

# Del derecho en la ciudad al derecho a la ciudad: experiencias transformadoras en la educación jurídica

*From law in the city to the right to the city: transformative experiences in legal education*

Elfa-Luz Mejía-Mercado<sup>1</sup>  
Universidad de Cartagena – Cartagena, Colombia  
elfaluzmejia@gmail.com

Camilo-Andrés Sierra-Pacheco<sup>2</sup>  
Universidad de Cartagena – Cartagena, Colombia  
candressierrap@gmail.com

**Cómo citar/ How to cite:** Mejía, E. & Sierra, C. (2025). Del derecho en la ciudad al derecho a la ciudad: experiencias transformadoras en la educación jurídica. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 20(1), 92 – 110. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2025v20n1.12609>

## Resumen

El modelo tradicional de educación jurídica en Colombia se ha caracterizado por la enseñanza formalista del derecho y la desvinculación de las prácticas pedagógicas con las realidades sociales de los estudiantes. Teniendo en cuenta que la práctica profesional de los futuros abogados estará situada en espacios urbanos o rurales con dinámicas sociales, espaciales y culturales complejas, existe una necesidad de transformar el modelo de enseñanza y aprendizaje del derecho para que los estudiantes puedan aproximarse crítica e integralmente a la realidad que deberán intervenir en su ejercicio profesional, no solo en calidad de abo-

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2024 Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA  
Fecha de evaluación: 30 de octubre de 2024 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)  
Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2024 Published by Universidad Libre

- 1 Doctora en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia. Magíster en Derecho Público de la Universidad del Norte. Especialista en Derecho Público de la Universidad Externado de Colombia y abogada de la Universidad de Cartagena. Investigadora adscrita al grupo de Investigación Conflicto y Sociedad de la Universidad de Cartagena. Directora del Laboratorio de Cultura Ciudadana de Cartagena (LAB3C). Profesora de la Cátedra Derecho a la Ciudad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena.
- 2 Abogado por la Universidad de Cartagena. Joven investigador del Grupo de Investigación Conflicto y Sociedad de la Universidad de Cartagena. Integrante del Semillero de Investigación Políticas Públicas, Participación y Desarrollo, adscrito a la Unidad Académica del Instituto de Políticas Públicas, Regional y de Gobierno (IPREG) de la Universidad de Cartagena. Monitor de la Cátedra Derecho a la Ciudad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena.

gados sino también como ciudadanos. En respuesta a esa necesidad, la Universidad de Cartagena, con el soporte metodológico del Laboratorio de Cultura Ciudadana de Cartagena, inauguró en 2023 la primera Cátedra de Derecho a la Ciudad de la región, la cual integra los postulados de la Educación Popular y la Pedagogía Social al modelo constructivista experimental. El presente artículo tiene como objetivo presentar los resultados del proceso de experimentación en el aula que se llevó a cabo durante el primer semestre de 2023. Para desarrollar la investigación se empleó como método la Investigación Acción-Participativa, en su modalidad de crítica emancipatoria. Los resultados obtenidos permiten establecer la funcionalidad del modelo aplicado en la Cátedra Derecho a la Ciudad para aproximar a los estudiantes a las realidades que habitan desde una perspectiva jurídica crítica que les permita practicar el Derecho en la ciudad y, en el mismo sentido, velar por la satisfacción del Derecho a la Ciudad.

### Palabras clave

Derecho a la ciudad; educación jurídica; ciudadanía; educación popular; ciudades del aprendizaje.

### Abstract

The traditional model of legal education in Colombia has been characterized by the formalistic teaching of law and the disconnection of pedagogical practices with the social realities of the students. Considering that the professional practice of future lawyers will be located in urban or rural areas with complex social, spatial and cultural dynamics, there is a need to transform the teaching and learning model of law so that students can approach critically and comprehensively the reality that they will have to intervene in their professional practice, not only as lawyers but also as citizens. In response to this need, the University of Cartagena, with the methodological support of the Citizen Culture Laboratory of Cartagena, inaugurated in 2023 the first Right to the City Course in the region, which integrates the postulates of Popular Education and Social Pedagogy Experimental Constructivism. The objective of this article is to present the results of the experimentation process in the classroom that took place during the first semester of 2023. In order to develop the research, the method used was Partici-

patory Action Research, in its emancipatory critique modality. The results of the research allow to establish the functionality of the model applied in the Right to the City Course to bring students closer to the realities they inhabit from a critical legal perspective that allows them to practice law in the city and, in the same sense, to ensure the satisfaction of the Right to the City.

### Keywords

Right to the city; legal education; citizenship; popular education; learning cities.

## Introducción

La educación jurídica en Colombia se ha caracterizado por la asimetría en el ejercicio del poder, el verbalismo, el racionalismo dogmático, el formalismo jurídico legocéntrico y una profunda desconexión de los contenidos, métodos y prácticas curriculares con las realidades sociales y los contextos de los estudiantes. El carácter acrítico, técnico y vertical del modelo de educación jurídica tradicional ha suscitado diversas discusiones académicas (Gómez Agudelo, 2014; Garzón-Saladén y Romero-González, 2018; Mejía Mercado, 2021; Baltodano Mayorga, 2022) que ponen de presente la necesidad de reconstituir los lineamientos y esquemas conceptuales sobre los cuales se cimientan las prácticas pedagógicas en el campo del Derecho<sup>3</sup>.

