
La educación clínica como práctica transformadora

*Christian Courtis**

ESTAS LÍNEAS TIENEN EL PROPÓSITO DE DAR MARCO al material contenido en el presente libro. Lo que quisiera sugerir aquí son algunos ejes a partir de los cuales, creo, puede entenderse con mayor facilidad la propuesta de incorporación de la educación clínica en las escuelas o facultades de derecho.

La educación clínica surge en gran medida como reacción a la educación jurídica tradicional, enciclopedista, memorista y poco práctica. Pero, como veremos, la articulación de la propuesta clínica ha incluido mayor cantidad de variables. En todo caso, para entender sus alcances conviene tener en mente, para cada uno de los ejes que presento, cuál es el blanco de las críticas que la educación clínica dirige a la educación legal tradicional, y qué propone a cambio. Paso a desarrollar entonces los ejes que sugiero considerar.

* Director del Programa de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Comisión Internacional de Juristas (Ginebra). Profesor de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y profesor visitante del Departamento Académico de Derecho del ITAM (México). Coordinador del capítulo argentino del Programa Regional de Clínicas Jurídicas de Interés Público para Argentina, Chile y Perú, Fundación Ford (1996-2003).

EJE PEDAGÓGICO: UNA EDUCACIÓN QUE ENSEÑE
A CONVERTIRSE EN ABOGADO

Comencemos por el núcleo original de la propuesta clínica, que resulta perfectamente ilustrado por el artículo seminal de Jerome Frank, recogido en este volumen. En su formulación más básica, la propuesta de educación clínica surge como crítica a un modelo de educación jurídica —que sigue siendo el hegemónico en las escuelas de derecho de México y de América Latina en general— en el que predominan la transmisión enciclopédica y memorística del contenido de normas y de comentarios doctrinarios. Se trata de un modelo jerárquico, en el que el papel del estudiante es el de receptor pasivo de los contenidos elegidos por el profesor, y cuya forma de evaluación consiste en la repetición de esos contenidos en uno o varios exámenes en los que se juega la aprobación y la calificación completa del curso. Cabe acotar que las críticas originales de Frank se dirijan a un método de enseñanza más sofisticado que el que prima en las facultades de América Latina, que es el método de aprendizaje a partir de la discusión de casos judiciales ya decididos, de modo que las críticas se justifican muchísimo más cuando el sentido de la educación es la memorización del contenido de normas jurídicas y de opiniones doctrinarias, tan común en nuestra región.

Las críticas que dirige la propuesta clínica contra este modelo pedagógico son, sumariamente, las siguientes. En general, de acuerdo con los partidarios de la educación clínica, el sentido principal de la educación en una escuela de derecho debería ser enseñar a los alumnos a convertirse en abogados y, según este parámetro, la educación legal tradicional constituye un rotundo fracaso. Este fracaso puede ser explicado por los siguientes factores.

Primero, la educación formalista tradicional cristaliza el objeto de conocimiento del derecho, como si se tratara de una serie de contenidos fijos e inmutables, que requirieran ser memorizados. Pero esto no tiene mayor relación con la práctica de la abogacía: los contenidos del derecho son variables, y se desactualizan y reactualizan constantemente. Los contenidos del derecho son además relativamente indeterminados, de modo que las mismas normas son susceptibles de articulaciones e interpretaciones distintas, y dan lugar a una diversidad de opiniones jurisprudenciales y doctrinarias. Y, además, en la práctica los abogados pueden consultar el contenido de las

normas, de la jurisprudencia y de las opiniones doctrinarias, de modo que su memorización es un esfuerzo completamente inútil. Más que la memorización de un conjunto de contenidos inmutables, la práctica de la abogacía requiere el desarrollo de criterios para seleccionar el material legal conveniente, de acuerdo con la conveniencia específica del interés que pretenda defenderse.

Segundo, la cristalización de esos contenidos pierde de vista que el material jurídico —normas, sentencias, doctrinas— es el resultado final de un proceso en el que se debaten alternativas, opciones, preferencias. La educación clínica subraya la conveniencia de entender el proceso, en lugar de quedarse únicamente con su resultado final, que podría haber sido muy otro.

