

LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: ¿UNA FORMACIÓN CON ENFOQUE INTEGRAL QUE CUMPLE SU PROPÓSITO?*

Richard Grimes

Universidad de York
Reino Unido

Sumario: 1. Sentando las bases. 2. El desarrollo de la educación clínica. 3. El desarrollo en Reino Unido. 4. Un cuadro comparativo. 5. La clínica en la práctica. 6. La clínica universitaria interna o externa. 7. Las prácticas clínicas externas. 8. La clínica de “alfabetización” jurídica. 9. Clínica de simulación. 10. Ten-

* Traducción de José García Añón (Universitat de València). El texto original con el título “Clinical legal education and problem-based learning: an integrated approach to study fit for purpose?” se encuentra publicado en Jose García Añón (editor), *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, Unitat d’innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013. www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf. Este texto tiene su origen en un libro que fue publicado en 1998 con el título *Clinical legal education: active learning in your law school* (Brayne H., Duncan N. and Grimes R., Blackstone Press, 1998). Se corresponde con el Capítulo 1 de la parte I, que se ha revisado. Se ha reescrito, modificado y actualizado considerablemente para incluir la evolución posterior de la educación jurídica e incorporar el gran cambio en la enseñanza y el aprendizaje que representa el plan de estudios y la pedagogía en la Facultad de Derecho de la Universidad de York en el Reino Unido. En ella todo el plan de estudios puede describirse como “clínico” con simulaciones y clientes reales. El texto se preparó para el encuentro sobre educación jurídica clínica que se celebró en la Universidad de Luxemburgo, el 6 y 7 de junio de 2013 y al asistieron colegas de las universidades de Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo, Rusia, el Reino Unido y los Estados Unidos de América. La finalidad del encuentro era examinar la función y las posibilidades de las clínicas en el contexto del Derecho continental.

siones y dilemas en la educación clínica. A. La búsqueda y obtención de recursos. B. ¿Proporciona capacitación o formación? C. ¿Sirve a los propósitos del estudiante o del cliente? D. Hacer de la evaluación parte del aprendizaje. E. Igualdad de oportunidades. a) Un caso práctico. b) El modelo. c) Extensiones del modelo. F. Adoptar y adaptar el modelo. 11. Conclusión.

1. SENTANDO LAS BASES

En los últimos años ha habido una notable y rápida expansión del número de facultades de Derecho que han creado clínicas. Como se verá más adelante la historia de la *educación jurídica clínica* (EJC) debe mucho a los avances en los Estados Unidos, aunque el crecimiento de esta forma de aprendizaje a través de la experiencia es global, desde Afganistán a Zambia, en países en que el Cristianismo, el Islam u otras religiones dominan (o no) y tanto en los ámbitos en los que prevalece el *Derecho anglosajón* como el *continental*¹.

A pesar de la sólida presencia actual de este modelo de “aprendizaje a través de la experiencia” (*learning by doing*), en muchos ámbitos o jurisdicciones aún persisten dudas sobre el cómo, el qué, el por qué, tanto por los que están interesados en el establecimiento de una iniciativa de experiencia clínica como por los que ya están utilizando esta metodología de enseñanza y aprendizaje.

En este texto se explica uno de los modelos de educación clínica denominado “aprendizaje basado en problemas” (ABP). La Universidad de York en el Reino Unido lo ha implantado como medio de aprendizaje en todo su programa. Aunque hay que advertir que se trata de una excepción de la misma manera que, en su momento, la clínica lo fue en los planes de estudio de Derecho. Esta forma de aprendizaje es insólita en el contexto jurídico (aunque no, como veremos en el mundo de la educación médica) y a los profesores y los estudiantes en la Facultad de Derecho de York se les pregunta frecuentemente qué es y cómo funciona². Este texto explicará tanto el concepto de la EJC como el fundamento y el funcionamiento del ABP.

En este artículo intento explicar la naturaleza del aprendizaje experiencial; esto es, el

estudio de la aplicación de la teoría a la práctica. A continuación, me detendré en cómo este enfoque formativo puede integrarse en un plan de estudios más amplio a través del uso del aprendizaje basado en problemas (ABP) e identificar los beneficios y desafíos de hacerlo. Utilizo, a partir de un ejemplo práctico, una descripción y análisis de cómo una facultad de Derecho utiliza la clínica y el ABP como el medio principal de la enseñanza y cómo esto puede representar no sólo una innovación frente a cómo normalmente se aprende el Derecho sino también un aspecto positivo al beneficiar el aprendizaje del estudiante. Por último, me pregunto y trato de responder hasta qué punto es un modelo transferible a otras jurisdicciones, y en particular, tanto al ámbito de Derecho anglosajón como al continental.

El texto pretende estimular la discusión entre los que tienen interés en (o incluso ¡se oponen!) el establecimiento de clínicas en sus facultades de Derecho, al igual que puede suponer una aportación a los debates en curso sobre el tema más general de la formación.

Por decirlo de manera más clara, la educación jurídica clínica requiere que los estudiantes tomen una parte activa en su proceso de aprendizaje. Ellos asumen un grado de control sobre su propia educación y ven el Derecho en su contexto real. El aprendizaje a través de la experiencia expone a los estudiantes a escenarios reales o realistas en los que se pueden estudiar tanto conceptos básicos como normas sustantivas. Al mismo tiempo, los estudiantes pueden abordar las cuestiones prácticas, políticas y éticas que se encuentran alrededor de un determinado problema.

La clínica casi seguro que proporcionará una manera para la introducción y la mejora de las habilidades relevantes para el estudio y la práctica del Derecho, como por ejemplo, la

investigación jurídica y de los hechos, la comunicación efectiva y el asesoramiento a los clientes. A los estudiantes que realizan los cursos de clínica se les fomenta, como un objetivo educativo explícito, que reflexionen críticamente sobre el contenido de su experiencia, con la finalidad de volver a definir sus necesidades y su estrategia de aprendizaje. Se les puede pedir considerar lo que significa actualmente ser un profesional en lo que Schön ha descrito como el, a veces relativamente impredecible y menos que claro, mundo de la práctica legal —en comparación con la relativa seguridad de las aulas universitarias³.

Sin embargo, la clínica es más que eso. La EJC se planifica para completar el resto de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Para hacer esto con éxito, tenemos que considerar el diseño de cursos de Derecho que integren la clínica con otros aspectos y temas de estudio. El valor intelectual y pedagógico de la educación clínica radica en el papel que tiene que desempeñar en el programa general de estudios. No es un fin en sí mismo sino un medio por el que se puede comprender el Derecho y el proceso legal. En el centro del espíritu de la clínica se encuentra la comprensión a través tanto de la experiencia como de la reflexión. Esto a veces supone un gran contraste con los modelos centrados en el contenido y su evaluación, tan frecuentes en la educación jurídica universitaria y profesional, tanto en el ámbito de Derecho anglosajón como el continental.

El uso de la clínica como medio de aprendizaje implica retos, dificultades y beneficios específicos que se explorarán en este trabajo. Para los que estamos involucrados en los programas clínicos, a veces parece que se colocan bajo el microscopio todos los aspectos de la formación jurídica. Tenemos que detallar, y tratar de justificar mucho más, nuestros objetivos generales, lo que enseñamos y cómo, y cómo se evalúa a los alumnos. También tenemos que re-evaluar lo que estamos haciendo, en la antigua pero viva metáfora, “por encima del parapeto”. En el sentido de que estamos

desafiando a la enseñanza y el aprendizaje de las metodologías convencionales y, como tales, somos las dianas para los escépticos, o somos cuestionados por el concepto de la enseñanza y el aprendizaje interactivo, y centrado en el estudiante.

Como es evidente, estoy convencido que la EJC funciona porque promueve una forma de aprendizaje contextual y “profundo”. Esto se basa en años de trabajo, de supervisión y de ser testigo de los comentarios y el desempeño de los estudiantes en las clínicas⁴. Funciona porque se basa en una teoría de la educación. Intentaré situar la experiencia clínica en este marco teórico e identificaré la naturaleza del proceso de aprendizaje y los resultados concretos que se persiguen. También voy a examinar los problemas resultantes del enfoque de aprendizaje clínico, con sus implicaciones relativas a los recursos.

Comenzaré con una predicción que hice en 1998⁵. El enfoque clínico en la educación jurídica llegará a ser cada vez más importante y puede llegar a ser una parte significativa de los planes de estudio de las facultades de Derecho en el Reino Unido; al igual ocurrirá tanto en el Derecho anglosajón como el continental⁶.

El propósito de este trabajo es contribuir a este desarrollo estableciendo de una manera clara y explícita las cuestiones relacionadas con la teoría y la práctica de la clínica y, en particular, cómo un enfoque clínico de estudio se puede integrar de manera efectiva en y a través del plan de estudios con la combinación de las simulaciones y el trabajo de casos con clientes reales.

Espero que este documento sea de utilidad para dos tipos de público —el docente (que se encuentra en disposición de dirigir el estudio y efectuar el cambio) y el estudiante (al que normalmente se le requiere que siga el programa de estudios y el régimen de evaluación dictado por el profesor). Creo que es importante para abordar esta relación de poder. Es igualmente importante que el profesor y el estudiante participen en los planes de estudio y diseño de los

cursos para desempeñar un papel significativo en la aplicación de dicho desarrollo. El empoderamiento de los estudiantes en términos de educación que es, en mi opinión, a menudo más teórico que práctico, significa tratar de lograr que los estudiantes sientan que no son sólo receptores, sino que son los propietarios de parte del (y por lo tanto, hasta cierto punto, responsables) proceso de aprendizaje que tienen que pasar.

¿Qué podría cada parte interesada obtener de la lectura de este capítulo? Los estudiantes: además de una comprensión de lo que trata la educación jurídica clínica, sus aspectos prácticos y su papel en el estudio del Derecho; también tendrán la oportunidad de obtener una visión global de cómo se toman las decisiones en el mundo de la educación jurídica, cómo puede llevarse a cabo el cambio, y cómo pueden desempeñar un papel en esta evolución.

Los profesores: quizás van a obtener una diferente, y, en mi opinión, refrescante perspectiva sobre la educación jurídica en su conjunto, y el papel que podrían desempeñar los programas clínicos. Si consiguen inspirarse podrán desarrollar sus propias ideas, ideas que podrán compartir con otros.

2. EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CLÍNICA

Educar a los estudiantes a través del aprendizaje experiencial y mediante el uso de un enfoque “práctico” no es nada nuevo. Tampoco es un coto propio de los abogados —de hecho, ni mucho menos. Los métodos clínicos se han utilizado en la educación y la formación desde médicos y enfermeras, hasta ingenieros, físicos, lingüistas, maestros y programadores informáticos. En términos prácticos, ¿quién querría consultar a un médico que nunca ha reconocido a un paciente o no ha tenido un cierto grado de experiencia práctica para complementar su conocimiento teórico? Si bien el estudio del

Derecho no necesariamente puede conducir a los estudiantes al ejercicio de la profesión, la capacidad de aplicar el contenido de una ley demuestra claramente el alcance de la comprensión de un estudiante. Como se mostrará, también es un medio altamente eficaz por el que los conceptos, las normas y la ética jurídica pueden ser asimilados y comprendidos, tanto los conceptos doctrinales y las reglas técnicas como los debates filosóficos y las reflexiones sobre la ética y la justicia social. También sugiero que la clínica parece motivar a los estudiantes de una manera que rara vez se encuentran en otras partes del plan de estudios.

El aprendizaje del Derecho a través de la experiencia directa hasta hace poco, y con muy pocas excepciones, se ha limitado a la etapa profesional de la formación jurídica. En el Reino Unido los abogados en prácticas tienen que someterse a esta forma de aprendizaje antes de que se consideren totalmente cualificados y autorizados para ejercer. Este requisito ha existido durante muchos años, aunque su continuidad y su forma son elementos que en la actualidad se están revisando en la formación jurídica⁷. En otros países existe un período de prácticas en el lugar de trabajo que puede o no ser evaluado y ser reconocido con créditos en el plan de estudios.

En Inglaterra y Gales, estas prácticas, conocidas como “pasantía” (*pupillage*) para los futuros abogados (*barristers*) y “contratos de formación” para los aspirantes a abogados (*solicitors*), lógicamente se concentran en las necesidades de estos profesionales en prácticas. Sin embargo, esto no quiere decir que una experiencia clínica sea solo relevante, en una jurisdicción como el Reino Unido, en el momento en que alguien puede estar más preocupado por el estudio de destrezas jurídicas y características profesionales en lugar de adquirir una formación doctrinal⁸. Más bien, sugiero que también es muy relevante para los que realizan sus estudios iniciales en Derecho, en el Reino Unido, casi siempre, en el ámbito de la licenciatura. Este es quizás, aún más, el caso en aquellos países donde no hay cursos “de

adaptación”. Las clínicas están diseñadas para funcionar como un lugar para la formación de las personas con el fin de que puedan asumir la responsabilidad de su aprendizaje, tanto como estudiantes y en sus futuras carreras, ya sea como abogados, o de otra manera.

Por tanto, ¿qué papel tiene un modelo clínico en un programa de estudios jurídico? En la enseñanza del Derecho tradicional, al menos en todas las jurisdicciones del Derecho anglosajón, predomina aprender Derecho, en gran parte a través del enfoque *Langdelliano*, por medio del análisis de la jurisprudencia de los tribunales de apelación. En el mundo del Derecho continental, la utilización del precedente judicial puede ser menos evidente. Sin embargo, es más habitual el aprendizaje y la interpretación literal de la ley, de los códigos y otras normas, mediante clases con un formato no interactivo.

Mi opinión es que cuando las normas provienen de casos, leyes o códigos, esto no implica que la utilización de métodos de enseñanza distintos y diferentes ofrezca más garantía. Por supuesto, es cierto que el precedente judicial juega un papel menos importante en muchos aspectos de la práctica jurídica y el estudio (aunque, por ejemplo, en el derecho administrativo francés se basa casi por completo en casos). Sea como fuere, lo cierto es que en las jurisdicciones del Derecho anglosajón y el Derecho continental predomina el formato de lección o conferencia no interactivo, con independencia de que las reglas que constituyen el objeto de estudio se originen en los códigos, leyes o casos. Intento aquí argumentar a favor de la idoneidad de la clínica para ambos.