Esa necesidad, en tiempos que requieren acciones y respuestas integrales por parte de los profesionales del derecho a los problemas complejos que afrontan las sociedades humanas, se ha tornado más que urgente: no solo basta con establecer el andamiaje teórico-metodológico que posibilite una enseñanza crítica, social y compleja del fenómeno jurídico, sino que es necesario que se pongan a prueba tales estructuras para emprender, desde la praxis, la construcción de un modelo pedagógico holístico y emancipador.

En ese contexto, y comprometido con la construcción colectiva de un modelo educativo transformador, el Laboratorio de Cultura Ciudadana de Cartagena<sup>4</sup> (LAB3C) ha

3 Gómez Agudelo (2014, p. 106) realiza un diagnóstico del panorama de la enseñanza del Derecho en las Instituciones de Educación Superior colombianas, en el cual señala: *De esta manera enseñamos Derecho, de forma abstracta y sin una lectura detenida del contexto sociocultural del país, del mundo, de los avances de la disciplina; como si el mundo no cambiara, o el Derecho reducido a norma, tuviera el papel de servir de muro de contención a la convulsionada historia que vivimos.*

4 El Laboratorio de Cultura Ciudadana de Cartagena (LAB3C) es una iniciativa plural, abierta y participativa que difunde y entiende la

venido promoviendo alternativas en los procesos de enseñanza del Derecho en la ciudad desde 2019, mediante la implementación de estrategias que articulan los contenidos curriculares de las cátedras universitarias que su directora imparte en la Universidad de Cartagena con los ejes estructurantes de la cultura ciudadana que constituyen el campo de acción del Laboratorio, de tal manera que la cátedra de Derecho Ambiental se asienta en el Autocuidado, la de Contratación Estatal en la Transparencia y la Cátedra Derecho a la Ciudad en el Derecho a la Ciudad.

Ahora bien, aunque cada una de esas cátedras se deriva de un núcleo común y sirve al fin de construir desde la práctica un modelo distinto para la enseñanza del Derecho, las dinámicas presentes entre una y otra varían significativamente, desde los contenidos curriculares hasta el esquema de trabajo que se implementa con el estudiantado.

Por consiguiente, teniendo en cuenta que el modelo pedagógico en la disciplina jurídica “debe orientarse hacia la formación de ciudadanos jurídicos que, en su condición de profesionales del derecho, apliquen sus habilidades a la transformación de la realidad social” (Garzón-Saladen y Romero-González, 2018, p. 312), el presente artículo tiene como objetivo exponer algunas de las experiencias derivadas de una de esas cátedras –Derecho a la Ciudad–, en aras de plantear una reflexión sobre el papel que debe asumir la educación, en general, en la construcción de ciudadanía y, en particular, la enseñanza del Derecho en la formación de sus profesionales, quienes son, antes que abogados, humanos y ciudadanos.

## Referentes teóricos

La literatura académica relacionada con los modelos pedagógicos es profusa. En el presente trabajo, se acogió la aproximación conceptual propuesta por Flórez (1994), para quien un modelo pedagógico es “*la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía*”.

Adicionalmente, se utilizaron los criterios establecidos por Porlán (1983), según el cual se puede identificar un modelo pedagógico cuando están presentes tres

---

cultura ciudadana como eje estructurante del desarrollo para la sociedad, y que a través de escenarios de colaboración creativa, se puedan implementar estrategias pedagógicas por medio de experimentos sociales con metodología Investigación-Acción Participativa y constructivismo experimental (aprender haciendo), bajo tres ejes que comprenden: (i) Transparencia; (ii) Cuidado social y (iii) Derecho a la ciudad.

elementos: un enfoque (¿Qué enseñar?), una metodología (¿Cómo enseñar?) y un tipo de evaluación (¿Qué y cómo evaluar?). Esa propuesta es complementada por Gómez y Polanía (2008), quienes señalan que para también se deben considerar como elementos definitorios de un modelo la percepción del docente, del alumno y los saberes que enseña.

En tanto que no es propósito de este texto describir los diferentes modelos pedagógicos que existen<sup>5</sup>, se enunciarán los principales y se profundizará en el aquel que orienta la Cátedra Derecho a la Ciudad de la Universidad de Cartagena. De acuerdo con Astolfi (1997), existen tres modelos predominantes en la enseñanza: el tradicional o transmitivo, el conductista y el constructivista. El constructivismo es un modelo pedagógico crítico, fundamentado en los trabajos de Vigotsky, Piaget y Dewey, que concibe la enseñanza no como un proceso de transmisión de conocimientos sino como un proceso mediante el cual los educandos construyen sus propios saberes en situaciones idóneas para el aprendizaje con el apoyo metodológico de los docentes (Gómez y Polanía, 2008, p. 45).