Tercero, la práctica de la abogacía consiste en la solución de problemas, lo que implica lidiar con narraciones de hechos, calificar jurídicamente esos hechos, imaginar escenarios posibles, y decidir líneas de acción a partir de resultados buscados. El tipo de destreza que caracteriza el ejercicio de la profesión de abogado es centralmente *prospectiva*: se trata de decidir, a partir de ciertos datos —los hechos conocidos, las pruebas con las que se cuenta, el material jurídico a disposición— cuál es el mejor curso de acción para lograr determinados objetivos plausibles. La recepción pasiva de información predigerida parece situarse en las antípodas de estas necesidades —puede verse, al respecto, el elenco de argumentos señalados por Carlos González en su artículo, a la par de sus propuestas—. La enseñanza de la abogacía requiere desarrollar criterios para la toma estratégica de decisiones, en las que prime el análisis de los medios a disposición para lograr ciertos fines. La esasez de recursos —como el tiempo y los recursos materiales— y la existencia de líneas de acción distintas —y en muchos casos incompatibles— para lograr los mismos fines, requiere generalmente el desarrollo de criterios de comparación entre esas distintas líneas de acción, para seleccionar la que se considere más adecuada.

Y cuarto, la práctica de la abogacía no es una actividad meramente bibliográfica o de especulación teórica, sino que se informa de problemas reales, de personas de carne y hueso, y requiere la interacción con actores e instituciones. Esta dimensión práctica está completamente ausente de la educación jurídica tradicional, que se limita al estudio teórico de códigos, leyes y manuales. Dimensiones tales como la entrevista y la relación con el cliente, la narración de hechos, la preparación de escritos, el interrogatorio

de testigos, el funcionamiento de los tribunales o de los órganos administrativos en los que tramita un asunto, el trato con jueces y empleados judiciales y administrativos, que forman parte cotidiana de la vida profesional del abogado, son completamente ignorados en la enseñanza que se brinda a los estudiantes en las facultades de derecho de la región.

Frente a estas críticas, el modelo de educación clínica propone centralmente que el estudiante asuma el papel de abogado y aprenda a tomar decisiones frente a situaciones concretas, es decir, que aprenda a partir de la práctica, en escenarios simulados o, en la medida de lo posible, reales. El empleo del término “clínica” se toma prestado, justamente, de la medicina, disciplina en la cual el desarrollo de actividades tales como el diagnóstico, la prescripción o la intervención quirúrgica requieren, claro está, de algún entrenamiento previo, antes de la habilitación para el ejercicio profesional. Varios de los artículos incluidos en este libro abordan distintos aspectos implicados por esta perspectiva en el campo del derecho, de modo que me limitaré aquí a repasar apenas algunos.

Desde el punto de vista de las destrezas a desarrollar, la educación clínica parte de situar al alumno frente a un problema por resolver, semejante a los problemas que deben resolver los abogados en su tarea cotidiana. Un ejemplo típico —aunque, como veremos, dada la variedad de tareas que desempeñan los abogados, esto no agota en absoluto las posibilidades de trabajo clínico— es el de recibir la consulta de un cliente, en un escenario similar al de un despacho jurídico convencional: el estudiante se enfrenta a una narración que proviene de un lego, debe clasificar la información recibida en función de ciertas hipótesis de trabajo iniciales, requerir información suplementaria, imaginar cursos de acción posibles de acuerdo con las primeras hipótesis de trabajo imaginadas a partir de sus primeras intuiciones, investigar el derecho invocable y las vías de acción y, habitualmente, descartar algunas de esas primeras hipótesis, efectuar luego una selección más informada de los cursos de acción posibles, evaluar sus pros y sus contras, comunicarlas al cliente, explicar su alcance y riesgos y escuchar la opinión del cliente al respecto, decantarse, a partir de esta interacción, por un curso de acción, iniciar la redacción del escrito de inicio o contestación de la demanda, etcétera.

En esta breve descripción aparecen ya esbozados algunos de los elementos centrales de la propuesta pedagógica clínica. Me limitaré a señalar tres de ellos. El primero es el desarrollo de la habilidad de formulación por

parte del alumno de una *teoría del caso*, que requiere articular aspectos teóricos y prácticos: investigación y narración de los hechos, investigación del derecho sustantivo y procesal, evaluación y desarrollo de aspectos probatorios, y consideración de la puesta en práctica de las decisiones adoptadas. Como dije antes, además del conocimiento de las normas y de otro material jurídico relevante —como la jurisprudencia y la doctrina pertinente—, el desarrollo de la habilidad de formular una teoría del caso supone evaluar opciones, alternativas, y elegir alguna o algunas por encima de otras, a partir de argumentos de conveniencia y estrategia. La educación clínica alienta al alumno a hacer explícitas y a someter a discusión las razones por las cuales elige un curso de acción por encima de otros.