La concentración en la doctrina jurídica extraída de un estudio de casos paradigmáticos fue promovida, si no iniciada, por Christopher Langdell y otros en la Facultad de Derecho de Harvard, en el último cuarto del siglo XIX. Este enfoque estaba en fuerte contraste con el sistema de prácticas (en la medida en que se trataba de un sistema) que era, en muchos países hasta entonces, la única forma de edu-

cación y formación jurídica⁹. Con el método *Langdelliano* los estudiantes se concentran en las decisiones de los tribunales de apelación, el análisis de éstas y en la identificación de los principios en los que se basan tales decisiones. El resultado fue, y es, fundamentalmente limitante ya que los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento, en función de la versión de la ley proporcionada por un “experto” en la materia, complementado por la participación periódica a través de la realización de las tareas y las tutorías o de otras discusiones en el aula. Aún sin menospreciar la calidad de la lección impartida o la competencia del profesor, ni desestimar la (presionada y limitada) interacción provocada por la pregunta socrática y la manera de responder, sugiero que el aprendizaje de la experiencia que implican no maximiza la posibilidad de aprendizaje actual. Aprender la ley en los países de Derecho continental es, en mi opinión, poco diferente, en principio —el profesor instruye al estudiante sobre cuál es la ley en términos de conceptos y reglas, cómo la ley puede ser interpretada (con, curiosamente, una confianza superior en la decisión judicial, principalmente en los estados miembros de la Unión Europea) y, por tanto, cómo se aplica.

Hay que reconocer que el trabajo de la Facultad de Derecho de Harvard incorporó, quizás por primera vez, una metodología clara para el estudio del Derecho. El análisis detallado de la jurisprudencia es, por supuesto, fundamental para el estudio del Derecho en los países de Derecho anglosajón. Valdría la pena señalar que el enfoque, sea cual sea el valor que tiene el enfoque de Langdell, puede haberse perdido, en cualquier caso, con la tendencia moderna, al menos en las facultades de derecho del Reino Unido, para concentrarse en algo similar al aprendizaje memorístico. Aquí hay un fuerte enfoque en la cobertura de los contenidos del curso, la memorización de los casos y el cumplimiento de los requisitos de evaluación relacionados. La preocupación actual con la medición de “progreso” y el rendimiento no necesariamente apoya el concepto

de que lo que se aprende se entiende en profundidad o se retiene durante un periodo de tiempo. Como un viejo refrán campesino dice: ¡los cerdos no engordan por más que se pesen!

Esta transmisión de conocimientos en la mayoría de las facultades de Derecho, ya sea del ámbito anglosajón o continental, es ahora, en la mayoría de los casos, impartido a un grupo grande de estudiantes que tienen poca o ninguna interacción con el profesor. Normalmente se espera de los estudiantes que preparen en un (relativamente) pequeño grupo de trabajo los temas establecidos por el profesor sobre las cuestiones que se consideren pertinentes a la materia que se está estudiando. Cualquier seminario o trabajo en tutoría con frecuencia sigue a las conferencias tanto en secuencia como en contenido. Los estudiantes capaces, seguros o activos pueden dominar estas reuniones de grupo, con alguna pequeña contribución que añade poco o nada a la discusión. La asistencia a las sesiones de los grupos grandes, como las conferencias, puede ser incoherente e incluso escaso al ser el teléfono móvil o la computadora el foco de atención en vez de las sabias palabras que utiliza el profesor en su presentación.

No se trata de señalar que la clínica fue el primer o el único movimiento que reaccionó frente a las formas pasivas de aprendizaje. Los realistas jurídicos¹⁰, los defensores de los “critical legal studies”¹¹, el feminismo jurídico¹² y todos los que apoyan el enfoque del “Derecho en contexto” han apuntado las carencias de este enfoque doctrinal. Apelar al estudio del caso dictado a menudo por el profesor, no es en mi opinión, tomar en cuenta la realidad del Derecho en la práctica, el contexto económico y político en el que el Derecho se hace y funciona, y las cuestiones de clase, raza y género.

La clínica, sin embargo, sí proporciona una oportunidad para abordar tanto **lo que** se enseña en la facultad de Derecho y, sobre todo, **la forma** de lograr muchos de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje implícitos y necesarios en la formación de los abogados.

La insatisfacción con la forma de instrucción (junto con otros factores, como una conciencia de la necesidad de proporcionar servicios jurídicos en las áreas de necesidad no satisfecha) fueron las que llevaron al desarrollo de planteamientos clínicos en los EE.UU. Me fijaré primero en la experiencia del Reino Unido y luego compararé esto con la posición en otras jurisdicciones, en particular los EE.UU., antes de examinar cómo una facultad de Derecho consigue un enfoque más holístico, clínico e integrado para el aprendizaje del Derecho.

3. EL DESARROLLO EN EL REINO UNIDO

Los primeros programas clínicos reconocibles comenzaron en el Reino Unido en la década de 1970. Estos avances fueron pioneros en el sentido de que los estudiantes de Derecho trabajaron con clientes reales y/o realizaron tareas de simulación como parte de sus estudios de grado. Sin embargo, aparecieron problemas. El ascenso y la caída de una clínica de alto nivel en la Universidad de Kent permite realizar una lectura interesante¹³. El conservadurismo innato del ordenamiento jurídico y de los abogados en general, centró sus críticas en estos programas innovadores.

¿Deberían las universidades participar en la práctica de la Derecho? ¿No era esto “capacitación” (*training*) en lugar de “educación”? ¿Qué ocurre si las cosas van mal y los clientes se quejan o incluso presentan una demanda? Aquellos que quieren ejercer la profesión jurídica ¿no tienen la oportunidad de ejercer la abogacía más adelante, en la etapa de prácticas o en la pasantía? ¿No es demasiado político concentrarse en el “derecho para pobres”? Estas y otras preguntas condujeron a la desaparición de algunas de las primeras clínicas y ciertamente frustraron el crecimiento de las clínicas¹⁴ (en contraste con el desarrollo de las clínicas en otros lugares, en particular en los EE.UU.).

Aunque algunas facultades de Derecho retuvieron la contribución de las clínicas en sus cursos (en particular, en la Universidad de Warwick), el entusiasmo de la comunidad académica por la clínica era, como mucho, discreto.

Ahora la situación es muy diferente. Como se ha visto anteriormente, de acuerdo con investigaciones recientes, en la mayoría de las universidades en el Reino Unido, las actividades clínicas se ofrecen actualmente en muchos programas de pregrado y a través de otras oportunidades como el *pro bono* y actividades extra-curriculares¹⁵. Las clínicas que otorgan créditos se encuentran en más de una cuarta parte de todos los cursos de Derecho que se imparten en el Reino Unido. Existen clínicas extra-curriculares en casi las otras tres cuartas partes. Una organización paraguas (la Organización para la Educación jurídica clínica- *the Clinical Legal Education Organisation*) que tiene ahora más de 25 años de actividad, actúa como un órgano representativo y grupo de apoyo para los que dirigen y desarrollan el aprendizaje experiencial¹⁶. Esta organización tiene una estable y, en los últimos años, una creciente membresía, entre cuyas actividades se puede destacar la celebración de congresos y talleres en todo el país, la participación en discusiones y foros, y la contribución a debates y eventos nacionales e internacionales.

Entonces, ¿qué ha provocado este importante cambio? Es difícil precisar las causas y los efectos. Parecen ser relevantes varios factores:

- La calidad del trabajo de los alumnos en las clínicas es uniformemente alto. Esto puede ser debido a la sensación de profesionalidad que se alienta, sobre todo al trabajar con clientes reales. Los estudiantes de la Clínica trabajan bien y se encuentran bien haciéndolo así. El entusiasmo que esto genera es contagioso y, sin duda, aumenta la motivación. La experiencia de un pequeño número de clínicas al parecer ha impulsado el desarrollo de mecanismos

de apoyo que fomenten el crecimiento de otras clínicas. Esto no puede explicar el alza generalizada de las clínicas, pero sin duda es un indicador reciente de la evolución de la educación clínica.

- Hay una conciencia creciente en la educación superior sobre la necesidad de la calidad en la enseñanza y la investigación. El control a través de la evaluación de calidad también concuerda con otro de los aspectos de la política gubernamental¹⁷. Independientemente de las razones que existan detrás de esto, es de agradecer que se concentre, en parte, en la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque es al que se dirige el método clínico. La necesidad de recursos, sin embargo, es de una importancia crucial y se exploran más adelante.
- Hay un llamamiento perceptible desde el gobierno, la industria, la profesión, otros aspirantes a empresarios, profesores de Derecho y el alumnado, por la vinculación de los estudios académicos con las habilidades y competencias. Éstas se centran en el desarrollo intelectual (en particular, el análisis y la investigación), en las habilidades relacionadas con la práctica del Derecho (que abarca la defensa y el asesoramiento), la resolución de conflictos (incluida la negociación y la mediación) la redacción jurídica y la entrevista de clientes, y en aquellas habilidades que se pueden ver como algo más transferibles en su naturaleza (por ejemplo, la comunicación, el trabajo de grupo y la gestión del tiempo)¹⁸. La cuestión de la empleabilidad es fundamental entre todas las misiones que tiene la universidad y su impacto comprensible sobre el reclutamiento y la reputación institucional.
- Hay un creciente reconocimiento de que el Derecho debe enseñarse en un marco en el que se incorporen los valores éticos, políticos, económicos, socia-

les y culturales, y donde los estudiantes desarrollen tanto la conciencia de justicia social como la lucrativa¹⁹.

- La experiencia de un pequeño número de clínicas que trabaja con clientes y casos reales ha actuado como catalizador para otras. El éxito del programa clínico de la Universidad de Northumbria en Newcastle, por ejemplo, fue, a principios de 1990, una influencia directa en la creación de una clínica en la Universidad Sheffield Hallam. Estas clínicas han actuado como modelos para que otros puedan utilizar o adaptarse a sus fines específicos. El grupo sin ánimo de lucro *LawWorks* ahora emplea a un equipo cuyo trabajo es promover y apoyar clínicas pro bono, como las que se encuentran en las facultades de Derecho o se hallan gestionadas por las mismas.

Desde la posición relativamente aislada que ocupaban unas pocas clínicas en la década de 1970, en poco más de treinta años ha habido un importante rejuvenecimiento y expansión del enfoque clínico. Hoy las clínicas representan muchos aspectos de un buen aprendizaje y la práctica de la enseñanza y tienen un papel cada vez más claro que desempeñar en el plan de estudios. Se encuentra en todo el sector universitario del Reino Unido desde la élite del ‘Grupo Russell’²⁰ y las de “ladrillos rojos”²¹ a las “nuevas” universidades creadas a partir de lo que antes eran las escuelas politécnicas y colegios de educación continua y superior.

¿Cuál es la situación en otros países anglosajones y en los del ámbito del Derecho continental?

4. UN CUADRO COMPARATIVO

Los EE.UU. merecen una especial mención al considerarse, con mucho, como el hogar de educación jurídica clínica. Una evolución similar, sin embargo, ha tenido y sigue

teniendo lugar en Australia, Canadá, India, Malasia, Sudáfrica y el Pacífico Sur por mencionar sólo un pequeño número de regiones específicas. En Canadá, y más recientemente en Australia, el valor de los métodos clínicos ha sido reconocido en las revisiones gubernamentales que conducen a la expansión de este tipo de programas en las facultades de Derecho²². En un trabajo publicado recientemente sobre el desarrollo de las clínicas a nivel global, los colaboradores apuntan a la naturaleza y el detalle del crecimiento de las clínicas a nivel mundial, donde se mencionan, a pesar de las diferencias culturales y políticas, sorprendentes historias, modelos y éxitos similares en todas las jurisdicciones, tanto de Derecho anglosajón como de Derecho continental²³.

Por lo tanto, la educación clínica es ahora una característica importante en muchos programas de las facultades de Derecho. En los EE.UU. prácticamente todas las facultades de Derecho usan alguna forma de enfoque clínico, y la clínica está firmemente arraigada como un vehículo importante a través del cual se proporciona formación en la teoría y la práctica del Derecho²⁴. Existen sofisticados programas que ofrecen a la vez clínicas internas en las propias facultades (y lo que se denomina, en los EE.UU., clínicas con clientes reales, prácticas externas) y módulos con simulaciones. Las clínicas especializadas de atención directa, con clientes reales, se ocupan de una amplia variedad de temas que incluyen el Derecho constitucional, la defensa penal, los derechos de la tercera edad, el Derecho al medio ambiente, la vivienda, la inmigración, los problemas relacionados con las prestaciones sociales y los derechos de las mujeres. Las clínicas sobre la pena de muerte se están volviendo cada vez más comunes con el aumento lamentable y rápido de convictos en los corredores de la muerte de Estados Unidos. Las clases, por ejemplo, que se imparten en la Universidad de Georgetown (Washington DC) con los alumnos que enseñan *Street Law*²⁵ (la alfabetización jurídica) a los presos; en Nueva York (Brooklyn) los estudiantes hacen la función de abogado de

oficio en los casos penales; la Universidad de Carolina del Sur tiene una clínica especializada en delincuencia juvenil clínica; en Yale hay una clínica de planificación jurídica que trabaja con los miembros de la comunidad local; la Universidad de Columbia tiene una clínica de derecho ambiental y la UCLA (Los Angeles) ofrece una clínica experta en simulación; la Universidad de Hawai'i tiene una clínica especializada en problemas jurídicos de la población indígena.

Con una importante financiación procedente de fuentes "duras" y "blandas"²⁶ la importancia de las secciones de clínica en la educación jurídica está bien reconocida y consolidada. A pesar de (o algunos pueden decir debido a) el éxito de este desarrollo, los problemas abundan. Se trata de una común (aunque cambiante) situación en la que se observa una división dentro de muchas las facultades de Derecho en Estados Unidos entre la 'facultad ordinaria' y los 'clínicos'. Esto puede manifestarse en diferencias salariales, la consideración de los contratos y otros términos y condiciones, incluyendo, en algunos casos, una división física, con la clínica ocupando locales separados y, a menudo inferiores²⁷. Sin embargo, la clínica ha sido (pero tal vez ahora es menos frecuente) vista y tratada como el pariente pobre.