Ahora bien, existe una vertiente del modelo constructivista que resultó de los trabajos de Piaget denominada “*constructivismo experimental*”, en la que el desarrollo cognoscitivo se puede comprender como “*un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales es elaborada a partir de los esquemas de la niñez, en un proceso de reconstrucción constante*” (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor-Rivadeneira, 2016, p. 131), el cual está segmentado por etapas o estadios que se caracterizan por ser sucesivos y jerárquicos, y que responden a una forma de desarrollo (generalmente de forma evolutiva) de las estructuras mentales. En cada etapa el grado de apropiación del conocimiento es superior al anterior, lo que produce cambios cuantitativos y cualitativos en el individuo y en sus capacidades cognitivas, las cuales atraviesan un constante ciclo de reestructuración.

En tal sentido, el modelo constructivista experimental tiene como ejes principales la experiencia subjetiva para la construcción de un relato propio y único, el permitir al individuo el alcanzar estadios cada vez más complejos de conocimiento, y la experiencia social que brinda al individuo la capacidad de entenderse en un conjunto de saberes compartidos que puede nutrir y que lo nutren a él a través de la experimentación y el contacto directo con el conocimiento (Mejía Mercado, 2021).

5 En Mejía-Mercado y Romero-González (2021) se puede encontrar una descripción detallada de los principales modelos pedagógicos.

Por eso, los postulados del constructivismo experimental, articulados con los de la Educación Popular y la Pedagogía Social, fundamentaron la creación de un método de enseñanza que le permitiera a los educandos identificarse individual y colectivamente con lo aprendido, que puede ser implementado a través de la aplicación de estrategias pedagógicas para la formación cívica. El método y las estrategias educativas diseñadas por Mejía Mercado (2021) fueron estructurados con la finalidad de generar empoderamiento ciudadano, apropiación de los mecanismos de participación y creación de espacios de incidencia sobre las políticas que afecten a los individuos; de tal forma que estos puedan asumirse como ciudadanos activos y conscientes en la toma de decisiones públicas, ciudadanos que puedan apropiarse, gozar, compartir, ser y estar en la ciudad; ciudadanos que puedan construir, decidir y crear su ciudad, en ejercicio de su derecho a la ciudad (pp. 60-62).

## Metodología

El enfoque metodológico empleado en el trabajo cuyos resultados parciales se presentan en este capítulo corresponde al de la investigación cualitativa, en el ámbito de las Ciencias Sociales, aplicada a la formación ciudadana en Cartagena de Indias a través del método Investigación-Acción Participativa, con el cual se persigue la integración de los procesos de investigación y acción a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que, además de despertar en los estudiantes una conciencia crítica de su condición de ciudadanos en relación con los problemas de su ciudad, les proporcionen insumos para la realización de intervenciones transformadoras en sus contextos.

La modalidad de Investigación-Acción escogida fue la *crítica emancipatoria*, la cual, de acuerdo con Latorre (2005), se centra en la praxis educativa y está comprometida con su transformación, para la cual intenta:

*Profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituídas por el discurso, la organización y las relaciones de poder) (p. 31).*

Las fuentes de información comprenden fuentes primarias y secundarias. Finalmente, el diseño de la investigación se apoya en el modelo de Kemmis (1989), quien plantea cuatro momentos interrelacionados en el proceso de Investigación-Acción: planificación, acción, observación y reflexión.

## **Derecho a la Ciudad: una cátedra actuante de formación ciudadana**

La Cátedra Derecho a la Ciudad surgió de una inquietud de la coautora por contextualizar y armonizar las cualidades propias de la ciudad de Cartagena de Indias, su condición económica, ambiental, cultural y social, con su vocación histórica, frente al aparente resquebrajamiento de su tejido ciudadano con ocasión de la irrupción abrupta del turismo internacional y su consolidación como uno de los más importantes puertos del país. Como consecuencia del avasallamiento de la ciudadanía por los cambios derivados de los procesos de internacionalización y mercantilización de Cartagena, resulta necesario preparar al estudiante de derecho para que afronte de forma competente estas realidades, no sólo desde el contexto jurídico sino también humano, para que cuente con insumos que le permitan conocer e intervenir las tensiones que emergen en la ciudad.

El objetivo principal de la Cátedra Derecho a la Ciudad es establecer con los estudiantes un diálogo abierto, crítico y reflexivo cimentado desde el ordenamiento jurídico frente a las problemáticas contextuales que acaecen en los centros urbanos y rurales, toda vez que las particularidades de cada ciudad obedecen a las cosmovisiones de sus gentes, las tradiciones conservadas, la emergencia de nuevos pensamientos y actores disruptivos, las vivencias de las situaciones de crisis e inestabilidad, el crecimiento demográfico y el ordenamiento territorial, el surgimiento de nuevas ideas de negocio y su relacionamiento con la sostenibilidad ambiental, las dinámicas sociales, y en general, a un engranaje de situaciones que conectan el microcosmos de la ciudadanía que habita un territorio como sujeto colectivo trascendental en el tiempo, en cuanto que los ciudadanos del presente están en relación con los ciudadanos de otros tiempos, y el espacio, en un escenario de intercambio glocal en el que se desenvuelven continuamente las interacciones entre ciudadanos de diferentes zonas geográficas, esto es, en un contexto que está orientado hacia una ciudadanía cosmopolita.