El segundo es el desarrollo de aspectos prácticos relacionados con el *trato con el cliente*: la entrevista y el manejo de información personal, aspectos de ética profesional —tales como la confidencialidad, los conflictos de interés, la posible tensión entre legalidad e interés del cliente, la actitud a adoptar frente a la mentira, el ocultamiento u omisión de información, etc.—, las brechas de lenguaje entre profesional y cliente, la explicación de las consecuencias y de los beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción, el respeto de la voluntad del cliente. En el escenario típico de la educación clínica, estos aspectos aparecen reflejados en situaciones concretas, en problemas concretos a los que el alumno se ve enfrentado a medida que un caso avanza.

El tercero es el desarrollo por parte del alumno de *destrezas prácticas vinculadas con el manejo del caso*: el alumno a cargo del caso debe organizar y actualizar el expediente, redactar escritos, presentarlos ante los tribunales o los órganos administrativos donde tramite la cuestión, concurrir a audiencias, llevar la agenda del caso, documentar los distintos pasos procesales y los resultados obtenidos, comunicarse con el cliente para solicitarle documentación, su firma o su comparecencia, entrenar testigos, etc. Por razones temporales —ya abordaré la cuestión—, es probable que no haya tiempo para que el alumno haga todo esto, pero seguramente le tocará enfrentarse con algunas de estas actividades.

Como he dicho —abundaré sobre este aspecto en los próximos apartados—, la propuesta clínica no se limita al litigio judicial; cualquier actividad práctica realizada por los abogados puede ser objeto de enseñanza clínica, con las necesarias adaptaciones.

Desde el punto de vista de la organización del curso —que es una precondición para la efectiva puesta en marcha de la enseñanza clínica—, al

menos algunas variables merecen ser recordadas aquí. Aunque el escenario ideal de la educación clínica es el de trabajo sobre situaciones y casos reales —escenario en el cual el alumno funge literalmente como abogado, con la adecuada supervisión del profesor de la clínica—, el desarrollo de destrezas prácticas puede también articularse en simulaciones o casos ficticios o hipotéticos. De hecho, si la educación clínica se integra transversalmente en la carrera, pueden preverse cursos clínicos iniciales que trabajen sobre casos simulados, o la integración de componentes clínicos en cursos tradicionales, antes de someter al alumno a la experiencia de un curso clínico organizado como un despacho jurídico, o como una unidad que provee servicios a clientes reales. En algunos casos, los cursos clínicos sobre casos ficticios resultan un entrenamiento importante para los alumnos: por ejemplo, para la participación de equipos de alumnos en concursos nacionales o internacionales de simulacros de juicios —comunes en el campo del derecho internacional—, o para el desarrollo de destrezas relacionadas con el litigio en juicios orales. Dada su orientación práctica, la educación clínica echa mano de recursos pedagógicos poco tradicionales en las facultades de derecho, como el empleo de videograbaciones para permitir que los alumnos observen y autoevalúen su desempeño práctico en entrevistas, interrogatorios, alegatos o intervenciones orales, o el de simulaciones o teatralizaciones (dramatizaciones).

Cuando se elige articular un curso clínico como despacho jurídico, o como unidad que provee servicios a clientes externos —que pueden ser clientes individuales, ONG, organizaciones comunitarias, legislaturas, otros despachos jurídicos, órganos administrativos, defensorías públicas, comisiones de derechos humanos, etc.—, la organización de la clínica supone algunos requisitos materiales y organizativos mínimos, sin los cuales ninguna unidad que preste servicios puede funcionar seriamente. De modo que se requiere, al menos, un espacio físico adecuado para ordenar la documentación y los expedientes, para entrevistar clientes y realizar reuniones, un sistema de recepción de consultas y comunicaciones de los clientes, etc. En sentido similar, la clínica supone reglas de organización y de distribución de responsabilidades entre los profesores y supervisores, los alumnos y —en su caso— el personal administrativo encargado de mantener la continuidad de la clínica y recibir comunicaciones cuando los alumnos no estén presentes. Una de las cuestiones organizativas centrales de un curso clínico es la decisión y puesta en funcionamiento de los medios de obtención y selección