Sin embargo, en los EE.UU. no se les ha dado credibilidad académica a muchos aspectos del trabajo clínico. Hasta hace relativamente poco los que se dedican principal la enseñanza clínica no estaban obligados (ni estaban en una posición) para dedicarse a la investigación y a la publicación académica. Los profesores clínicos fueron más a menudo vistos como profesionales cuya función era enseñar la práctica sin tiempo para dedicarse a la investigación. Esto agravaba aún más la opinión de que la clínica era poco más que un taller de formación para los aspirantes al ejercicio profesional²⁸.

Para apreciar plenamente estas cuestiones, es importante entender que hay diferencias significativas en el contexto en el que la clínica actúa en los EE.UU. en comparación con, por

ejemplo, el Reino Unido. En Estados Unidos se cursa Derecho como un curso de estudios de posgrado. Los estudiantes a menudo son personas adultas (+25) y solventes económicamente. No hay una distinción clara entre las etapas académicas y profesionales de la educación jurídica. Los estudiantes que se gradúan en Derecho con frecuencia permanecen en las facultades de Derecho para recibir un curso de preparación corto antes de presentarse a los exámenes del Colegio de Abogados (6 semanas después de la graduación). Pueden ejercer como abogados al completar con éxito los exámenes del Colegio de Abogados sin ningún otro requisito que tener que realizar período de aprendizaje de práctica jurídica ni haber tenido ninguna experiencia práctica en el Derecho.

Por tanto, la necesidad de una experiencia práctica y la formación en habilidades para los estudiantes de Derecho de América resulta a la vez necesaria y evidente. Sin la experiencia de las clínicas, los estudiantes se incorporarían a su lugar de trabajo con poca experiencia en la práctica del Derecho. Es comprensible, por lo tanto porqué las clínicas jurídicas están muy extendidas y porqué son tan populares. La mayoría de los estudiantes de Derecho de los Estados Unidos continúan realizando la práctica jurídica. Por el contrario, se estima actualmente que sólo la mitad de los estudiantes de Derecho del Reino Unido realiza prácticas²⁹. Alrededor de la mitad de todos los estudiantes de Derecho estadounidenses tienen la oportunidad de tener experiencia clínica y en algunos centros es obligatoria.

En su influyente informe, fechado en el otoño de 1992, la Comisión MacCrate enumeró las habilidades y valores que consideró como centrales para el estudio y, más tarde, la práctica de la Derecho. En el informe se reconoce el papel de las clínicas en la consecución de estos fines. Como se indicó anteriormente, en la actualidad, en las facultades de Derecho de los Estados Unidos se debe tener, para recibir la acreditación de la *American Bar Association*, un componente clínico integrado en el programa de enseñanza, incluso aunque

esa clínica no sea capaz de dar cabida a todos los estudiantes. La titulación obtenida en una facultad de Derecho acreditada es un requisito previo para poder realizar los exámenes estatales de Abogado.

Aunque la enseñanza clínica en América, que data de la década de 1960 (aunque se hablaba de ella en una etapa mucho más temprana, unos 30 años antes³⁰), parece estar dirigida a las exigencias de la práctica jurídica, todavía hay paralelismos que se pueden extraer y que pueden ayudar a nuestro conocimiento de la evolución del Reino Unido y de otros lugares.

Desde mi punto de vista, el estudio del Derecho tiene un valor limitado a menos que se dirija a entender el Derecho tal como se practica, la ley que afecta a la vida de personas reales y que se interpreta y es decidida por los legisladores y los jueces reales. Una comprensión de las normas y los procedimientos jurídicos y la capacidad de aplicar ese conocimiento requiere el estudio del Derecho en su contexto operativo. Esto se aplica igualmente a aquellos estudiantes que deseen ejercer la abogacía y para aquellos cuyas carreras no se mueven en esta dirección. El Derecho estudiado fuera del contexto de la práctica es un concepto artificial. La clínica jurídica es un vehículo a través del cual este proceso educativo se puede avanzar de una manera en que los estudiantes se relacionan con facilidad y por el que se estimulan.

No hay más que acudir a las páginas de las revistas académicas de América o las agendas de los congresos y reuniones sobre temas clínicos para ver los puntos en común en los debates clínicos en Estados Unidos y los que tienen lugar en otras jurisdicciones³¹. Se debate ampliamente sobre los resultados y los objetivos de aprendizaje, los estándares de las clínicas, la evaluación y los métodos de enseñanza, al igual que la investigación y la dotación de recursos.

El punto de despegue para el movimiento clínico en EE.UU. se atribuye generalmente a las campañas de lucha contra la pobreza y los derechos civiles de principios de la década

de 1960. El crecimiento desde entonces, principalmente como resultado de una inyección fuerte del fondos benéficos y fondos federales (por ejemplo, la Fundación Ford, el *Título IX* sobre financiación y apoyo de egresados y profesionales de la Justicia³²), ha sido constante y marcado. Esto ha provocado otra serie de dificultades importantes que no han aparecido, hasta ahora, en el Reino Unido y otros movimientos clínicos³³. A muchas clínicas de Estados Unidos les ha servido esta breve bonanza para atender las necesidades de los grupos minoritarios locales y de la población indigente. Estas clínicas a menudo han sido impulsadas, por lo menos en parte, por las necesidades de los clientes. La financiación ha sido vinculada a esta prestación de servicios.

A pesar de que es a la vez comprensible y encomiable tener, como objetivo, el servicio a la comunidad, no debe perderse la finalidad educativa que hay detrás de una clínica jurídica. Por supuesto, a cada cliente se le debe dar, por razones éticas y profesionales, un servicio de calidad al menos comparable con el proporcionado por un profesional competente. Desde la perspectiva del movimiento de educación clínica del Reino Unido, con sujeción a esta advertencia de profesionalidad, la función de la clínica se encuentra en velar principalmente por los estudiantes y no satisfacer las demandas de cada cliente potencial, con independencia de las apremiantes necesidades que el cliente puede tener. En cualquier caso, debe hacerse todo lo posible para remitir al cliente a un asesor que le puede ayudar.

¿Qué pasa en el mundo del Derecho continental? El desarrollo del “movimiento” clínico ha sido sin duda mucho más lento aquí, sobre todo en Europa occidental. En el período inmediatamente posterior a la guerra fría, sin embargo se produjo una promoción considerable de las clínicas a través de una variedad de iniciativas en los temas generales de acceso a la justicia, el estado de Derecho y la buena gobernanza. El apoyo, tanto financiero como técnico, ha sido proporcionado por los gobiernos, las fundaciones (en particular, la *Funda-*

ción Ford y el *Open Society Institute*), las facultades de Derecho y los colegios de abogados. Gran parte de esta intervención se ha realizado en los antiguos países del bloque soviético. La historia y el resultado se encuentra bien documentado en la publicación editada por Bloch antes citada³⁴. Las clínicas que operan en países como Rusia, la República Checa, Polonia y Eslovaquia, aunque con características distintas, reflejan las necesidades y las culturas locales, comparten muchas características comunes con sus primos del Derecho anglosajón, especialmente por su idoneidad como vehículos para el estudio así como su valor en la prestación de servicios jurídicos para personas indigentes. Muchas de estas clínicas establecidas desde hace tiempo tienen una trayectoria y reconocimiento, y en muchos lugares se han integrado como asignaturas con créditos de los planes de estudios en las facultades de Derecho.

Sin embargo, la situación en Europa occidental es algo diferente. Las clínicas están surgiendo poco a poco en esta parte del mundo —en Francia, Alemania, Italia, Luxemburgo y España, por ejemplo. Este desarrollo, sin embargo es reciente y data, tal vez, de no más de 2 o 3 años y, en algunos casos, es más recientemente. Se han planteado diversas razones para ello. Algunos delegados en el Simposio sobre CLE celebrado en la Universidad de Luxemburgo en junio de 2013 sugirieron que esto se debía a que la clínica no ‘encajaba’ fácilmente con la enseñanza y el estudio del contexto de Derecho continental. El argumento que se proporcionó fue que los estudiantes no estaban en condiciones de beneficiarse, ni de contribuir al trabajo clínico hasta que se hubieran iniciado en los fundamentos de la ley y la jurisprudencia que lo sustenta. Se decía, por los que mantienen esta posición, que sólo a nivel de post-grado la clínica era un vehículo apropiado para el estudio. No estoy de acuerdo en este punto. Aunque sin duda las jurisdicciones de Derecho continental trabajan con conceptos y restricciones, esto no es en mi opinión, muy diferente a las que se aplican en los países

del Derecho anglosajón, al menos en términos de lo que el estudiante tiene que enfrentarse a fin de obtener un conocimiento de los principios jurídicos fundamentales.

Esta postura —que los estudiantes necesitan ser “alimentados” con los conceptos fundamentales, distinciones y tipologías antes de pasar a un estudio más aplicado, parece descansar en la premisa de que el Derecho continental, en particular, impone una restricción única a alumnos y profesores— que requiere que el “conocimiento” sea impartido por el experto al aprendiz. Esto ignora el hecho de que en las tradiciones de Derecho anglosajón existen necesidades similares —transmitir los principios y conceptos básicos. Tomemos un ejemplo:

En el estudio de la responsabilidad contractual o de daños, o del Derecho de propiedad o del Derecho de la UE existen conceptos difíciles de entender. Puede ser que sea el espinoso tema de la proporcionalidad. Podrían ser los conceptos de causalidad o de daño remoto. Puede ser los múltiples niveles de la posesión, la retribución, la obligación contractual o de los derechos de herencia. Independientemente, hay conceptos difíciles de comprender. Si éstos se pueden abordar a través de métodos experienciales como la clínica en una jurisdicción ¿por qué no en todas? Lo que se requiere, por supuesto, es la supervisión adecuada para asegurar que los estudiantes reciben el apoyo que repercute en su aprendizaje y el cliente (si lo hay) recibe un servicio profesionalmente aceptable. En esencia, entonces la centralidad y la importancia de un asunto principal no implica que tiene que ser enseñado por medio de una lección. Lo que es más importante es el grado en que el estudiante consigue los resultados de aprendizaje esperados.

Tampoco hay que ir muy lejos para ver cómo las clínicas han sido integradas en el plan de estudios (formalmente o de otra manera) en las jurisdicciones de Derecho continental. La experiencia de las clínicas en Europa del Este ha demostrado que no sólo las clínicas son factibles en un sentido logístico, sino que pueden

cumplir los objetivos educativos y profesionales establecidos por las distintas instituciones y los organismos reguladores, tales como los colegios de abogados y los ministerios de justicia.

Sugiero que hay otras razones por las que las clínicas se han establecido más lentamente en los países de Derecho continental de Europa occidental. En primer lugar, en los métodos de enseñanza predominan tradicionalmente las lecciones dictadas a un gran número de estudiantes. Resulta un desafío conceptual y práctico cambiar este enfoque de estudio en favor del trabajo en grupo pequeño tal y como se encuentra en la mayoría de las clínicas. En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, la estructura y el 'status' del profesor de Derecho es muy diferente de la que se encuentra en el mundo del *Common Law*. Los profesores de los países de Derecho continental a menudo tienen conocimientos muy centrados en la cátedra de materias específicas y rara vez, si acaso, participan en la docencia o la investigación fuera de esa especialidad. Tampoco hay ningún incentivo para que puedan investigar y publicar fuera de su área de especialización. Mientras que, por supuesto, los profesores de Derecho en otras partes del mundo también pueden tener un enfoque y conocimiento en temas específicos, pero su trabajo no se aplica de manera exclusiva ni singular. Teniendo en cuenta la formación clínica con clientes reales, por su propia naturaleza, pueden implicar la consideración de varios temas, el "ajuste" de la clínica dentro del plan de estudios es, como poco, problemático. Dentro del plan de estudios hay una interacción muy limitada entre las materias jurídicas. En tercer lugar, pocos académicos tienen experiencia en práctica jurídica, y no es sorprendente, por tanto, el escaso interés en la docencia aplicada a través de trabajo con casos reales. En cuarto lugar, ha habido un apoyo financiero muy limitado para el desarrollo clínico en Europa Occidental. Las prioridades de los donantes se han dirigido, quizás comprensiblemente, a otra parte. El resultado final es que el impulso para la creación y funcionamiento de las clínicas no ha sido

tan poderoso. Sin embargo, pienso que esta situación va a cambiar y en unos pocos años las clínicas será la regla y no la excepción en las facultades de Derecho de la Europa continental porque se están realizando ajustes para proporcionar un estudio más centrado en el estudiante y una educación vinculada al trabajo. Como se verá más adelante esto puede reflejar no solo una "buena práctica" educativa sino que también sirve para cubrir las necesidades de los clientes que no pueden pagar o acceder a la asistencia jurídica gratuita y para cumplir con la misión de la universidad al servicio de la comunidad en general. Hay también cuestiones relativas a la armonización de la educación dentro de los países de la UE y el conocido como Proceso Bolonia³⁵.

La tradición de derecho continental se ha descrito más como una mentalidad que como un conjunto de reglas o principios³⁶. Si esto es cierto (y no me siento capacitado para juzgar las ventajas de eso) entonces ¿están los estudiantes no obligados a asimilar esa actitud, así como a cualquier norma y principio que seguramente la acompañan? Si es así, ¿qué mejor manera de mostrar el dominio de lo que se estudia que ser capaz de aplicar ese conocimiento a problemas jurídicos reales?³⁷.

Con esta perspectiva histórica y comparativa presente, la atención ahora se puede dirigir a los diferentes modelos de educación clínica y el uso y las implicaciones formuladas por cada uno en cuanto a su propio funcionamiento y el plan de estudios en general.

5. LA CLÍNICA EN LA PRÁCTICA

La ECJ puede describirse como el aprendizaje del Derecho a través de su aplicación y su práctica, pero la forma que puede tomar es variada.

Mientras que la "clínica" puede ser muy diferente de la enseñanza jurídica tradicional, irónicamente, el método de la lección/semina-

rio tan comunes en la formación de los estudiantes de Derecho es, en un nivel, capaz de satisfacer la definición del aprendizaje a través de la práctica. Si se fomenta la participación activa de los estudiantes, no hay ninguna razón para que una lección o seminario no puedan ser considerados con un enfoque clínico. Sin embargo, como las lecciones se dirigen predominantemente al contenido y a su evaluación, y consisten principalmente en que los estudiantes reciban la información, no es habitual que la lección cumpla las exigencias clínicas. Puede resultar una buena experiencia de aprendizaje un programa de seminarios bien estructurado, utilizando el trabajo en grupo, presentaciones y estudios de casos, y el logro de un alto nivel de interacción y la participación de los estudiantes³⁸.