Esta doble dimensión de la ciudadanía lleva a preguntarse cómo ha de entenderse el derecho del ciudadano global en los contextos particulares, pero también

cómo el ciudadano en un contexto particular, que goza del derecho a la ciudad, también es y debe ser considerado en su desarrollo personal y colectivo como ciudadano del mundo. Así pues, a través de estrategias pedagógicas basadas en la investigación, en consonancia con los principios propuestos por el constructivismo experimental, el enfoque de las capacidades, la educación popular y la pedagogía social, se pretende formar profesionales integrales que le apuesten a la eficiencia social mediante el reconocimiento de su condición de ciudadanos y la lectura crítica del entorno urbanístico para que puedan interpretar, actuar y transformar la ciudad que habitan desde los principios y la praxis del derecho. Para entender mejor cómo la estructura del curso contribuye a la satisfacción de ese objetivo, conviene, entonces, exponer los postulados teóricos sobre los cuales se cimientan los contenidos curriculares, el enfoque de enseñanza empleado y la metodología de trabajo de la Cátedra.

## Los contenidos curriculares de la Cátedra: ciudad, ciudadanía y derecho a la ciudad

El diseño curricular del curso está estructurado a partir de la intersección de 3 conceptos: ciudad, ciudadanía y derecho a la ciudad. No es tarea sencilla proponer una definición de ciudad, pues el concepto de ciudad, además de comprender diferentes formas de asentamientos humanos con características particulares, está asociado a los sentires y significados presentes en el imaginario de sus habitantes. Como bien expresa Italo Calvino (2012, p. 8):

*Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son sólo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos.*

La ciudad, entonces, puede entenderse como un espacio vital en el que se producen continuamente intercambios sociales, políticos, culturales, económicos y espirituales que permean las vidas de los sujetos que las habitan. Las ciudades son espacios de encuentro entre vidas humanas, encuentros atravesados por el territorio en el que se gestan, se expresan, se confrontan y se materializan los intereses de individuales y colectivos de sus habitantes.

Esas dinámicas de encuentro y desencuentro que hacen parte del ecosistema de las ciudades están directamente relacionadas con la ciudadanía. En términos



sencillos, se puede definir al ciudadano por su relación con una ciudad. Sin embargo, entender lo que implica ser ciudadano presupone la comprensión de la ciudadanía como condición del ciudadano. Aunque la ciudadanía es una categoría polisémica y multidimensional que remite a *“una diversidad de prácticas y/o dinámicas circunscritas a temporalidades y espacios específicos”* (Espinosa, 2009, p. 96), la Cátedra acoge la noción de ciudadanía como una construcción social que constituye el presupuesto esencial para el ejercicio de los derechos políticos, que a su vez, siguiendo a Bauman (2015), produce un *“desigual campo de batalla”* en el que es posible, a través de la participación, resaltar las reivindicaciones de los actores sociales y sus prácticas para resistir al orden hegemónico.

Es así como se presenta el derecho a la ciudad como categoría integradora de las nociones de ciudad y ciudadanía, pues de acuerdo con los postulados de Lefebvre (1968), el derecho a la ciudad consiste en restaurar el sentido de ciudad, instaurar la posibilidad del *“buen vivir”* para todos y hacer de la ciudad *“el escenario de encuentro para la construcción de la vida colectiva”* donde se integren los ciudadanos en su dignidad y en torno a la garantía de sus derechos fundamentales.

La propuesta de Lefebvre es complementada por la visión de Harvey (2012), para quien el derecho a la ciudad es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos, sino que se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad. De esa manera, el derecho a la ciudad se propone como un derecho común antes que individual, ya que esa transformación depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo para remodelar los procesos de urbanización enmarcados en entornos democráticos y de participación directa, donde los individuos tengan la potestad de decidir sobre las transformaciones urbanas.

En igual sentido, Borja (2019) concibe a la ciudad como una estructura compleja que se sostiene debido a la cooperación entre sus actores, la cual, a pesar de los malestares urbanos que se manifiestan en la actualidad, *“no deja de ser un espacio de la esperanza y el ámbito donde los lazos se crean o se reconstruyen”* (p. 53). El derecho a la ciudad, desde su perspectiva, es un concepto mediador entre el ideal democrático y su materialización en el Estado Social de Derecho y el sistema jurídico-político *“hegemonizado por las oligarquías políticas y económicas”* (p. 55). Así, el derecho a la ciudad cumple una doble función: la de expresar los déficits de ciudadanía y la de servir como base para garantizar la efectividad de los derechos ciudadanos; de tal manera que se puede considerar como un *“un medio para com-*

*pletar la ciudadanía y especialmente para que los sectores populares adquieran plena y realmente la ciudadanía, ser libres e iguales todos” (p. 56).*

Como se podrá observar, los contenidos elementales del curso se abordan con una perspectiva crítica y son problematizados en el aula a partir de las prácticas concretas que se presentan en Cartagena de Indias. Si bien los conceptos expuestos permean todo el currículo, el curso trata algunos de los aspectos de mayor interés para la realización del derecho a la ciudad: sus dimensiones, el bien común en la ciudad y el capital social comunitario; los conflictos y tensiones que emergen en las ciudades; los instrumentos de planeación y construcción de ciudad, con especial énfasis en las políticas públicas y los instrumentos de ordenamiento territorial y planeación urbana en el país; el régimen político municipal colombiano; los mecanismos e instancias de participación ciudadana consagrados en el ordenamiento nacional; y los diferentes modelos y prospectivas de ciudad, en articulación con los marcos establecidos por los instrumentos internacionales existentes en la materia, con énfasis en los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad.