de casos o situaciones sobre las que se pretende trabajar. Todas estas exigencias requieren, para la instalación y funcionamiento de una clínica jurídica y de un curso clínico en el currículum o programa de la carrera de derecho, un fuerte compromiso institucional de la universidad, sin el cual es poco probable que un curso clínico pueda cumplir con sus objetivos pedagógicos y de servicio.

Una tercera cuestión relativa a la organización del curso tiene que ver con la vinculación pedagógica entre profesores y alumnos, y con la relación entre los propios alumnos, respecto del trabajo realizado y de la articulación entre el trabajo y el espacio del curso. Aquí juegan varios elementos que cabe mencionar. En primer lugar, el papel del profesor no es el de transmisor de información, sino el de guía y supervisor. El profesor es el abogado que guía el aprendizaje de los futuros abogados mediante el desarrollo de destrezas prácticas. Esto, claro está, no significa la abolición de toda jerarquía entre profesor y alumno, ya que el profesor es profesionalmente responsable de los resultados que produce el curso en relación con los clientes, y es quien finalmente califica a los alumnos. Pero la dinámica del curso clínico gira alrededor del trabajo de los estudiantes, y no de la exposición “magistral” del profesor. Los alumnos se reportan con el supervisor, dan cuenta del avance de su trabajo y de las dificultades a las que se van enfrentando, y el supervisor revisa su trabajo y hace sugerencias de corrección, o señala sus objeciones, a partir de un diálogo en el que se conviene mutuamente acerca de los pasos a seguir. La mayor intensidad de la interacción de supervisor y alumnos, en comparación con los cursos tradicionales, requiere que los cursos sean relativamente pequeños en lo que hace al número de alumnos, de modo que —idealmente— la relación entre número de profesores o supervisores y el número de alumnos no puede superar ciertos límites —un número mayor a 10-15 alumnos por supervisor es excesivo y atenta contra la calidad de la supervisión y por ende del aprendizaje.

En lo que respecta a la relación entre alumnos, el trabajo clínico tiene una vocación grupal, expresada de distintos modos. En principio, cada caso o problema se asigna a un equipo de alumnos, que trabajan en conjunto. El espacio de la clase es, además, un espacio de discusión colectiva entre los alumnos, guiada por el profesor o supervisor. Cada equipo tiene la tarea de reportar al resto del curso las novedades más importantes producidas en el caso o tema que llevan; las decisiones estratégicas más importantes tomadas en cada caso se someten a la discusión colectiva, y los alumnos responsables

tienen la carga de presentar las alternativas y justificar líneas de acción propuestas o elegidas, y de escuchar y responder a las críticas recibidas por parte de otros alumnos. Por último, es necesario señalar que el trabajo clínico de los alumnos se realiza en su mayor medida fuera del salón de clases, de modo que, a diferencia de los cursos tradicionales, en los que la educación se limita a las horas de aula, en este caso el aprendizaje se da principalmente en la práctica, y las horas de aula cumplen la función de ofrecer un espacio de reflexión colectiva sobre esa práctica, y de poner en común la experiencia y las dificultades a las que se enfrentan los distintos equipos del curso en su trabajo. Para paliar el inconveniente de la relativa contingencia de los temas y problemas que van apareciendo en los casos, en ocasiones el trabajo clínico propiamente dicho va acompañado por un seminario, o por algunas clases en las que se discuten aspectos o asuntos relativos al tipo de práctica que caracteriza a la clínica, de acuerdo con una lista o programa preestablecido.