Sin embargo, para nuestro propósito, hay cuatro tipos de clínicas que proporcionan un entorno en el que se puede desarrollar el aprendizaje experiencial. Son:

- Clínicas universitarias con clientes reales y gestionadas por la facultad de Derecho
- Clínicas con prácticas externas (“el mundo real”) gestionadas por otras organizaciones, como por ejemplo, organizaciones no gubernamentales (ONG)
- Clínicas de alfabetización jurídica
- Clínicas de simulación

Los fines y objetivos de cada una son, en principio, los mismos —la exposición de los estudiantes al Derecho en la práctica y al análisis, la gestión y la solución de los problemas que puedan surgir. Difiere la forma en que cada una se estructura para lograr esto. Pero la necesidad de reflexionar sobre la experiencia y el proceso y los resultados de esa reflexión son centrales para todos los programas clínicos.

6. LA CLÍNICA UNIVERSITARIA INTERNA O EXTERNA

En este modelo, la clínica o se encuentra en la facultad de Derecho (por lo tanto es ‘interna’) y se ofrece, supervisa y controla internamente, o se desarrolla fuera del campus (posiblemente en un contexto comunitario), pero está gestionada por la propia facultad que sigue siendo responsable de todos los aspectos de su funcionamiento. Los clientes son auténticos, con problemas que requieren soluciones reales (por tanto, se trabaja con “clientes reales”, “de verdad”). Los clientes pueden provenir, por ejemplo, del propio personal y de los estudiantes en la universidad, el público en general o de un grupo en particular. Se pueden dirigir directamente a la clínica o se remite por otros, por ejemplo tribunales u ONG. La clínica puede identificar una necesidad entre un particular grupo de clientes, por ejemplo, trabajadores migrantes, consumidores o niños y especializarse, por tanto, en un aspecto concreto del Derecho. Como se ha visto anteriormente, una variante de este modelo es la clínica universitaria externa que funciona fuera de la facultad de Derecho pero que está coordinada desde la propia universidad. Este modelo puede ser eficaz cuando los clientes fueran reacios a utilizar el servicio, pero su situación en un espacio público más utilizado (por ejemplo, una biblioteca, iglesia o centro comunitario) la hace más atractiva. El servicio de la clínica gestionada por la facultad de Derecho podría ser sólo de asesoramiento o podría extenderse a otras formas de asistencia. Se puede entrevistar a los clientes cara a cara, por teléfono o por otros medios, se les asesora oralmente y/o por escrito, y se les ayuda en la preparación de sus casos. La palabra “caso” no debería implicar litigio. Los clientes pueden, por ejemplo, necesitar ayuda en un asunto de asesoramiento como el borrador de un testamento o la discusión de la creación de un nuevo negocio. La ayuda puede tomar la forma de la clínica correspondiente con los oponentes, terceras partes, sus abogados, compañías de seguros y los tribu-

nales. La clínica puede ofrecer la representación, ya sea en un área de especialización (por ejemplo, ante los tribunales administrativos), o en un litigio más general. En el Reino Unido, hay normas que limitan la participación de los estudiantes como defensores en el trámite de vista oral.

Pero algunos litigios (por ejemplo, en los tribunales laborales y en el Procedimiento Especial Civil de los tribunales del Condado) ofrecen a los estudiantes la oportunidad de la defensa directa. La clínica puede funcionar como un servicio paralegal o como si realiza la práctica de la abogacía en toda regla. En algunas partes de Australia y los EE.UU. los tribunales y colegios de abogados han acordado normas de representación especiales que permiten a los estudiantes acreditados aparecer como defensores en audiencia pública.

En la mayoría de las jurisdicciones existen restricciones en relación a quién puede ofrecer asesoramiento jurídico. Si existe un denominador común es que el asesoramiento jurídico y la representación sólo pueden proporcionarse por un abogado con la 'licencia' para la práctica jurídica. Esto no debería limitar al alumno de realizar su trabajo necesario bajo la supervisión de un abogado cualificado que rubrica el trabajo realizado en el momento preciso. Desde el punto de vista de la responsabilidad profesional, en principio, no es diferente a un paralegal o asistente administrativo que trabaja en un bufete de abogados y realiza los trabajos preparatorios bajo la supervisión del profesional. Es evidente que algunas de las consecuencias del trabajo con clientes reales dependerá del alcance del servicio ofrecido, pero hay principios que se aplican por igual en todos los casos en los que existen clientes.

Una vez que se ha aceptado un caso, el interés del cliente es de suma importancia, e implica la sujeción a las disposiciones de deontología jurídica (esto es, cualquier código de conducta profesional y otras disposiciones reglamentarias). El servicio que se ofrece debe ser realista y debe ser capaz de entregar lo que se

ha comprometido que puede ofrecer. Sugiero que el único estándar de trabajo aceptable es el del asesor o representante legal competente. Los estudiantes deben ser conscientes de esta exigencia y deben ser supervisados y apoyados para que así se mantenga y se asegure. La clínica debe ser capaz de funcionar de manera que se preserve la confidencialidad del cliente.

Los clientes también deben ser informados de la naturaleza del servicio que se les ofrece con el fin de calibrar sus expectativas y conocer el alcance de la actuación de los estudiantes.

En el Reino Unido, CLEO ha adoptado un conjunto de normas para el trabajo con clientes que aborden de manera integral estos y otros temas relacionados, y están disponibles a través de un enlace en la web de la Universidad de Northumbria³⁹. Las implicaciones con los clientes reales son considerables. Siempre está presente la cobertura del seguro de responsabilidad civil profesional, la supervisión, la evaluación, la continuidad del servicio (especialmente durante las vacaciones), la dotación de recursos en general, y de los estándares que se esperan de las profesiones.

7. LAS PRÁCTICAS CLÍNICAS EXTERNAS

Una alternativa interesante o complementaria a la clínica interna de atención directa es la clínica que involucra a los estudiantes en el trabajo jurídico fuera de la facultad de Derecho. Este modelo es conocido como prácticas externas (o *placement*). La facultad de Derecho proporciona los estudiantes al anfitrión y debate con ellos su experiencia durante las prácticas y/o después, cuando regresan a las aulas. Estos tipos de clínicas se pueden dedicar a la práctica del ejercicio privado, asuntos del gobierno local y nacional, las industrias privadas y públicas, y al sector de las ONG. También el formato es variado.

La clínica es de “clientes reales” en el sentido que se involucra con clientes individuales o grupos y sus problemas. Se podría atender al cliente, por ejemplo, en las oficinas de asesoramiento jurídico municipal o en cualquier otra oficina de asesoramiento. Por otra parte, el “cliente” puede ser el Estado en el caso de que se lleve una clínica junto con, por ejemplo, los tribunales o la policía. Cuando un estudiante trabaja en el departamento de la vivienda de un distrito del Ayuntamiento, el “cliente” es el Ayuntamiento. La salida al mundo real unida a los objetivos claramente diseñados por la clínica desde el punto de vista formativo pueden convertir esto en una experiencia de aprendizaje significativo. Al igual que en la clínica en la Facultad, se debe tener cuidado, y establecer criterios formativos. En caso contrario, la oportunidad de una experiencia clínica se convierte en poco más que una observación no estructurada de la práctica de otra persona.

La clínica puede operar sobre la base de sólo proporcionar asesoramiento, o también puede ofrecer representación. Los estudiantes pueden, por ejemplo, tener la oportunidad de trabajar con una unidad de representación gratuita. Estos organismos están gestionados por sindicatos y otras organizaciones. La clínica podría también tomar la forma de un puesto en prácticas, de duración corta o larga, en una oficina de un abogado. Los estudiantes pueden ser aprendices de otros. Y también pueden tener un puesto remunerado. El término “clínica” se usa en el sentido más amplio, presuponiendo que el uso del servicio que se presta es parte de la experiencia de aprendizaje real y formal.

La función de las prácticas externas son importantes porque ofrecen a los estudiantes la oportunidad de situar sus estudios en un contexto práctico. La principal dificultad en este enfoque reside en el control de la experiencia, la supervisión y el seguimiento de la clínica. Toda la supervisión del trabajo clínico es exigente y consume mucho tiempo. En esta clínica resulta difícil integrar y seguir la experiencia de aprendizaje del estudiante.

Por último, este modelo debe diferenciarse de las prácticas que los estudiantes realizan en una organización, y en el que el papel de la Facultad de Derecho no va más allá de gestionar y tramitar su asistencia. En mi opinión, la experiencia (por muy útil que pueda resultar para el estudiante y el anfitrión) no se trata de una clínica, ya que no se realiza ningún análisis desde un punto de vista formativo. De hecho, el informe estructurado de la experiencia y la interacción de los estudiantes es el que hace que la interconexión con el mundo real sea verdaderamente clínico.

8. LA CLÍNICA DE “ALFABETIZACIÓN” JURÍDICA

Este modelo de educación clínica de “alfabetización” o capacitación jurídica es algo diferente de los dos primeros descritos anteriormente. En lugar de que los alumnos que se encuentren bajo supervisión realicen asesoramiento y representen clientes, aquí los estudiantes se convierten en los docentes e intentan sensibilizar a la ciudadanía sobre sus derechos y responsabilidades básicas. La idea es doble, por una parte para dar la suficiente información para que se puedan reconocer los problemas jurídicos y tomar decisiones informadas acerca de ellos (incluyendo si se debe solicitar la ayuda de un abogado) y para proporcionar a los estudiantes la oportunidad de demostrar que entienden los principios jurídicos al explicarlos a los demás. La responsabilidad de la supervisión que se requiera (al igual que en otro modelo de clínica) recae en el facultad de Derecho o en las personas que actúan en su nombre (por ejemplo, profesores asociados o las ONG).

Estas clínicas pueden trabajar de muchas maneras, por ejemplo los alumnos pueden elaborar folletos informativos sobre cuestiones de derecho o desarrollar el contenido para un sitio web. Tal vez el tipo más común de la clínica de la capacitación jurídica es donde los estudian-

tes enseñan directamente a otros. Como este modelo clínica se ocupa de los temas cotidianos de interés para la comunidad se le conoce como *Street Law* tratando de referirse al Derecho que afecta a la población en general.

Si se supervisa adecuadamente lo que los estudiantes hacen, están asegurados los beneficios para la comunidad, mientras que al mismo tiempo se mejora el aprendizaje de los estudiantes que tienen aspiraciones de ser prácticos del Derecho en el futuro. Los estudiantes de Derecho tienen que demostrar su comprensión de los conceptos jurídicos para tener que presentarlos, en un nivel y en una forma adecuados para que puedan ser entendidos fácilmente por los otros “estudiantes”. Quizá no hay mejor prueba de la comprensión de tener que explicar algo de manera efectiva a otra persona. De hecho, es una parte clave del proceso de aprendizaje la evaluación de cada sesión de la capacitación jurídica de la audiencia y de la perspectiva de los estudiantes que participan.

Los estudiantes pueden (y yo diría que deberían) reunirse con el grupo del que se trate para identificar temas de estudio, y luego investigar y preparar la entrega del material pertinente. Es importante trabajar en estrecha colaboración con ellos para asegurarse que la actividad sea adecuada a sus necesidades. El énfasis se debe poner tanto en la participación de los estudiantes como en el grupo con el que están trabajando. En función de los recursos y las necesidades individuales, los cursos pueden tratar de presentaciones (por ejemplo, una visión de las normas sobre derechos humanos y sus implicaciones), un curso breve sobre los derechos de los consumidores, la protección del medio ambiente, el derecho a la vivienda o el derecho de la seguridad social.

Por una variedad de razones, es posible que no se haya podido tomar contacto con la comunidad. Puede que se desconozca o se sienta incomoda en la determinación del contenido de las sesiones de *Street Law*. También pueden ser reacios en desempeñar un papel activo en

las presentaciones programadas. Hay que tener un grado de sensibilidad y verdadero respeto por la diversidad cultural y social: la experiencia sugiere que es preferible que la comunidad participe, y de hecho, agradecen que se les invite a involucrarse. Una vez que la comunidad está comprometida en este tipo de programas se vuelven sensibles a las necesidades percibidas y atraen una participación más amplia. También pueden dar lugar a otras iniciativas, como la derivación de un cliente que asiste a una sesión de *Street Law*, y plantea un problema jurídico a la clínica o alguna otra oficina de prestación de servicios.

No hay una grupo predeterminado al que se dirija el *Street Law*. Además de las aportaciones de la facultad de Derecho (académicos y juristas, personal administrativo y estudiantes de Derecho), en los proyectos de *Street Law* en el Reino Unido han participado, por nombrar a algunos, alumnos y maestros de escuelas, presos, delincuentes jóvenes, asociaciones de inquilinos, grupos de demandantes, personas sin techo residentes de albergues o pacientes que llevan a cabo tratamientos de desintoxicación de drogas o alcohol.

Por ejemplo, en un proyecto exitoso (tal como lo demuestran los comentarios de los destinatarios, los estudiantes que participaron y la organización financiadora) se hicieron presentaciones *Street Law* a los refugiados sobre la solicitud y el derecho a un recurso, y a continuación se prestó un servicio individualizado a los asistentes a la reunión que necesitaban ayuda y una posible representación. Los estudiantes entrevistaron a los clientes y, a continuación, con la ayuda de un supervisor, derivaron a aquellos que lo requerían a las instituciones que pudieran prestarles ayuda. Este proyecto se ejecuta en colaboración con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

Por lo demás, este modelo de la clínica no es diferente a los otros que se describen aquí. Los estudiantes tienen contacto con el cliente. Deben investigar las normas. Tienen que ser capaces de explicar las disposiciones pertinen-

tes de manera efectiva a sus clientes y deben discutir la experiencia con sus profesores para garantizar que reciban asesoramiento correcto y para reflexionar sobre su propio aprendizaje, en términos de conocimientos, habilidades y valores aprendidos. Se trata de aprender haciendo y de reflexionar sobre lo que se “hace”.

9. CLÍNICA DE SIMULACIÓN

Como el título indica, esta clínica utiliza los problemas, la práctica y los procedimientos que se encuentran en los asuntos reales para realizar simulaciones. Esto puede hacerse de diversas maneras. Se pueden llevar casos en su totalidad, desde la aceptación inicial a su finalización con solución negociada o la audiencia en el tribunal. Estas sesiones se pueden llevar a cabo como cursos intensivos (concentrando el esfuerzo para hacer el ejercicio más real para los estudiantes), o se distribuyen durante parte del año académico con frecuencia semanal.