## **El enfoque metodológico de la Cátedra: aprender siendo y aprender haciendo**

La estructura metodológica de la cátedra está cimentada sobre los postulados de la Educación Popular y la Pedagogía Social aplicados a través del modelo de enseñanza y aprendizaje constructivista experimental. La Educación Popular es un enfoque educativo teórico-práctico que busca despertar en los sujetos la conciencia crítica de las desigualdades e injusticias del mundo y su capacidad de agencia para transformar la sociedad (Freire, 2001), mediante herramientas pedagógicas formales y no formales orientadas a la acción que involucren a los estudiantes en el ejercicio dinámico de problematizar, explorar e investigar conjuntamente con los educadores (Mejía, 1996, p. 9).

La Pedagogía Social, por su parte, designa tanto a una disciplina teórica perteneciente al campo de las ciencias de la educación como la praxis que ejercen los pedagogos sociales (Pérez Serrano, p. 73), las cuales pretenden que el ámbito educativo sea un espacio-tiempo para aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer y aprender a conocer (Rodríguez, 2006, p. 138). Para Volpi (1986), el objetivo de la Pedagogía Social, “*en cuanto que aproximación y perspectiva centrada sobre ‘la sociedad educadora’*” es el de:

*(...) garantizar y realizar las condiciones de la investigación para un nuevo tipo de sociedad y de educación, corroborados por acuerdo de las diversas clases y por los diversos grupos interesados en la renovación y en la sistematización de los procedimientos metodológico-científicos adoptados, y en la aportación de una reflexión abierta y anti-dogmática (p. 37).*

Aunque ambos enfoques educativos pueden ser aplicados por diversos métodos y modelos de enseñanza, los modelos que persigan su aplicación deben alinearse con los principios, valores y fines que orientan ambos enfoques. Es por esta razón que los modelos tradicionales no son funcionales para materializar los postulados de la Educación Popular o la Pedagogía Social, máxime cuando lo que se trata es de formar a los educandos para que adquieran capacidades que les permitan transformar sus realidades sociales o, en otras palabras, empoderarlos para que sean ciudadanos con conciencia y agencia al servicio de la emancipación y la justicia.

En cambio, el constructivismo experimental, que plantea el conocimiento como un proceso en construcción permanente que resulta de las interacciones los sujetos con la realidad, puede ser considerado un modelo ideal para la formación ciudadana (Mejía Mercado y Romero González, 2021) desde los postulados de la Educación Popular y la Pedagogía Social. Desde la perspectiva de Piaget, el proceso de aprendizaje se puede representar a partir de 3 subprocesos: asimilación, referido al contacto de los individuos con los objetos y sujetos del mundo, los cuales aprehenden; acomodación, relacionado con la forma en que los contenidos asimilados son estructurados en los esquemas mentales de los individuos; y equilibrio, que consiste en la aplicación de lo aprendido por el individuo para mejorar su desempeño en el contexto en que se encuentra (Ortiz, 2015).

En concreto, el modelo pedagógico constructivista experimental se manifiesta en el carácter dialógico de los encuentros en el aula y del trabajo que se construye con el acompañamiento de la docente, el monitor y los demás estudiantes. De hecho, el apoyo metodológico del Laboratorio de Cultura Ciudadana de Cartagena ha permitido implementar en la práctica educativa los lineamientos de la estrategia pedagógica diseñada por Mejía (2021, pp. 160-163) para mejorar la formación ciudadana en la ciudad:

*(i) la experiencia subjetiva para la construcción de un relato propio y único; (ii) la experiencia social sujeta a un conjunto de saberes comparti-*

*dos a través de la experimentación; (iii) la identificación personal y social con lo que se ha aprendido; y (iv) ambientes amenos y diferenciados que faciliten el aprendizaje de acuerdo con sus propias particularidades.*

Finalmente, se debe resaltar que la Cátedra Derecho a la Ciudad está basada en la investigación social y promueve el aprendizaje colaborativo y experiencial: los estudiantes, desde el primer momento, se encuentran con las diferentes tensiones y conflictos que existen en la ciudad, sobre los cuales se problematiza y reflexiona durante el curso. Por ello, el plan de trabajo del semestre, que inicia con una propuesta docente que pasa a ser revisada y nutrida por los estudiantes de la cohorte, busca aproximarlos a las realidades de su ciudad, llevarlos fuera de las aulas para que conozcan e indaguen críticamente sobre las situaciones que emergen en sus entornos circundantes, los cuales en muchas ocasiones son desconocidos a pesar de constituir el espacio inmediato donde se desenvuelve la vida de los individuos.

## Resultados y Discusión

La Cátedra de Derecho a la Ciudad fue inaugurada durante el primer semestre de 2023 en el Programa de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Cartagena. La primera cohorte de la cátedra contó con la participación de 17 estudiantes, los cuales, a través de estrategias pedagógicas basadas en la investigación social, lograron aproximarse críticamente a las dinámicas presentes en la realidad social y el tejido urbano de la ciudad.