Por último, la instalación de un curso clínico puede plantear algunas dificultades y paradojas. Cuando el formato elegido para la educación clínica es el de una unidad que presta servicios a clientes reales, muchas de estas dificultades y paradojas se derivan de posibles tensiones entre los objetivos y constricciones pedagógicas, y los objetivos y constricciones que surgen de la prestación de un servicio. La instalación de una clínica y de un curso clínico en una universidad tiene, en primer término, finalidades pedagógicas, y se sitúa en el marco de una carrera estructurada. De modo que algunas constricciones debidas a esta justificación pueden repercutir sobre la experiencia del alumno en relación con la prestación de un servicio a la comunidad o a clientes determinados, y obligan a ajustar la organización de ese servicio en relación con la estructura y los tiempos de una institución pedagógica como la universidad. Algunas manifestaciones de esta tensión están dadas por constricciones temporales: dados los extendidos tiempos del litigio judicial, en relación con la duración de un curso académico, es casi inevitable que los alumnos participen apenas de un fragmento, y no de la tramitación completa de un caso de inicio a fin. Otras constricciones responden a la escasez de recursos disponibles: la instalación de una unidad que presta servicios en una universidad requiere regularmente una gran selectividad en la elección de asuntos que esa unidad puede llevar, de modo que deben tenerse en cuenta razones de cantidad, y otras razones de conveniencia, como los temas elegidos o los potenciales conflictos de intereses o de valores que plantee un caso o situación.

Para resolver la tensión entre el cumplimiento de una función pedagógica a los alumnos y la oferta de un servicio a la comunidad y evitar que una demanda excesiva sature la capacidad de trabajo creativo y de discusión de los alumnos y del curso en general, muchas clínicas han optado por un modelo de selección de casos orientados por una agenda, que a veces coincide con el desarrollo de lo que se denomina “litigio estratégico”. Es decir, en lugar de dirigir una oferta indiscriminada de servicios a potenciales clientes o consumidores, las clínicas definen previamente alguna o algunas temáticas de interés, y —a partir de desarrollar contactos con otras organizaciones, instituciones o personas vinculadas con esas temáticas— van en búsqueda de casos o de situaciones que reúnan ciertos requisitos preestablecidos. La participación de los alumnos en la selección de los casos genera también instancias de discusión colectiva en el propio curso, en las que los participantes de la clínica deben dar razones de por qué debería aceptarse o rechazarse un caso de acuerdo con ciertos criterios —por ejemplo, la existencia de “interés público”.

EJE TEMÁTICO: UNA REIVINDICACIÓN DE LOS TEMAS ABANDONADOS
POR EL “CURRÍCULO OCULTO”

De lo dicho hasta ahora no se desprende ninguna inclinación de la educación clínica sobre áreas temáticas particulares: en principio, cualquier rama del derecho podría constituir la materia de la enseñanza clínica. Sin embargo, la historia de la enseñanza clínica se ha caracterizado —como apunta Ana Matanzos en su artículo— por una estrecha vinculación entre la renovación pedagógica y el intento por renovar o hacer más visibles áreas del derecho tradicionalmente relegadas por la educación jurídica tradicional. Más específicamente, la educación clínica ha tenido una fuerte afinidad con una agenda temática de cariz progresista, que incluye, por ejemplo, el acceso a la justicia de los sectores menos favorecidos, los derechos de grupos sociales que sufren discriminación —tales como las mujeres, las personas con discapacidad, los niños, las minorías étnicas, lingüísticas y sexuales, las personas privadas de libertad, los refugiados, los extranjeros indocumentados, entre otros—, los derechos humanos y las libertades públicas, los derechos sociales, el derecho ambiental, el derecho del consumidor, y un largo paréntesis que en ocasiones se sintetiza bajo la denominación “*derecho de interés público*”.

Al respecto, pueden verse los trabajos de Víctor Abramovich y Felipe González recogidos en el libro.

Esta elección temática no es casual, puesto que —además de la crítica pedagógica enciclopedista y memorista— otro de los blancos de crítica del movimiento clínico es la existencia de un “currículum oculto” en los programas tradicionales de derecho, que privilegia el derecho privado patrimonial, dedicando a su enseñanza mayor tiempo y mayores recursos, y proyectando así la idea de que esta área del derecho es más importante, más rigurosa o más necesaria que otras. Es decir, además del conservadurismo formal, representado por una pedagogía jerárquica, memorista y que asigna al estudiante un papel pasivo, la educación legal tradicional se caracterizaría, de acuerdo con esta crítica, por su conservadurismo ideológico, manifestado en la preeminencia, en la enseñanza del derecho, de temas vinculados con el derecho de los negocios o del mercado, en detrimento de muchas otras áreas de interés social, a las que apenas se les presta atención y que, por ende, tienen poco espacio en los programas o *curricula* de las escuelas de derecho.