Se pueden examinar con más detalle algunos aspectos del caso que otros, por ejemplo, haciendo una solicitud de fianza en un procedimiento penal o la redacción de documentación para el tribunal en un procedimiento civil. Para algunas habilidades específicas, como por ejemplo, entrevistar o asesorar, se puede trabajar con el propio personal, los estudiantes o actores profesionales para se pueda realizar una dramatización. Una estrategia particularmente adecuada consiste en utilizar los estudiantes de otros años o clases para actuar como clientes. De esta manera ellos también adquieren experiencia aunque sea desde el punto de vista del usuario y no del abogado. La incorporación de actores sin que los estudiantes lo sepan añade realismo a la experiencia.

Los atractivos de este tipo de educación clínica son diversos. Se reducen los riesgos e imprevisibilidad de trabajo con un cliente real. El proceso puede regularse para adaptarse a los objetivos del programa y sus resultados del aprendizaje. Los mismos materiales pueden

utilizarse y re-utilizarse. El coste de ofrecer una clínica de simulación puede ser sustancialmente menor que con un cliente real en términos de la intensidad y el funcionamiento que requiere de la supervisión y la necesidad de apoyo administrativo. No tiene las mismas exigencias en cuanto a instalaciones y equipamiento. Los profesores y los estudiantes no tienen el mismo grado de responsabilidad profesional. Los estudiantes pueden cometer errores. La simulación puede funcionar bien complementando a una clínica de atención directa utilizando los casos reales como material para su uso en ejercicios simulados (con sujeción a las normas relativas a la confidencialidad del cliente). La simulación puede servir como una buena preparación para el trabajo con clientes reales en una etapa posterior.

El problema es que los estudiantes piensan que una simulación no implica la misma sensación que se puede encontrar con la experiencia de tratar un cliente real. A menos que se utilicen ejemplos provenientes de casos reales en los que se incluya el diseño de actividades y la incorporación de testigos y opiniones de expertos. Sin embargo, la simulación sigue siendo un aspecto muy importante de la labor clínica que se utiliza ampliamente, tanto en el Reino Unido como en el extranjero. Se hará mención de esto en detalle cuando se expongan los programas que se desarrollan en la Facultad de Derecho de la Universidad de York.

10. TENSIONES Y DILEMAS EN LA EDUCACIÓN CLÍNICA

Parecerá evidente para los que no están familiarizados con los programas clínicos (y los conocerán aquellos que ya lo están), que tanto la teoría y la práctica de la clínica está plagada de desafíos. Algunas de ellos dan lugar a tensiones y dilemas tanto para los profesores como los estudiantes.

En lo que sigue identificaremos los elementos en conflicto:

A. LA BÚSQUEDA Y OBTENCIÓN DE RECURSOS

Cualquier discusión sobre la educación clínica no estaría completa sin una reflexión de las implicaciones sobre la obtención de recursos. Una primera impresión podría sugerir que las clínicas, tanto las de simulación como las de clientes reales, tienen muchos recursos. Nos referimos a los recursos humanos, los recursos financieros y los físicos. Es evidente que esto supone una tensión por las considerables necesidades de la clínica, sobre todo en el contexto actual con los recortes en la financiación de la educación superior, en particular en el sector financiado por el estado. Incluso si los recursos adecuados están garantizados para una clínica, esto puede tener un efecto de reacción en cadena en otros apartados del plan de estudios y en la financiación de la facultad de Derecho en general.

Aquellos que defienden el desarrollo de las clínicas deben estar preparados para hacer frente a la cuestión de la financiación. Un punto de partida podría ser el de tratar de identificar las fuentes de financiación. Como se ha visto el objetivo puede ser la financiación “dura” (es decir, los fondos de la universidad o de la facultad) y la financiación “blanda” (financiación externa, como los patrocinios, subvenciones, ...). Hay, sin embargo, dificultades, sobre todo con la excesiva dependencia de los fondos blandos, y la vulnerabilidad que esto puede producir (es decir, si la facultad de Derecho no se responsabiliza financieramente de la clínica dependiendo de la financiación externa).

La dotación de recursos, especialmente para las clínicas de asistencia directa, debe ser adecuada al mantenimiento de los estándares y los principios de buena práctica profesional. Esto puede ser una herramienta muy convincente en el sentido de que sin la financiación adecuada, un programa no puede ofrecerse. El

peligro inherente, pero inevitable, al insistir en el cumplimiento de los criterios profesionales adecuados es, por supuesto, la pérdida de la clínica si el donante busca reducir costes o está poco dispuesto a financiar plenamente la clínica.

Esta discusión no tiene mucho sentido a no ser que se entienda claramente lo que los recursos dedicados a la clínica están comprando. Si las virtudes de la clínica son como se reivindica —una mejor experiencia de aprendizaje centrado en el estudiante, que complementa el estudio sobre el resto del curso (además, por supuesto, como beneficios para los clientes y el servicio a la comunidad)— los recursos proporcionados a la clínica deben sopesarse en términos de los resultados educativos globales. En otras palabras, la clínica puede costar más que otras unidades de un programa, pero también puede producir más en términos de la calidad e incluso cantidad de la educación y otros beneficios que se derivan.

B. ¿PROPORCIONA CAPACITACIÓN O FORMACIÓN?

Este tema abarca todas las dicotomías sugeridas en el encabezamiento inicial sobre las tensiones y dilemas.

¿Qué es lo que la clínica ofrece y cómo encaja en el plan de estudios de la facultad de Derecho?

La premisa primordial de este texto parte de que la clínica no trata de preparar a los estudiantes para que se conviertan en profesionales (aunque esta puede ser una reflexión positiva y deseable). Los objetivos de un programa clínico, al menos en el contexto de la educación jurídica en el Reino Unido, son proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje muy particular. Esta experiencia permite a los estudiantes cuestionar, investigar, analizar y aplicar los hechos y el Derecho en un intento de resolver los problemas que aparecen en un entorno real o realista. En el proceso de hacer frente a estos problemas, el estudiante está

obligado a tener en cuenta las consideraciones prácticas, éticas, morales y sociales que rodean al derecho y al proceso jurídico. Es decir, una forma de “aprendizaje basado en problemas”.

Esto implica necesariamente el uso de habilidades del abogado como herramientas para la resolución de problemas y como un vehículo para un estudio significativo de cómo se aplica la ley y con qué consecuencias.

El hecho de que los alumnos desarrollen habilidades relevantes para ellos más allá del ámbito del programa de estudios de la clínica es, desde mi punto de vista, bien recibida. Es sabido que muchos estudiantes tienen la intención de entrar en la profesión. Pero la clínica, al menos en el nivel de licenciatura, no se ocupa principalmente de la formación profesional y la práctica de habilidades. Se trata del aprendizaje de conceptos, normas, técnicas y la ética jurídica, y está diseñado para mejorar el desarrollo intelectual en general. También pretende producir estudiantes que critiquen constructivamente la aplicación de la ley. Si se entiende de esta manera, la clínica deja de ser algo auxiliar, y empieza a verse como una característica complementaria del proceso educativo en general.

Los que tengan interés en la clínica jurídica como un modelo pedagógico/andragógico⁴⁰ podrían estar interesados en analizar la experiencia clínica EE.UU., donde la academia ha sufrido escisiones graves y perdurables en relación a la percepción de un ‘nosotros contra ellos’. Para tener un efecto significativo sobre la educación jurídica, la clínica debe verse como una parte tan importante del estudio del Derecho tanto como las clases sobre la ley del suelo o los seminarios sobre contratos. Para que la clínica sea efectiva debe, por tanto, tenerse en cuenta su aspecto formativo como su incorporación en el plan de estudios. Sus muchos beneficios secundarios se encuentran en una base sólida en habilidades y una experiencia adecuada para aquellos que deseen capacitarse tanto para trabajar en cualquier empresa como en la profesión.

C. ¿SIRVE A LOS PROPÓSITOS DEL ESTUDIANTE O DEL CLIENTE?

Otra tensión, frecuente en los EE.UU., pero también es una característica en otras clínicas de atención directa, surge por las exigencias concurrentes de los estudiantes y los clientes. Si bien no son diametralmente opuestas, las necesidades de ambos pueden causar conflictos e incluso cuando no lo hacen, deben ser tenidas en cuenta.

La financiación en los primeros años del movimiento de clínicas de atención directa en los EE.UU. estaba estrechamente vinculada a la prestación de un servicio de la “ley de personas necesitadas”. El legado de esto ha tenido un impacto duradero⁴¹. Sin disminuir en modo alguno la importancia de las necesidades del cliente, en mi opinión, el objetivo de la prestación del servicio sólo tiene un lugar en la licenciatura o en el nivel de estudios profesionales si es también útil para los objetivos educativos planteados por la clínica.

Siempre y cuando los servicios jurídicos que abordan los problemas de los clientes no sirvan para este objetivo educativo en el momento, no debería haber ninguna dificultad en el cumplimiento de los dos conjuntos de necesidades y expectativas. Pero la clínica deberá supervisar y regular el flujo de casos para asegurar que lo primero sea la experiencia de aprendizaje.

Nada de esto quiere decir que un servicio selectivo sea de mala calidad, ni que los clientes sean, de alguna manera, cobayas de laboratorio. Una vez que se acepta un caso en que hay un cliente, en mi opinión, sólo hay un nivel aceptable de trabajo: el de que se encuentra en la competencia profesional y la práctica ética.

Como ya se ha visto, una cuidadosa selección de los casos, junto con una supervisión eficaz desempeña un papel esencial en el intento de garantizar que se mantengan los criterios y que la clínica no se oriente por completo a la asistencia. Dicho de otra manera, la organización y el diseño de la clínica, junto con la

selección de los casos deben cumplir los objetivos educativos previamente establecidos. Una vez que los casos se aceptan, es de suma importancia el interés de los clientes. Al servir a esos intereses, también se persiguen los objetivos educativos. La buena disposición del profesorado y los estudiantes para servir al cliente o la insistencia de los donantes a que se proporcione un servicio de este tipo pueden comprometer la finalidad formativa.

Una tensión adicional surge en la evaluación.

D. HACER DE LA EVALUACIÓN PARTE DEL APRENDIZAJE

Una medida del valor educativo de cualquier unidad o curso es el establecimiento y la consecución de criterios realistas y útiles de evaluación. ‘Realistas’ y ‘útiles’ en este contexto quiere decir un sistema de evaluación que logra sus objetivos de enseñanza y aprendizaje, haciendo coincidir el progreso del estudiante con la resultados proyectados del curso. La clínica define las oportunidades y los obstáculos también en función de la evaluación.

La clínica, por su propia naturaleza y estructura, se presta a la retroalimentación y la evaluación **formativa**. Con esto me refiero a un proceso en el cual el estudiante aprende de la evaluación y no es simplemente calificado. Es fácil de usar y alienta fácilmente a la autoevaluación y la evaluación por pares. El trabajo en grupo a menudo se utiliza como base para el aprendizaje y esto se puede reflejar en la metodología de evaluación.

Los límites impuestos por los exámenes sorpresa pueden considerarse inadecuados e inaceptables para muchos clínicos. El examen tradicional de tres horas en el que el estudiante puede tener poca idea de lo que va a ser examinado es, en mi opinión, de uso limitado como método para evaluar el aprendizaje significativo y aplicado (aunque puede ser justificable como una prueba de competencia). La pregunta también hay que hacerse es ‘¿Qué se

evalúa?’. ¿Cómo puede examinarse fuera de contexto la capacidad de un estudiante para tratar con sensibilidad a un cliente u organizar su carga de casos fuera de contexto?

Sin embargo, los retos son muchos. La evaluación en una forma distinta a la de un examen o la realización de un trabajo puede ser una labor ardua. A veces es difícil asegurarse que todos los estudiantes, especialmente en el trabajo con clientes, están expuestos al mismo tipo de calidad de la que se van a evaluar. Los evaluadores son propensos a favorecer a aquellos estudiantes con los que han disfrutado trabajando o de los que conocen bien su trabajo por su contacto en la clínica. ¿Cómo puede el evaluador evitar la discriminación inconsciente?

La evaluación de un estudiante que no recibe retroalimentación de forma regular es formativamente problemática. La clínica da la oportunidad para la retroalimentación periódica y detallada. A menudo los estudiantes obtienen altas calificaciones en el trabajo clínico, y esto a menudo levanta ampollas en el campo más tradicional por la supuesta pérdida de rigor académico. Los tradicionalistas pueden argumentar que de esta manera se produce una alta calificación. Pero ¿quién ha dicho que el establecimiento y la calificación de un examen escrito sea objetivo o que debería ser utilizado como una forma de garantizar los niveles más pobres de desempeño? La cuestión, por tanto, es ¿qué aprenden los alumnos?

La clínica lo que hace es proporcionar una oportunidad para romper con las convenciones de evaluación históricamente aceptadas. Le da a los estudiantes la oportunidad de hacer de la evaluación una parte de la experiencia de aprendizaje. Se ofrece a los estudiantes un entorno en el que puedan, a través de su esfuerzo y motivación, obtener una justa recompensa.

E. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Las instituciones, tanto dentro de la academia como fuera de ella, están cada vez más

preocupadas por las cuestiones de la igualdad de oportunidades. La clínica da lugar a reflexiones en este contexto. En primer lugar, ¿cómo se seleccionan los estudiantes? Los programas clínicos suelen ser muy populares y muchas veces hay un exceso de solicitudes. En segundo lugar, si la clínica es tan buena, ¿por qué algunos estudiantes tienen la oportunidad de acceder a la misma y otros no? Si se hace obligatoria, ¿es justo para los que no quieren aprender de manera experiencial? En tercer lugar, ¿cómo puede un programa de atención directa con clientes reales asegurar que todos los estudiantes tienen la misma experiencia de la que pueden aprender y ser evaluados? Por último, cuando los estudiantes hacen un buen trabajo, sobre todo en la elección de clínicas, ¿se les da efectivamente un trato preferencial, ya que son capaces de conseguir calificaciones más altas que los estudiantes que no eligen esos cursos?