Los estudiantes trabajaron en grupos sobre problemáticas asociadas con el Derecho a la Ciudad que involucraran a los diferentes sectores de la ciudad. El plan de trabajo contempló una investigación en tres fases: (i) un diagnóstico del problema escogido, con la identificación de actores, la identificación de causas y consecuencias, con la planificación de instrumentos a aplicar; (ii) la aplicación de los instrumentos de investigación planificados; y (iii) la descripción y análisis de los resultados obtenidos, expresando las percepciones de los ciudadanos con quienes interactuaron en el proceso, planteando propuestas de posibles soluciones para la problemática estudiada.

Asimismo, teniendo en cuenta que la cátedra busca promover el involucramiento de los estudiantes en los asuntos de ciudad con conocimiento del derecho a la ciudad, desde la primera clase se anunció que se socializarían los resultados de los trabajos del curso mediante herramientas de comunicación como podcasts,

vídeos, exposiciones con pendones y pósteres en un evento final proyectado como una feria. Ese anuncio inicial provocó la deserción de varios estudiantes inicialmente inscritos y, en general, una sensación de recelo entre aquellos que permanecieron en el curso.

Con todo, a medida que las clases se fueron desarrollando, las percepciones de los estudiantes fueron transformándose. Esa transformación se evidencia, por ejemplo, en el sentido de apropiación de la feria manifestado en el acto de nombrarla: la feria, cuya denominación inicial propuesta por la docente fue “*retazos de ciudad*”, terminó siendo nombrada “*lazos de ciudad*”, porque si bien el tejido social en Cartagena está “*hecho jirones*”, la expresión “*lazos de ciudad*” contiene una visión esperanzadora, una aspiración que supere el estado de fragmentación del tejido ecosocial en la ciudad: la de forjar lazos entre los ciudadanos y su ciudad.

Al finalizar el semestre, se envió a los estudiantes una encuesta para conocer su percepción de las experiencias vividas en el curso<sup>6</sup>. La encuesta fue respondida por 15 de los 17 estudiantes del curso. Con respecto a la pregunta “¿Había escuchado alguna vez el término “derecho a la ciudad” antes de cursar la cátedra?”, el 93,3% de los encuestados respondió que no habían escuchado el término “derecho a la ciudad” antes de cursar la cátedra. Sin embargo, a pesar de su desconocimiento inicial, el 100% de los encuestados respondió que cree que el derecho a la ciudad debería ser de conocimiento de toda la ciudadanía.

En relación con la pregunta *¿Cuál de las siguientes afirmaciones creen que refleja su condición de ciudadanx?*, el 40% respondió la opción “*Considero que soy un ciudadanx participativx e intervengo formal o informalmente en los procesos que interesan o afectan a la ciudad*”; el 33,3% respondió la opción “*Me gusta estar informado y actualizado de los hechos que ocurren en mi ciudad*”; y el 26,7% respondió a la opción “*Estoy interesado en mi ciudad, pero no me interesa involucrarme en la gestión pública*”. Ningún encuestado respondió las opciones “*Me gusta estar informado y actualizado de los hechos que ocurren en mi ciudad*”, “*Utilizo los mecanismos de participación ciudadana para intervenir en los asuntos de ciudad*”, “*Me interesa lo que ocurre en mi ciudad, pero no conozco los canales de participación que existen en mi ciudad*”, “*No me preocupan mucho los asuntos de ciudad, o me generan poco interés*”, “*Soy indiferente a lo que ocurre con la ciudad en la que vivo*”.

Por otro lado, el 86,7% de los encuestados respondieron que creen que las ex-

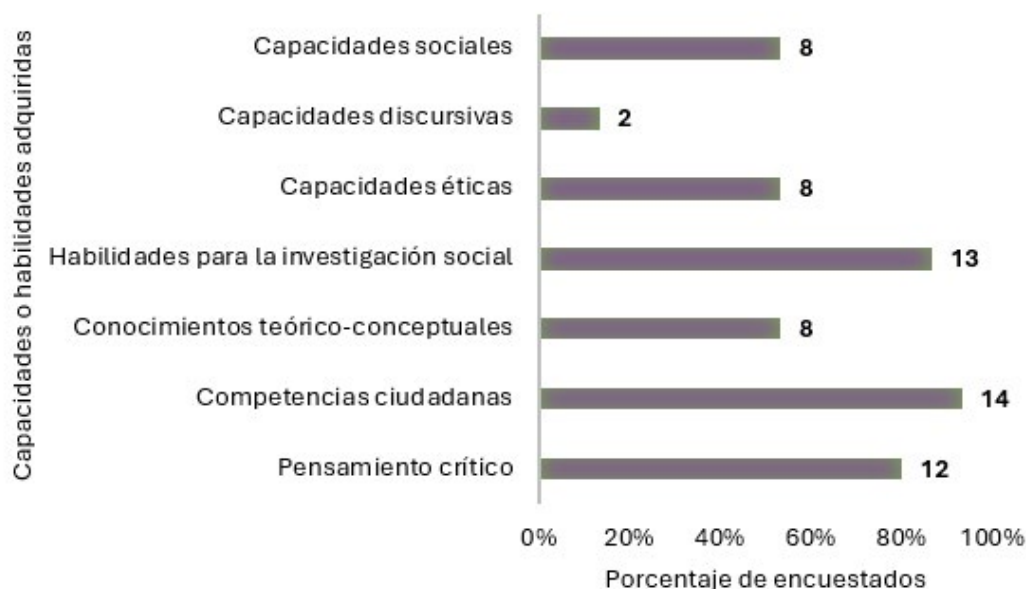
<sup>6</sup> La encuesta realizada no recogió los datos personales de los encuestados para asegurar la imparcialidad y evitar que los participantes se cohibieran de expresar sus sentires al momento de responder.