Una segunda razón que, emparentada con la anterior, explica también la inclinación temática de la educación clínica por temas de interés social, tiene que ver con la particular relación que tiene la provisión de servicios jurídicos a clientes por parte de la universidad, con la organización del ejercicio profesional de la abogacía. Para evitar problemas de “competencia desleal” o de “desviación de clientela” que puedan afectar los intereses del mercado profesional de la abogacía, las clínicas jurídicas han tendido a atender causas de interés público o de interés social, relacionadas generalmente con las necesidades jurídicas de personas de escasos recursos, que no están en condiciones de pagar los servicios profesionales de un abogado o de una firma de abogados. Esto vincula, como veremos más adelante, al movimiento clínico con otros mecanismos e iniciativas destinados a ofrecer servicios de asesoramiento o representación jurídica a sectores sociales postergados. Esta orientación a sectores de escasos recursos se ha traducido, por ende, en la atención a temáticas a las que la educación jurídica tradicional ha dado poca o ninguna importancia.

Por estas razones convergentes, aunque no se trate de un requisito indispensable para concebir un curso clínico, es habitual que las clínicas jurídicas innoven temáticamente en relación con la orientación predominante de las facultades de derecho, de modo que la revisión de las materias abordadas en los congresos o seminarios de clínicas jurídicas ofrece un panorama que

se aleja bastante del *mainstream* curricular de las facultades de derecho tradicionales. Parte del atractivo de las clínicas —y de su popularidad entre los alumnos de derecho con inclinaciones progresistas— está dado por el abordaje de cuestiones poco tratadas —temas “de punta” o de vanguardia—, que pretenden abrir camino en áreas relativamente novedosas del derecho. Esto lleva, además, al aprendizaje de parte del derecho sustantivo no estudiado en las materias codificadas tradicionales, en relación con los casos prácticos tratados en la clínica, y tiene el efecto de relativizar la insistencia de la enseñanza tradicional sobre la transmisión de ciertos contenidos como obligatorios o indispensables, mostrando al futuro abogado que, si se dominan ciertos métodos de búsqueda y de razonamiento, cualquier área del derecho es abordable de manera relativamente sencilla.

EJE PROFESIONAL: UNA EXPOSICIÓN A LA DIVERSIDAD DE MODELOS DE ABOGACÍA POSIBLES

Un corolario de la combinación de los dos ejes ya expuestos está directamente vinculado con la necesidad —sostenida por los partidarios de la educación clínica— de vincular al estudiante, desde que estudia en la facultad —y no sólo cuando la ha dejado— con el ejercicio profesional de la abogacía. Si —como lo señala la propuesta pedagógica del movimiento clínico— el alumno debe asumir el papel de abogado, nada mejor que aprender de quienes ya ejercen la profesión. Y si —como lo señala la propuesta temática del movimiento clínico— es necesario mostrarle al alumno un panorama amplio al respecto de las áreas y las diversas formas en las que se desarrolla profesionalmente la abogacía —y no sólo la abogacía corporativa y lucrativa—, entonces es bueno exponer al alumno a varios modelos alternativos de ejercicio de la profesión. En este sentido, uno de los blancos de la crítica que el movimiento clínico efectúa a la enseñanza tradicional del derecho es el predominio de los estereotipos de abogado que ejerce liberalmente la profesión en el campo lucrativo, o de abogado que trabaja en un estudio corporativo, como únicos modelos posibles para el ejercicio de la profesión.

El intento por romper el “monopolio simbólico” de la abogacía corporativa y lucrativa ha contribuido a relacionar estrechamente al movimiento clínico con otros mecanismos e iniciativas destinadas a paliar las “fallas del