Desde mi punto de vista el movimiento clínico, tal y como se encuentra en el Reino Unido y en otras partes del mundo, tiene una base educativa sólida en términos de teoría y práctica. Como ya se mencionó, es una forma de lo que se ha llamado “aprendizaje basado en problemas” (ABP). Por utilizar las palabras de un autor, este método de enseñanza se refiere más al aprendizaje que a la enseñanza⁴². El ABP trata también sobre el aprendizaje y no solo la resolución de problemas como tal, aunque muchos ejemplos de aprendizaje a través de ABP abarcan una dimensión de resolución de problemas, sobre todo cuando los estudiantes se plantean preguntas como si, por ejemplo, el asesoramiento a un cliente es parte integrante de la realidad, aunque sea una realidad simulada, del problema⁴³. A continuación expodré un caso práctico en el que el ABP constituye el principal medio de aprendizaje en todo el plan de estudios, donde la clínica —tanto de simulación como de atención directa— está completamente integrada en el programa de estudios, donde se requiere que todos los estudiantes aprendan de esta manera

y en la que se pueden encontrar los modelos de la clínica descritos anteriormente.

a) Un caso práctico⁴⁴

Lo que sigue es una descripción del programa del Grado en Derecho (LLB) en una institución de educación superior en el Reino Unido —la Facultad de Derecho de York (YLS) en la Universidad de York. Se presenta aquí para demostrar cómo una clínica puede integrarse como un elemento académico sólido y con créditos dentro del plan de estudios. También se utiliza para mostrar cómo todo un programa de estudio puede ser diseñado para ser clínico y cómo los conocimientos, habilidades y valores pueden enseñarse de una manera intelectualmente exigente a través de la aplicación de la teoría a la práctica con esta última nutriendo a la primera.

Todo el plan de estudios en YLS se centra en el ABP mediante la realización de simulaciones y la resolución de casos reales. Hay dos modelos de ABP, el ‘abierto’ y el descubrimiento ‘guiado’⁴⁵. En el primero, el estudiante dirige el proceso con muy poca orientación de tutor. Quienes se dedican a ‘*ABP’ing*’ (por usar la terminología de York al corromper el término como si se tratara de un verbo), en un supuesto pueden explorar una variedad de problemas, algunos de los cuales pueden ser muy relevantes para el plan de estudios y otros quizás ser más tangenciales. En el modelo de descubrimiento abierto a los estudiantes se les deja tomar sus decisiones con retroalimentación al final del proceso, y no durante el mismo. Según el método de descubrimiento guiado los tutores orientan, tienen predeterminados los resultados de aprendizaje para cualquier sesión y, a pesar de que los estudiantes pueden desarrollar sus ideas, se trata de asegurar que los resultados de aprendizaje sean similares, sino idénticos a los ya establecidos. Esto se explicará en más detalle a continuación. Las diferencias de enfoque y de los posibles resultados se pueden describir brevemente. Para aclarar esta explicación, hay que tener en cuenta que los

alumnos están estudiando, como lo hacen en York, en grupos de 12, como si se tratara de un despacho de abogados de estudiantes (*students law firm, SLF*).

b) El modelo

La YLS aceptó sus primeros estudiantes en octubre de 2008. La admisión ese año fue pequeña (60) y ha crecido progresivamente, año tras año. El grupo anual actual está ahora alrededor de 130 y la Facultad de Derecho está funcionando a pleno rendimiento, con un aumento en la admisión prevista de los estudiantes de postgrado⁴⁶.

Desde el primer día del primer año se asigna a cada estudiante a un SLF y permanece en ese despacho durante todo el año de estudio. Al inicio del siguiente curso académico, se asigna a los estudiantes a un nuevo despacho. Trabajan en un SLF en cada uno de sus 3 años de estudios de Grado⁴⁷. En la actualidad hay hasta 12 SLF cada año. A cada SLF se le pide que discuta y formule normas (la justificación y la analogía utilizada es la necesidad de existencia de normas que regulan a la sociedad en general) que regulen el funcionamiento del grupo, para asegurar el progreso del aprendizaje y cómo se va a gestionar los desafíos y conflictos que surjan. La manera en que se aborda cualquier disfunción en el grupo se examinará a continuación.

El ABP es fundamental para el aprendizaje y el SLF es el vehículo en el que eso ocurre. Como se mencionó anteriormente, el entorno de aprendizaje, tanto físico y filosófico, es significativo en términos del ABP en general y el aprendizaje en YLS en particular.

Por lo que se refiere al espacio, la YLS se trasladó a unas nuevas instalaciones construidas en septiembre de 2010. El lugar clave para el aprendizaje es el área de ABP, que consiste en un gran espacio abierto que tiene “oficinas” satélites equipadas con mini bibliotecas (de textos básicos), *pizarras digitales* y otras tecnologías y el mobiliario de un sala de juntas, con

una gran mesa ovalada. Cada oficina cuenta con 3 ‘inquilinos’ SLF —uno por cada año de estudio. Se les asigna un tiempo de uso exclusivo del despacho y para el resto del tiempo el espacio se puede reservar o se distribuye de manera autogestionada (para los propios SLF y sus miembros). Los estudiantes utilizan libremente y como deseen la zona abierta y en la práctica sirve para el estudio informal y el trabajo en grupo, también permite una forma de socialización— una dimensión importante de hacer el trabajo en el SLF con eficacia.

El entorno de aprendizaje filosófico se formula igualmente de manera cuidadosa. Un conjunto de valores y principios fundamentales impulsan e informan el aprendizaje y la enseñanza. Aunque no tenemos una ‘constitución escrita’ que recoja todas estas ideas, han surgido a través de la práctica, y se han afirmado en los eventos de desarrollo profesional. Los estudiantes son igualmente importantes en este proceso y las consultas que se realizan para enfatizar y reforzar estos valores y principios son, a nuestro juicio, importante en la obtención de la necesaria “participación “ de los estudiantes para hacer que todo el proceso funcione con eficacia. La filosofía pedagógica se basa en las siguientes premisas:

La YLS como una comunidad de aprendizaje: —este es el punto de partida— una comunidad en la que el profesorado y los estudiantes son participantes activos. Partimos de la base de que, aunque puede haber diferencias en el énfasis y el grado, tanto entre los profesores, entre los estudiantes, y entre los profesores y los estudiantes, existe un *compromiso común y suficiente para aprender* que nos describe de manera significativa como una comunidad.

La Ciudadanía Departamental: Sugerimos que es útil y saludable estar en condiciones de ofrecer un modelo de organización del departamento que no sitúe al estudiante como consumidor. Existen otros modelos que se están explorando (por ejemplo, los estudiantes como clientes, estudiantes como socios) y se basan en nuestra visión de la naturaleza de las

relaciones en el departamento y, de hecho, en las relaciones fuera de la Facultad de Derecho, sobre todo en un entorno profesional. Hemos desarrollado el concepto de *ciudadanía departamental*, y el lenguaje de la ciudadanía se utiliza en las relaciones con los estudiantes, con la esperanza de que se sientan animados a participar en la vida del departamento, y ejerciten sus *derechos y responsabilidades* de una manera consistente con esta función. Una manifestación práctica de la ciudadanía es el “foro público” (*Town Hall Meeting*), en el que se presenta un informe y se consulta a los estudiantes sobre el funcionamiento del departamento, lo que permite el debate y que los estudiantes planteen sus inquietudes.

La confianza y el respeto: Nuestro objetivo es fomentar la confianza y el respeto con y entre el profesorado y los estudiantes. Entendiendo el último, e incluso el primero, como que los estudiantes adultos capaces se sentirán motivados a aprender para una variedad de razones, y que es probable que aprendan con éxito dándoles oportunidades razonables, incentivos razonables, información razonable y un apoyo razonable. El papel del profesorado es proporcionar un contexto en el que los estudiantes puedan beneficiarse de estas oportunidades.

La colaboración como una “valor”: Esperamos que los estudiantes colaboren intensamente durante sus estudios, y, a nivel de pregrado. La actitud hacia la experiencia de la colaboración es un asunto que tenemos en cuenta en las entrevistas de admisión⁴⁸. El profesorado trata de facilitar una buena colaboración entre los estudiantes mediante el trabajo en equipo en un gran número de contextos en el plan de estudios: con el diseño de materiales, y la realización de actividades de aprendizaje presenciales. Tratamos de crear oportunidades de colaboración adecuada en la evaluación, con el fin de incentivar aún más. Así, por ejemplo, los estudiantes pueden tener la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia de colaboración como parte de la evaluación de las *Habilidades Jurídicas* y las *Habilidades Jurídicas Avanzadas*. También se les proporciona, 48 horas antes de

ser examinados, los supuestos sobre los que va a tratar de forma que puedan trabajarlos como ABP en su SLF. Ellos, por supuesto, no conocen las preguntas de exámenes, pero sí saben el tema. También hay presencia de profesores en rotación en la zona de ABP, además de las sesiones de enseñanza y aprendizaje en las que se trabaja con ABP.

Reflexión y aprendizaje: La YLS es una organización de aprendizaje. En la YLS es habitual, la reflexión crítica —individual y colectiva— sobre nuestros valores, principios, procesos y desempeño. Nuestro objetivo es identificar lo que hacemos bien, para comprender cómo y por qué lo hacemos bien, y para poder construir sobre esto. Del mismo modo, nuestro objetivo es identificar dónde podemos desarrollar y mejorar, reunir evidencias en relación con la forma en que podríamos hacerlo, y cuando sea posible, actuar para mejorar. El profesorado y los estudiantes discuten el cambio y el desarrollo en un espíritu de colaboración en el proyecto de llevar adelante la YLS.

Informalidad respetuosa: Intentamos fomentar una cultura de la *informalidad respetuosa* en la que todos los miembros de la comunidad de la YLS dan un reconocimiento y valor al aprendizaje, pero en el que se minimizan las relaciones jerárquicas innecesarias cuando sea posible.

Reconocemos que muchas facultades de Derecho adoptan y siguen algunos, sino todos, estos principios. También somos conscientes de la fortuna de tener instalaciones de enseñanza a medida, una facultad de Derecho relativamente nueva en los que no hay prácticas muy arraigadas e inflexibles y donde se ha reclutado todo el personal a sabiendas de que la norma es el compromiso con el ABP y con este enfoque filosófico general. También tenemos un alumnado muy capaz. Dicho esto, creemos que la atmósfera en la YLS es muy diferente a otras facultades de Derecho. Nuestro personal, estudiantes y visitantes captan todo esto.

Por lo tanto, ¿cómo funciona ABP en York? Todas las materias básicas se estudian a

través de este enfoque. Los problemas se han diseñado por el equipo docente y toman la forma de una petición de un cliente, un artículo de un periódico o de una tarea determinada. Cuando se da el problema el SLF debe seguir las “reglas” ABP. Por resumir y parafrasear, hay 10 “pasos” de ABP en YLS⁴⁹. Son estos:

1. Lea y aclare el problema: El responsable (un estudiante designado por el grupo) lee en voz alta el supuesto y luego pregunta si los términos o palabras necesitan ser explicados o investigados.
2. Identifique las partes e intereses: El SLF identifica todas las partes relevantes en la situación descrita y cuáles son sus respectivos intereses.
3. Establezca la cronología de los acontecimientos: Se anota la secuencia de eventos del supuesto presentado para centrar el vínculo entre los hechos y Derecho y para garantizar que ningún acontecimiento significativo se omite.
4. Tormenta de ideas sobre las posibles cuestiones de “aprendizaje”: El SLF examina en el sentido más amplio lo que el escenario podría abarcar y considera el Derecho de una manera no-compartmentalizada. Cualquier sugerencia se anota. Más tarde pueden ignorarse si se considera irrelevante⁵⁰
5. Identifique los problemas y proporcione un nombre a cada problema (debe resumir la naturaleza del problema). Esto es parte del análisis inicial e incluso puede suponer un aspecto divertido, un descanso del análisis y algo en lo que los estudiantes disfrutan. Incluso a menudo se proponen nombres absurdos, y también un medio para recordar el problema cuando se discuten asuntos similares en el futuro⁵¹.
6. Organice los temas: Volviendo al análisis de esta es la etapa, el SLF tiene que convertir las ideas surgidas en la actividad de lluvia de ideas en temas de investigación. Esto se puede hacer de varias maneras, y la tarea se hace más fácil en una *pizarra digital* donde los problemas detectados se pueden arrastrar físicamente en el tablero en temas de grupos con características comunes. El uso de un color para cada elemento temático también puede ser útil.
7. Defina los resultados de aprendizaje a partir de los temas: Una vez que los temas se han identificado y expresado con claridad, se deberían extraer los resultados del aprendizaje: uno para un tema o más de uno, en el caso de los temas se expresasen en términos generales. Lo normal es que haya 4 o 5 resultados. Los tutores están siempre presentes para asegurarse de que los resultados de aprendizaje esperados⁵² en el plan de estudios sean identificados por el SLF y a través del métodos socrático, los estudiantes puedan ser guiados, si es necesario, a alcanzar los resultados deseados. En la práctica, cuando los grupos se encuentran más cómodos siguiendo el proceso ABP, la necesidad de un tutor llega a ser innecesaria.
8. Planifique, consensúe y realice la investigación: Al final de la sesión inicial de ABP todos los miembros del SLF deben documentar los resultados del aprendizaje y las tareas de investigación a realizar y en los 4-5 días antes de la siguiente sesión cada miembro debe llevar a cabo todas las investigaciones necesarias.
9. Comparta los resultados: Este es un proceso en dos etapas. Los miembros SLF informan sobre sus hallazgos de la investigación en la reunión intermedia, y luego de esos y cualquier otro hallazgo, lo trasladan en la reunión final del SLF, con sus bufetes y el tutor

designado. Estos informes están dirigidos por el coordinador de esa reunión y deben estructurarse de manera que todos los miembros del bufete puedan participar. Los estudiantes no saben de qué tarea van a ser llamados a informar y, por tanto, tienen que cubrir toda la investigación relevante, incluyendo las citas de las autoridades correspondientes.

10. Compruebe si se han alcanzado los resultados de aprendizaje: Los miembros del SLF, guiados por el tutor designado, tendrán que verificar cada resultado para asegurarse de que las 'respuestas' son apropiadas. Como se ha apuntado anteriormente, este no es un ejercicio de resolución de problemas (aunque las variantes del ABP pueden incluir un elemento de este en la Clínica YLS —véase en Extensiones del modelo) sino es un desafío para los estudiantes de identificar el conjunto de cuestiones jurídicas y los temas relacionados que se encuentran en los resultados del aprendizaje.