perencias vividas en la cátedra transformaron su percepción de la ciudad y lo que significa ser ciudadano, mientras que el 13,3% respondió a esa misma pregunta con la opción “Tal vez”. De igual modo, frente a la pregunta “¿Considera que el contenido temático del curso le aporta a la construcción de ciudad(anía)?”, el 100% de los encuestados respondieron afirmativamente.

Con respecto a la metodología empleada en la Cátedra, el 100% de los encuestados consideró que el diseño metodológico fomenta el aprendizaje significativo, activo, colaborativo y experiencial, así como la adquisición de capacidades investigativas. En la Figura 1 se presentan los resultados de la pregunta: “¿Cuáles de las siguientes capacidades, conocimientos y/o habilidades cree usted que adquirió o fortaleció como consecuencia de la metodología del curso?”:

**Figura 1**

*Capacidades, habilidades y conocimientos que los estudiantes consideran haber adquirido en el curso*



Para ilustrar algunos de los testimonios de los estudiantes de la primera cohorte en relación con el curso, se reproducen a continuación dos respuestas a dos de las preguntas de la encuesta.

Frente a la pregunta *¿Qué aprendizajes cree usted que obtuvo del curso?*, dos estudiantes respondieron lo siguiente:

*La importancia que tiene el derecho a la ciudad en la formación de una sociedad, y sobre todo en el cuidado de esta misma. Y me hizo notar el desconocimiento de este mismo, especialmente en Cartagena. Me motivó cultivar ese sentido de pertenencia con mi ciudad.*

*El curso expandió mis horizontes con respecto a mi ciudad y, al final, creo que logró transformar la percepción pesimista o negativa que tenía con respecto a la ciudad en la que vivo. Además de brindarme herramientas para proyectar una visión de ciudad que responda a las necesidades de todos, el acompañamiento de la docente al navegar a través de la ciudad me permitió conocer más profundamente las realidades y los problemas que la atraviesan, pero también a pensar soluciones y posibles salidas a esos problemas.*

En relación con la pregunta *¿Desea compartir alguna experiencia particular sobre el curso o la Feria “Lazos de Ciudad”?*, dos estudiantes respondieron:

*Cuando abordamos la problemática que expusimos en la feria, me di cuenta del desconocimiento que incluso yo tenía sobre esta y que de cierta forma estaba siendo indiferente a ella. Esto me “abrió los ojos” e incluso me motivo, y me enseñó que con pasitos y aportes pequeños también se puede construir una ciudad grande.*

*Fue un momento que permitió dar a conocer que como ciudad todos somos uno, que, en vía de un desarrollo en la ciudad en todas las diferentes áreas, debemos dejar nuestros intereses particulares y asociarnos en una meta que a todos nos favorezca, para un futuro bienestar, no solo para nosotros sino para las futuras generaciones.*

La recepción del curso entre los estudiantes fue tan favorable, que, en el segundo semestre de 2023, el número de estudiantes matriculados triplicó el número de inscritos del semestre de inauguración, con más de 60 estudiantes motivados a aprender el Derecho de una forma distinta.

Los resultados del proceso de investigación-acción desarrollado en las aulas evidencian la desconexión entre la realidad social y la teoría y práctica jurídicas, así como el desconocimiento de los estudiantes de las problemáticas presentes en su ciudad, e incluso en las unidades urbanas que habitan, pues muchos manifestaron

no tener conocimiento de los problemas existentes en sus barrios y orientaron sus trabajos hacia el estudio de esos problemas que les afectaban directamente.

Asimismo, se observa puede evidenciar que el derecho a la ciudad es prácticamente una dimensión inexplorada en el estudio del derecho, por lo que, como los mismos estudiantes manifestaron, existe una necesidad de difusión de este derecho entre los demás estudiantes y la ciudadanía, en general.

A pesar de que solo el 40% de los encuestados se identificaron activamente con su condición de ciudadanos, ninguno manifestó estar en completa desconexión con la ciudad que habitan. Adicionalmente, la mayoría afirmó haber experimentado un proceso de transformación de la ciudad y su condición de ciudadanos, y otros manifestaron haber atravesado potencialmente ese proceso; de manera que se podría considerar que todos los participantes de la primera cohorte de la Cátedra en algún momento experimentaron o creyeron experimentar una transformación en su relación con la ciudad que habitan, relación que desde los postulados del Laboratorio de Cultura Ciudadana está asociada con el derecho a la ciudad.

El hecho de que algunos estudiantes manifestaran que el curso “*abrió sus ojos*” o “*expandió sus horizontes*” con respecto a la ciudad que habitan, o que se dieran cuenta de su desconocimiento de los asuntos de ciudad que les competen, refleja el despertar de la conciencia crítica del estudiantado y la siembra de una semilla para un actuar transformador en y por la ciudad. Quizás por esa razón todos los estudiantes encuestados consideraron que el contenido de la cátedra le aporta a la construcción de ciudad y a la construcción de ciudadanía.