mercado” profesional de la abogacía, allí donde existen necesidades jurídicas que no generan el interés suficiente de ese mercado profesional —por la falta de incentivo económico— para que un abogado lleve un caso. Así, el movimiento clínico participa habitualmente del campo de discusión sobre medios para hacer efectivo el acceso a la justicia y a representación legal de calidad a sectores sociales menos favorecidos, junto con otras iniciativas, tales como la promoción del litigio *pro bono* por parte de firmas jurídicas con fines de lucro, la promoción o el establecimiento de obligaciones de representación jurídica a personas de recursos escasos sobre asociaciones profesionales de abogados —como las barras o los colegios de abogados, allí donde la colegiación es obligatoria—, el fortalecimiento de los órganos públicos que prestan servicios de consulta, representación o patrocinio jurídico —como las defensorías oficiales, las defensorías tutelares, las instituciones nacionales de derechos humanos que cuentan con legitimación para llevar casos ante los tribunales, algunas agencias del ministerio público, algunos organismos administrativos con competencia para la defensa de intereses o grupos sociales particulares, entre otros—, el apoyo al ejercicio de la abogacía sin fines de lucro por parte de organizaciones no gubernamentales o por despachos de abogados constituidos a ese efecto, etcétera.

Desde otra perspectiva, la educación clínica ha subrayado también la variedad de actividades que desarrollan los abogados, que no se limita únicamente al asesoramiento lucrativo de clientes y al litigio. Aunque el modelo de clínica de litigio es el predominante en el movimiento clínico, la conciencia de esa variedad ha propulsado también el establecimiento de clínicas destinadas a tareas jurídicas que se apartan de esas dos líneas de trabajo tradicionales. Mencionaré aquí dos buenos ejemplos de ello.

El primero lo constituyen las denominadas “clínicas legislativas”, en las que el objeto de trabajo de los alumnos es colaborar con la tarea legislativa —generalmente en los ámbitos provincial o municipal— mediante la elaboración de propuestas normativas y de documentación de respaldo, destinadas a enriquecer el debate legislativo sobre temas de interés público. En estos casos, los alumnos —en lugar de asumir el papel de abogado litigante— desempeñan un papel similar al llevado a cabo por los cuerpos de asesores de los parlamentarios o miembros de cuerpos legislativos colegiados. Así, su tarea consiste en detectar y proponer soluciones para lagunas, contradicciones, inadecuaciones o anacronismos del sistema legal, realizar investigaciones de derecho comparado, desarrollar la técnica legislativa y

formular y redactar normas propuestas, con el objetivo de influir en el proceso legislativo.

El segundo caso es el de las denominadas “clínicas de desarrollo comunitario”, dedicadas a prestar asesoramiento jurídico a organizaciones sin fines de lucro —como asociaciones comunitarias o vecinales, asociaciones voluntarias destinadas a causas humanitarias o filantrópicas, etc.—. La tarea de la clínica es acompañar el establecimiento de alguna de estas organizaciones, o la realización concreta de algunos de sus fines, brindándole el asesoramiento jurídico que necesiten para constituirse legalmente y obtener su personería jurídica, realizar peticiones a las autoridades, requerir subsidios o fondos para financiar sus actividades, y toda otra actividad que requiera conocimiento jurídico y sea conducente para garantizar el éxito del emprendimiento. Clínicas jurídicas de distintas latitudes han participado en tareas tales como la “alfabetización jurídica” de trabajadores rurales o de vecinos de zonas carenciadas, la creación y el reconocimiento legal de asociaciones de todo tipo, la regularización de tierras o de viviendas autoconstruidas, el establecimiento de comedores escolares, guarderías o puestos de salud en barrios humildes, campañas para lograr el registro de niños indocumentados o el de trabajadores migrantes en situación de irregularidad administrativa, la inclusión de personas de escasos recursos en planes de salud pública de personas de escasos recursos, entre muchas otras.

Otra de las áreas poco frecuentadas por la abogacía tradicional a las que se ha proyectado el movimiento clínico es la del derecho internacional de los derechos humanos. Clínicas de países desarrollados y, en creciente medida, clínicas jurídicas de regiones del mundo que han pasado por una transición hacia la democracia —como América Latina, Europa del Este y algunos países de África— han tomado la iniciativa de colaborar en la tarea de invocación e implementación doméstica de estándares internacionales en materia de derechos humanos, y en el litigio ante sistemas internacionales de protección de los derechos humanos —como los sistemas interamericano, europeo y africano— por medio de la colaboración con organizaciones no gubernamentales o la presentación de memoriales en derecho o *amici curiae* ante los respectivos órganos de esos sistemas.