Normalmente, el tutor entrega un nuevo asunto a mitad de la reunión final en la que se resuelve el problema planteado (es decir, al final del ciclo de la semana y cuando el SLF ha informado sobre sus hallazgos), por lo que el proceso de ABP comienza de nuevo. Se incorpora una semana de reflexión en cada trimestre para proporcionar a los estudiantes un receso de los rigurosidad de la marcha de ABP y para darles la oportunidad de reunirse con sus *Socios Senior*⁵³ para discutir el progreso individual y el des su SLF. Un SLF puede estar trabajando, a la vez, en 2 o 3 asuntos.

En términos del entorno de aprendizaje hay otro tema que tiene que ser tenido en cuenta. El ABP es esencial para todo el aprendizaje a través tanto en las materias fundamentales como en las optativas. También se extiende hacia los cursos de postgrado. Aunque hay ocasiones en las que se llevarán a cabo sesiones

de trabajo con grupos grandes —por ejemplo, hay sesiones plenarias una vez a la semana sobre las materias fundamentales para plantear cuestiones pertinentes a los temas tratados en el presente o pasada ciclo de ABP. Sin embargo, se evita que sean del tipo conferencias. Las sesiones plenarias (todavía a veces llamadas por los estudiantes “conferencias” o clases— ¡los viejos hábitos tardan en morir!) son de estilo socrático y siempre están ligadas a lo que se está trabajando en el ABP. También pueden cubrir temas complementarios importantes que le proporcionan el contexto al estudio de los principios jurídicos pertinentes. Por ejemplo, si el ciclo correspondiente de ABP se ocupa de cuestiones del responsabilidad civil y penal tras un accidente de tráfico, la sesión plenaria podrá considerar que el concepto de “cultura de la compensación” es una base para una comprensión crítica del Derecho en la práctica.

Aunque las sesiones plenarias tratan de un tema específico, las sesiones de ABP no se limitan a una materia jurídica. En función de los resultados de aprendizaje esperados un escenario de trabajo puede llevar a una serie de consideraciones legales. En el ejemplo del accidente de tráfico proporcionado anteriormente, esto puede tratar sobre delitos y la relevancia de la negligencia y la intención en el Derecho penal. Puede que también se centre en la responsabilidad extracontractual y la valoración de los daños. También podría cubrir aspectos de Derecho público, las consideraciones de la UE, los costes y la financiación pública de los servicios jurídicos. El número y la variedad de resultados es una cuestión del diseño de plan de estudios, pero lo principal es esto: a los estudiantes se les pide que piensen cómo el Derecho se puede aplicar en una determinada situación y a las partes interesadas o implicadas; pero no sólo prestando atención a uno o más de los compartimentos jurídicos.

Para dar otra perspectiva, los estudiantes pasan alrededor de 10 horas a la semana de trabajo ABP asignado formalmente. Asisten a 5 horas de sesiones plenarias. Se espera de ellos individualmente y colectivamente que ocupen

el resto de su tiempo de manera informal en estudio autodirigido individual y colectivo. Además, tienen acceso a los profesores en cualquier momento en que sea conveniente para ambos.

c) Extensiones del modelo

Como se señaló anteriormente, la metodología de aprendizaje en YLS se centra en el ABP. Por lo tanto, es poco sorprendente observar que este método centrado en el estudiante y el estudio dirigido puede también impregnar otros aspectos no básicos del plan de estudios. En ningún lugar es esto más cierto que en la asignatura optativa de Clínica. Al igual que muchas facultades de Derecho, los estudiantes de la YLS pueden participar en el trabajo pro bono y en este caso se pueden también obtener créditos por ese trabajo⁵⁴. Como hemos visto en este trabajo, se ha escrito mucho sobre los beneficios y los retos asociados con la educación jurídica clínica, y en particular, sobre los “beneficios” para todos los participantes⁵⁵. Baste decir a los presentes efectos que el ABP añade una dimensión doctrinal crítica, abierta, interesante y valiosa al trabajo clínico. Todos los estudiantes de la clínica de YLS tienen que analizar el problema presentado por los clientes reales con “el ABP” antes de pasar a asesorar al cliente por escrito.

El aspecto “doctrinal” se refiere a la necesidad, en el proceso de ABP, de identificar los principios jurídicos que afectan a todas las partes en una situación dada. Esto va más allá de examinar los problemas que se centran solo el cliente o en una dimensión del Derecho.

La perspectiva “crítica” se vincula con esta visión general de situaciones que incorporan problemas: la necesidad de reconocer a todos aquellos que puedan verse afectados y reflexionar sobre el funcionamiento y el impacto del Derecho, incluyendo el papel de la política social y económica y la reforma legislativa.

El “interés”, aunque se basa en gran parte en la reflexión personal y anecdótica, se refiere

al tiempo empleado por los estudiantes para evolucionar desde una entrevista a un cliente real a redactar una carta de asesoramiento que es profesionalmente aceptable para su envío al cliente. Los estudiantes con experiencia en ABP parecen ser capaces de progresar más rápidamente y con mayor precisión en el asesoramiento de un caso que los estudiantes sin tal exposición al ABP. Es cierto que los grupos utilizados para la comparación son pequeños, en la Clínica YLS en 2010/11 (21 alumnos por grupo de clínica) y en 2011/12 (72 estudiantes que escogieron la Clínica optativa), el número de versiones de borradores de las cartas realizadas para cada cliente por los estudiantes que estaban familiarizados con ABP fue de alrededor de la mitad del número de las realizadas por los estudiantes en otras clínicas. En YLS los estudiantes rara vez realizan más de 2 o 3 intentos antes de que la carta está en condiciones de ser utilizada. En clínicas sin un marco ABP, según mi experiencia, el número de borradores es normalmente mucho más, aún teniendo en cuenta el nivel de estudios de los estudiantes⁵⁶.

El aspecto “valioso” de ABP y la clínica se encuentra en la visión de conjunto que tienen los estudiantes para llegar a ver el problema del cliente desde el punto de vista de todas las partes interesadas. Uno de los requisitos en el proceso de ABP de 10 etapas, expuesto anteriormente, es la necesidad de identificar a todos aquellos que tienen un interés en el resultado del caso y la de especificar de qué interés se trata. Por ejemplo, en una relativamente simple disputa de consumidores —por ejemplo sobre productos defectuosos— la potencial identificación del demandante y del demandado y de sus respectivos intereses centrarán el estudio de los estudiantes en las fortalezas y debilidades del caso para ambas partes y ayudará a los estudiantes a formular una teoría realista y sostenible del caso⁵⁷. Yendo más allá de los intereses de las partes pueden aparecer otros intereses —por ejemplo, el papel de la autoridad local o de otras autoridades. O también las Normas y usos mercantiles, las de los juzgados o tribuna-

les o de un servicio relevante del Defensor del Pueblo. Los estudiantes no solo ven el Derecho y el marco jurídico sino que son capaces de apreciar problemas más amplios, por ejemplo, de los procesos de resolución de controversias, asuntos de política pública y el comercio o las cuestiones de responsabilidad profesional. Realmente es el Derecho en su contexto.

En la YLS, los estudiantes están acostumbrados a la ABP. En el momento en que llegan a la clínica trabajan los problemas con ABP como una cuestión de rutina. Esa es una de las muchas ventajas y el lujo admitido de seguir una metodología de aprendizaje integrado de esa índole.

F. ADOPTAR Y ADAPTAR EL MODELO

Después de haber tenido la suerte y el privilegio de asistir en la elaboración, ejecución y evaluación de los programas clínicos en todo el mundo y la observación de la discusión con los colegas que los experimentan, me gustaría concluir este trabajo con la siguiente pregunta: ¿es la clínica un modelo y una metodología de aprendizaje relevante y apropiada en sentido global? Además, ¿existen diferencias entre los sistemas de Derecho continental y anglosajón que afectan a la aplicación de la educación clínica? y si es así ¿cómo se manifiesta esto? Si bien, como se señaló anteriormente, es evidente que hay diferencias en la forma y el contenido y, en términos de la jurisprudencia de los dos sistemas jurídicos, nada de esto, presenta un obstáculo insuperable para la implantación de los programas clínicos. La experiencia en Europa del Este lo ilustra muy claramente con las clínicas establecidas desde hace tiempo que funcionan en muchas facultades que enseñan el modelo de Derecho continental. Para enfatizar la versatilidad y capacidad de adaptación de la metodología clínica, podemos encontrar ejemplos de iniciativas exitosas de educación jurídica clínica en países con tradiciones muy diferentes del “estándar” tanto del Derecho anglosajón como de Derecho continental (como en la República, culturalmente conservadora,

islámica del Afganistán o la predominantemente budista e ideológicamente Comunista de Vietnam y en China, donde existen clínicas y, de hecho, se expanden)⁵⁸. La educación jurídica clínica es un enfoque de aprendizaje. Yo diría que educativamente es la personificación de una buena práctica de la enseñanza —ni más, ni menos—. Por ello es importante en términos del aprendizaje de los estudiantes en cualquier jurisdicción, incluyendo los mundos del Derecho anglosajón y de Derecho continental.

11. CONCLUSIÓN

No quiero extenderme en la conclusión. Dado que tanto académica como profesional, nunca he entendido cómo el Derecho puede enseñarse, aprenderse o entenderse de otra manera sin hacer referencia a su funcionamiento y su contexto socio-político. No es necesario que uno sea solo un técnico para fabricar una máquina, recetar un medicamento o enseñar a una clase llena de alumnos cuáles son las reglas. Es un concepto muy diferente entender las consecuencias de hacerlo y las implicaciones de lo que trata. Lo mismo sucede con los abogados —en sus oficinas, en los tribunales o en un aula o en una clínica—. “Lidiar con la ciénaga”, tal como había señalado Schön, proporciona una información inestimable sobre el mundo desordenado de la interacción humana. El aprendizaje basado en problemas en la educación general y en la clínica jurídica en particular, proporciona ese contexto. Aquí los estudiantes pueden experimentar, bregarse, incluso cometer errores. La supervisión profesional asegura no perjudicar al cliente. Todos pueden beneficiarse de la aplicación del Derecho en la práctica.

Tal como se describe en este trabajo los beneficios de la EJC son muchos. Adecuadamente supervisados y con los objetivos educativos claros, los principales beneficiarios son los estudiantes y los clientes, por no hablar de la

universidad o la facultad, los profesionales del Derecho y de la sociedad en general. La teoría y la experiencia sugieren que este modelo interactivo del aprendizaje es de gran importancia para cualquier jurisdicción e institución. Por supuesto que puede haber factores que deben tenerse en cuenta, por ejemplo, las consideraciones políticas, culturales, económicas o religiosas, sin embargo como un modelo de experiencia, la clínica puede adaptarse fácilmente para satisfacer cualquier exigencia concreta. Es la enseñanza y de aprendizaje de una manera que se involucra todo y es probable que continúe haciéndolo así en lo que en la actualidad es un contexto global.

Como resultará evidente a partir de lo que he dicho anteriormente, la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos básicos —lo que uno de los críticos de este texto han descrito como la “arquitectura de la catedral”— se puede lograr de muchas maneras. Permitir a los estudiantes explorar estos fundamentos de una manera académica sólida y a la vez sencilla, en la que en vez de ser recipientes a rellenar se conviertan en participantes activos en el proceso de aprendizaje, es la esencia misma de la

educación jurídica clínica. Tal vez sea más que un signo de reticencia (por razones comprensibles) a aceptar el cambio que las cauteladas pedagógicas fundamentadas y argumentadas lo que ha dado lugar a una absorción lenta de la clínica en algunas jurisdicciones, especialmente en Europa occidental. Eso está por cambiar.

AGRADECIMIENTOS

Hay mucha gente a la que me gustaría y debo agradecer su influencia en mis planteamientos sobre la educación jurídica en general y las clínicas, en particular. Estoy muy agradecido a todos ellos, pero confío que perdonarán si me refiero, en esta ocasión a dos colegas que me han ayudado considerablemente en la comprensión del aprendizaje en el contexto del Derecho continental. Son la profesora Anne-Lise Sibony del Institut d'études juridiques européennes, Université de Liège y la Dr Katarzyna Gromek-Broc of the York Law School, University of York. Muchas gracias a ambas. Cualquier error en la interpretación de sus comentarios son, por supuesto, míos.

NOTAS

1. N. de T.: En este texto se ha traducido *Common Law* como Derecho anglosajón y *Civil Law* como Derecho continental.
2. Un programa integral de ABP puede encontrarse en un pequeño número de facultades de Derecho en todo el mundo entre los que destacan Maastricht en los Países Bajos y, más recientemente, en la Facultad de Derecho de York. Como veremos es más frecuente en la docencia de Medicina.
3. Schön, D., *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, 1987.
4. Hay muy pocos trabajos publicados que se centren en el valor que las clínicas pueden aportar al aprendizaje a través de la experiencia. Puede encontrarse una breve referencia en un estudio realizado a mediados de los años noventa en Grimes R. and Smith C., “Reviewing legal education – what do we want from our lawyers and how do we get it”, XXVII – XXIX, *Delhi Law Review*, 2007, 1. Es inevitable, por lo tanto, señalar que las opiniones sobre la eficacia pedagógica de la clínica son en gran medida personales y anecdóticas. Dicho esto, la misma objeción puede hacerse sobre la valoración de la importancia pedagógica de lecciones o seminarios. Si un medio válido de evaluación es el rendimiento de los estudiantes a través de sus resultados académicos, entonces los estudiantes de la clínica se puede decir que obtienen altos niveles de desempeño. Esto quizás no es sorprendente dada la motivación mostrada por los estudiantes porque, en lo fundamental, los estudios clínicos les involucran de forma positiva y son proactivos en su diseño.
5. Véase el capítulo primero de Brayne, Duncan and Grimes (1998), ya citado.