El carácter trascendente de la condición ciudadana permite a los individuos construir sus identidades a través de la idea de ciudadanía y reconocerse como sujetos que actúan en la ciudad que habitan, como miembros activos de la sociedad que ejercitan sus derechos y cumplen con sus deberes para alcanzar el bienestar general y la justicia social. Derecho a la Ciudad, entonces, se presenta como una cátedra actuante que hace posible que los participantes puedan palpar el quehacer de la ciudad a través de la exploración de la gama de derechos a los que pueden acceder y las desigualdades e inequidades que existen en el territorio que habitan.



## Conclusiones

En conclusión, se podría afirmar que las aulas acompañadas por el Laboratorio de Cultura Ciudadana de Cartagena (LAB3C) se han transformado en campos de experimentación pedagógica y social que, además de servir de piloto para la construcción de prácticas que posibiliten la reconstitución del modelo de enseñanza del Derecho en la ciudad, contribuyen al fortalecimiento de los procesos de construcción de ciudad y ciudadanía en Cartagena de Indias.

Por eso, se podría afirmar que los estudiantes que participan de la Cátedra Derecho a la Ciudad no sólo fortalecen sus competencias investigativas, críticas y de sensibilización social, sino que tienen la posibilidad de adquirir verdaderas capacidades ciudadanas que les permitan confrontar el entramado normativo, en muchas ocasiones rígido e ineficaz, con una realidad social apabullante, en la que participan de manera directa, observándola, encuestándola, entrevistándola y diagnosticándola para concluir empíricamente que poco tiene que hacer una norma fría que no alcanza a aproximarse al calor del pueblo que vive en la ciudad y que vive la ciudad.

El modo en que se ha venido enseñando el derecho con una orientación unívoca hacia la práctica jurídica “*en la ciudad*” no es suficiente para los educandos. Los futuros abogados necesitan conocer y aprender a leer los contextos en los cuales se desenvolverán; los actores con los que se relacionarán directa o indirectamente; las necesidades, intereses y aspiraciones de sus con-ciudadanos; las visiones y proyecciones del territorio que habitan; las interacciones entre los diferentes sectores de la sociedad, y las formas en las que pueden aportar, desde la práctica ciudadana, a la construcción colectiva de la ciudad y la solución de conflictos multidimensionales. La Cátedra Derecho a la Ciudad no solo se plantea como una alternativa en la enseñanza de la disciplina jurídica: es la demostración práctica de que es posible enseñar derecho de otro modo; es prueba fehaciente de que a través de la educación se forjan lazos de ciudad.

## Referencias bibliográficas

Amador, A. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema [Ponencia]. *III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/67-el-modelo-pedagogico-tradicional-arquetipo.pdf>

- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Dolmen.
- Baltodano Mayorga, J. (2022). Hacia un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho: algunas apreciaciones desde una perspectiva crítica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 61-82. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.2>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Borja, J. (2019). Ciudadanía, derecho a la ciudad y clases sociales. O la Democracia versus el Derecho. En F. Carrión y M. Dammert-Guardia (Eds.), *Derecho a la ciudad. Una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina* (pp. 25-60). CLACSO.
- Calvino, I. (2012). *Las ciudades invisibles*. Siruela.
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios: revista de Investigación Social*, 5(10), 71-109. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62811391004.pdf>
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Garzón-Saladen, A. y Romero-González, Z. (2018). Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 311-320. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7968>
- Gómez Agudelo, A. (2014). La pedagogía tradicional en las facultades de Derecho en Colombia. *Revista Vía Iuris*, (5), 105-109. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/ViaIuris/article/view/54>
- Gómez, M. y Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1553&context=maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1553&context=maest_docencia)
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal.
- Kemmis, S. (1989). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

- Lefebvre, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing.
- Mejía Mercado, E. L. (2021). *Método y Estrategia: Investigación Acción Participativa, Educación Popular y Pedagogía Social para el fortalecimiento de la Cultura Ciudadana en Cartagena*. Universidad Libre. <https://www.unilibre.edu.co/cartagena/images/investigacion/libros/Metodo-y-Estrategia1.pdf>
- Mejía Mercado, E. L. y Romero González, Z. (2021). Pedagogical models and their application to pedagogical strategies for citizenship education. *Revista Perspectivas*, 7(1), 56–65. <https://doi.org/10.22463/25909215.3352>
- Mejía, M. (1996). Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución. *Nómadas*, (5), 1-10.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pérez Serrano, G (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada.
- Rodríguez, A. (2006). Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 9(2), 131-147. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/667>
- Rojas Granada, C., y Aguirre Cano, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América latina y el caribe: una aproximación a su estado del arte. *Eleuthera*, 12, 197–222. <https://doi.org/10.17151/eleu.2015.12.11>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. del R., y Loo-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio De Las Ciencias*, 2(3 Especial), 127–137. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.298>
- Volpi, C. (1986). Tareas y funciones de la Pedagogía Social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 1(1), 29-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576889>