6. Este pronóstico se basa en la experiencia de un número considerable y creciente de profesores de Derecho, tanto en el Reino Unido y otros países anglosajones, en particular Australia, Canadá, India, Sudáfrica, Reino Unido y los Estados Unidos. La importancia de un enfoque práctico para el aprendizaje del Derecho también se ha observado en una variedad de informes profesionales y gubernamentales (véase Arthurs (Canadá) 1984, Pearce (Australia) 1987, MacCrate (EEUU) 1992, ACLEC (Reino Unido) 1994, The Law Society/ Council of Legal Education (Reino Unido) 1995 y Carnegie (EEUU), 2007. En el momento de escribir este artículo hay una revisión en curso de la formación jurídica en el Reino Unido, propiciada por los organismos reguladores de los abogados, tanto *barristers* como *solicitors*, (la *Legal Education Training Review* (LETR)) que se espera que informe a mediados de 2013 y, a partir del contenido de los informes provisionales, es probable que se considere una aproximación más experimental. De acuerdo con una encuesta realizada por LawWorks más del 70% de las 100 facultades de Derecho del Reino Unido ofrecen a los estudiantes una experiencia clínica aunque, en la mayoría de los casos, no implica un reconocimiento de créditos – véase LawWorks, *Pro Bono law school survey*, The Law Society, 2011. En el ámbito del Derecho continental se está produciendo avances similares como destaca Jamin Ch., *La Cuisine du Droit*, Lextenso, 2013.

7. Mientras escribía este texto, el LETR ha emitido su informe. Esto confirma las predicciones indicadas anteriormente y que el propio informe cita como the Legal Education and Training Review, *The future of legal services education and training regulation in England and Wales* (2013) y que se puede encontrar en: <http://letr.org.uk/wp-content/uploads/LETR-Report.pdf>, consultado el 4 de agosto de 2013.

8. En el Reino Unido una persona que desea convertirse en abogado en ejercicio debe completar una licenciatura (normalmente en Derecho, a pesar de que puede realizarse un curso de adaptación para los no graduados en Derecho) y luego realizar un curso de formación en la profesión (1 año a tiempo completo) y las prácticas ya señaladas. En otros países, por ejemplo, en la Europa continental y los EE.UU., una persona puede ejercer libremente como abogado con la graduación en una facultad de Derecho y después aprobando el examen de abogacía correspondiente.

9. Para una discusión en detalle véase Spiegel M, *Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical. Legal Education*, UCLA Law Review 34, 1987, 577.

10. Véase Llewelyn K, “*Some Realism about Realism*”, 44 Harvard Law Review 1931, 1222.

11. Véase Peller G, “*The Metaphysics of American Law*”, 73 California Law Review, 1985, 1151.

12. Véase Scales A, “*The emergence of feminist jurisprudence*”: *An essay*, 95 Yale Law Review, 1986, 1373.

13. Puede verse un relato sobre el funcionamiento de la clínica de Kent en Rees W. *Clinical Legal Education: An Analysis of the University of Kent Model*, 12 The Law Teacher, 1975, 125. Esta clínica, me complace informar, que ahora se encuentra sana y salva, y funcionando de nuevo después de una década de inactividad..

14. Véase Rees, *ibid.*

15. Una investigación inicial sobre la práctica clínica en las facultades de Derecho del Reino Unido puede verse en Grimes R, Klaff J, Smith C, ‘*Legal Skills and Clinical Legal Education - A survey of law school practice*’, The Law Teacher 30 (1), 1996, 44. La investigación más reciente puede encontrarse en la que ha realizado LawWorks (op. cit.). Una actualización de este investigación se ha planificado para llevarse a cabo en octubre de 2013.

16. Se puede contactar con CLEO a través del *International Journal of Clinical Legal Education* que tiene su sede en la Facultad de Derecho de la Universidad de Northumbria, Reino Unido. Véase: www.northumbria.ac.uk

17. El control de calidad y la evaluación se encuentran en todo el espectro educativo. ACLEC (sección 5, 19-23) reconoce esto como una característica importante del futuro de la educación jurídica. Para este fin también existe un marco legal en virtud de S70 de la ley para la educación complementaria y superior (*Further and Higher Education Act*) de 1992 (modificada).

18. La importancia de las habilidades se examina específicamente en ACLEC op. cit. (section 2, p.8), y *The Law Society/Council of Legal Education Announcement on Qualifying Law Degrees* 1995 (The Law Society/Council of Legal Education 1995). Para un examen en profundidad de las habilidades en la educación puede verse MacFarlane J, ‘*Look Before You Leap: Knowledge and Learning in Legal Skills Education*’, *Journal of Law and Society* 19, 1992, 293.

19. Véase ACLEC op. cit. (section 4, pág. 11) y *The Law Society/Council of Legal Education* op. cit. (págs. 2-3).

20. Nota del traductor: se refiere al grupo de las 24 universidades británicas líderes en investigación (<http://www.russellgroup.ac.uk>)
21. Nota del traductor: Las *red brick universities* son las que se crearon en las más importantes ciudades industrializadas del Reino Unido y, al principio, se utilizaba despectivamente esta terminología frente a las Universidades antiguas y tradicionales.
22. MacCrate op. cit. 1992. Arthurs, “*Law and Learning: Report to the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada by the Consultative Group on Research and Education in Law*”, Ottawa 1983. Pearce, ‘*Assessment for the Commonwealth Tertiary Education Commission*’, Canberra, 1987.
23. Véase Bloch F. S. (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, OUP, 2010. (N.T.: Hay una reciente traducción al castellano, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013).
24. Pueden encontrar detalles más completos sobre las clínicas y otros programas ofrecidos en las facultades de Derecho de EEUU en ‘*Barron’s Guide to Law Schools*’, 20th edition, 2013 (annual publication). Es un requisito para la acreditación por la American Bar Association que las facultades de Derecho en EEUU tengan un componente clínico.
25. Nota del traductor: Los programas de *Street Law* o de “Enseñanza del Derecho en la Calle” incluyen actividades de formación jurídica comunitaria o de alfabetización jurídica realizadas por los propios estudiantes. Los estudiantes se convierten en docentes, aprenden y preparan una materia (derechos humanos, derecho administrativo...) y se la explican a grupos sociales en los que se detecta esa demanda de formación: estudiantes de institutos, funcionarios, voluntarios de ONG...
26. La financiación “dura” y “blanda” se utiliza en este contexto para referirse a la interna (por ejemplo, la que proporciona la Universidad o la Facultad) y la externa (por ejemplo, otras instituciones, como el gobierno central o local, o fundaciones) respectivamente. Algunas de las implicaciones han sido examinadas por Tarr N, ‘*Current Issues in Clinical Legal Education*’, *Howard Law Journal* 37 (1),1993, 36-38.
27. La Clínica Jurídica en la Universidad de Chicago, por ejemplo, ha funcionado durante muchos años en un sótano (aunque palaciego en comparación con gran parte de los alojamientos de las clínicas en el Reino Unido), en marcado contraste con las instalaciones que ofrece para el resto de la Facultad de Derecho.
28. Una llamada a la necesidad de la investigación clínica puede verse en Hoffman P, ‘*Clinical Scholarship and Skills Training*’, *Clinical Law Review* 1 (1), 1994, 93.
29. Véase ACLEC (Abril 1996) op. cit. párrafos 3.2 y 3.5, y Apéndice F.
30. El origen del enfoque clínico en la enseñanza del Derecho a menudo se atribuye a Jerome Frank y, en particular a su artículo, ‘*Why not a clinical lawyer-school?*’, 81 *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 81, 1933, 907-923; y la discusión en Ellmann S, Gunning I, Hertz R, ‘*Why not a clinical lawyer-journal?*’, *Clinical Law Review* 1, 1994.
31. Los debates contemporáneos del movimiento clínico de EE.UU. se centran en los objetivos, la forma y el contenido de los programas clínicos. También cuenta la aportación de recursos, la evaluación, la ética y las normas. Puede encontrarse una gran cantidad de artículos y ensayos sobre estos temas en *The Clinical Law Review*. Las suscripciones a la Revista se pueden hacer en: New York University School of Law, 249 Sullivan Street, New York 10012, USA.
32. Véase Tarr op. cit. (págs. 37-38). Los fondos *Title IX* eran ayudas federales que se hicieron efectivas en cumplimiento de la *Higher Education Act* 20 USC 1134 (U) 1988.
33. El auge de las clínicas generadoras de honorarios puede verse en *Clinical Law Review* (3), 677 and 685. En el Reino Unido la presión en las clínicas para que lleguen a auto-financiarse en todo o en parte, bien puede provenir de la reestructuración de la asistencia jurídica gratuita. Un resumen de las implicaciones de esta evolución puede verse en Smith R, ‘*Essential Reading*’, *Law Society Gazette* 24/5/95, 16). Las observaciones de Smith han llegado a ser incluso más pertinentes desde la aplicación de los recortes a la financiación de la asistencia jurídica gratuita en el Reino Unido en abril de 2013. A partir de entonces los clientes están excluidos de la financiación pública en materia civil excepto en algunos casos.
34. Bloch op. cit., en concreto los capítulos 4 y 18.

35. Para una explicación completa del Tratado de Bolonia puede consultarse www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ (consultado el 27 de julio de 2013).
36. Véase D.L. Carey Miller and R. Zimmermann, (eds.), *The Civilian Tradition and Scots Law. Aberdeen Quincenary Essays* [Schriften zur Europäischen Rechts- und Verfassungsgeschichte, Bd. 20]. Duncker & Humblot, 1997.
37. Puede encontrarse una discusión sobre las diferencias de la enseñanza entre las tradiciones del Derecho anglosajón y el continental en un artículo anticuado pero aún pertinente: Kronstein H., *Reflections on the Case Method – in Teaching Civil Law*, *Journal of Legal Education*, 1950 (3), 265.
38. Para un estudio de los posibles enfoques clínicos que se pueden aplicar a formas más convencionales de clases véase MacFarlane J, *An evaluation of the role and practice of clinical legal education with particular reference to undergraduate legal education in the UK*, PhD thesis, South Bank Polytechnic, 1988. Le Brun M. and Johnstone R. También exploran los métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje del estudiante en *The Quiet (R)evolution*, The Law Book Co, 1994, capt. 6.
39. www.northumbria.ac.uk
40. En el lenguaje educativo actual “andragogía” es el término utilizado para describir la enseñanza de adultos y “pedagogía” a menudo se utiliza para la enseñanza en general. Ninguno de estos términos parecen ahora referirse a su significado original atribuible en la antigua Grecia a la enseñanza de los hombres adultos y el segundo a la enseñanza de los niños.
41. Véase Tarr op. cit., págs. 32-35.
42. Cruickshank D., *Problem-based learning in legal education*, in *Teaching lawyers' skills*, Maughan C. y Webb J., Butterworths, 1996, 187.
43. La diferencia entre la resolución de problemas en comparación con la investigación o el análisis de un problema se explora en Maudsley G., *Do we all mean the same thing by problem-based learning? A review of the concepts and formulation of the ground rules*, *Academic Medicine*, 74 (2), 178. Un enfoque sobre la resolución de problemas en un contexto médico se puede encontrar en una serie de artículos de Carrera L., Tellez T. and Ottavio A., en: www.bmj.com/rapid-response/2011/11/02/problem-solving-learning-versus-problem-based-learning (consultado el 2 Noviembre 2012), pero estos artículos se centran en el aprendizaje en el contexto de la prestación de servicios sanitarios y en el cuidado del paciente, en lugar de en los ejercicios de simulación.
44. Esta parte del texto se basa, en parte, en el contenido de una presentación interactiva de Grimes R. and Fitzpatrick B., (2013) en el Congreso de la Global Alliance for Justice Education, Valencia, España, julio de 2011, con el título: *Social justice and curriculum development – the case for problem-based learning*.
45. Véase Norman G., *Assessment in problem-based learning*, in *The challenge of problem-based learning*, Boud D., y Feletti G., Kogan Page, 1997, 270.
46. Un Máster en teoría y práctica clínica comenzará en octubre de 2014.
47. A los estudiantes de postgrado en los programas actuales y previstos de máster se les asignará de manera similar a un SLF.
48. Todos los futuros estudiantes (es decir los que cumplen con los criterios académicos de admisión —se solicitan ‘As’ en todas las materias cursadas para la ingresa en la Facultad— y que deseen asistir) son entrevistados. Ningún estudiante es admitido en el programa sin ser entrevistado. Las entrevistas se realizan cara a cara, excepto para algunos estudiantes extranjeros que son entrevistados por teléfono o Skype. Esta enorme tarea involucra a todos los académicos, personal adjunto y más de 500 estudiantes al año.
49. La Guía de ABP en la YLS se refiere a 7 pasos, pero para hacer más claro el proceso a los no iniciados, los hemos ampliado a 10.
50. Esta etapa de intercambio de ideas es de suma importancia. En la actualidad se realiza como una actividad de grupo y se espera que el responsable anime a todos a participar. Como en todas las cosas “YLS” actualmente estamos revisando este proceso. Algunos han sugerido que el *brainstorming* de grupo puede excluir a ciertas líneas de pensamiento

que sean empujadas por las ideas del conjunto del grupo a través de presión indirecta de los compañeros a seguir las ideas de otros en lugar de buscar las propias, véase Sample J. *Nominal group technique: an alternative to brainstorming*, Journal of Extension, 22 (2), 1984, 21 and Pauhus P., Dzindolet M., Poletes G. And Camacho M., *Perception of performance in group brainstorming: the illusion of group productivity*, Pers Soc Psychol Bull, 19 (1), 1993, 78.

51. En la YLS las cuestiones doctrinales pueden revisarse posteriormen en el ABP y en las sesiones plenarias.

52. Un resultado de aprendizaje, tal como se utiliza en este contexto, significa el objetivo que a los estudiantes deben alcanzar después de la finalización de la tarea encomendada. Puede haber más de un resultado esperado en cada sesión.

53. Los profesores asignados a cada Despacho de Abogados de Estudiantes (*students law firm, SLF*).

54. *LawWorks Pro Bono law school survey*, The Law Society, 2011. En la YLS la asignatura optativa de Clínica tiene una carga de 20 creditos y se evalúa con un portafolio de aprendizaje y un examen oral.

55. Grimes R. And Smith C., op. cit.

56. El número de borradores de cartas que realizan los estudiantes sin ABP es de alrededor de 4-6. ¡El record en mi clínica es de 11!

57. Véase la descripción y la justificación de la teoría de caso en Maughan C. and Webb J., *Lawyering and the legal process*, Cambridge University Press, Capítulo 10 2005, y en particular las páginas 368-376.

58. Bloch, op. cit., Capítulos 2, 3 y 6.

Fecha de recepción: 10/12/2013

Fecha de aceptación: 07/05/2014