Por último, cabe apuntar que esta apertura de las clínicas hacia espacios de ejercicio de la profesión o de desarrollo de actividades de carácter jurídico poco tradicionales u ortodoxas responde también a la necesidad de nutrirse de material jurídico para desarrollar su tarea pedagógica. En este

sentido, cuando —por razones logísticas o de otro tipo— resulta difícil para una facultad de derecho asumir el funcionamiento de una unidad semejante a un despacho jurídico o a un gabinete de asesoramiento, las clínicas han acudido a alianzas estratégicas con organizaciones no gubernamentales, colegios de abogados, defensorías públicas, asociaciones vecinales y otras entidades para poder desarrollar su trabajo.

EJE COMUNITARIO: LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Además de las anteriores, una cuarta razón impulsa el establecimiento de clínicas jurídicas en la universidad. En este caso, la justificación pasa por una “devolución” hacia la comunidad en la que la universidad está instalada: los alumnos enrolados en una clínica jurídica participan de un servicio que la universidad ofrece a la comunidad, especialmente, a los sectores menos favorecidos de la misma.

El blanco de crítica de este señalamiento es la concepción de la universidad como una mera instancia de producción y colocación de profesionales en el mercado. Cuando se trata de universidades privadas, tal concepción de la universidad tiene el efecto de reproducir una estructura social jerárquica, que aísla a los grupos privilegiados que tienen poder adquisitivo suficiente para pagar la universidad, y produce un microclima social alienado, ignorante de los problemas y de la realidad de la mayoría de los sectores de la sociedad, en especial en países como los de América Latina, caracterizados por una pésima distribución de la riqueza. Este aislamiento revierte, a su vez, en profesionales educados en respuesta a las demandas y requerimientos de las clases sociales privilegiadas a las que pertenecen, y alejados de las necesidades del resto, es decir, de la mayoría. En cuanto a las universidades públicas, financiadas con recursos estatales, se critica la escasa reflexión sobre el privilegio que significa estudiar gracias a un subsidio público, y sobre el efecto de “privatización” de este gasto social —costeado en gran medida con impuestos al consumo que pagan los pobres, y aprovechado en gran medida por la clase media— que se produce cuando quien se formó en una universidad pública se dedica únicamente a ejercer la profesión con ánimo de lucro, sin ninguna consideración del esfuerzo social que implicó haber recibido dicha formación.

En el campo del derecho, esta justificación puede complementarse específicamente con argumentos relativos al monopolio sobre la representación

jurídica de los intereses de las personas que la ley asigna a los abogados. Además del privilegio social de estudiar, la ley concede a los abogados exclusividad en la representación y el patrocinio legal de los derechos e intereses de las personas, cuando éstas deben ventilar sus conflictos en juicio. Tal monopolio otorga a los abogados un poder de intermediación sobre la identidad, la imagen y la manera de presentación de toda persona en sociedad, cuando surge un conflicto que implique la participación de los tribunales de justicia o de otros órganos públicos.

Desde el punto de vista pedagógico y desde el del empleo de recursos y esfuerzos escasos, se señala además una paradoja presente en muchas universidades —tanto públicas como privadas— de América Latina: si bien en muchos países de la región constituye un requisito para obtener un título universitario la realización de un “servicio social”, lo cierto es que, por distintas razones, este servicio no cumple ninguna función pedagógica, tiene poca o ninguna relación con las destrezas, habilidades y conocimientos que se aprenden en la facultad, están pésimamente supervisados o —en el peor de los casos— consisten simplemente en ofrecer mano de obra gratuita, para realizar trabajo no calificado, a despachos jurídicos o empresas privadas con finalidad lucrativa. Esto último es más injustificable aún cuando la que “coloca” a alumnos que realizan el servicio social en el sector privado es la universidad pública.

La propuesta del movimiento clínico a partir de estas críticas es clara: recuperar la función social de la universidad, y desarrollar en los alumnos y abogados la percepción de la responsabilidad social que implica —y del privilegio que significa— convertirse en profesional en sociedades en las que gran parte —si no la mayoría— de la población vive en condiciones de pobreza. Para ello, se postula la necesidad de que la universidad ofrezca, por medio de sus alumnos, un servicio a la comunidad en la que está inserta, que además de cumplir una tarea socialmente útil, esté vinculada con la especificidad del área de conocimiento enseñada, y sirva para que el alumno aprenda derecho y se enfrente a ámbitos, problemas y grupos sociales con los que no está acostumbrado a tratar. Esto constituirá, además, un factor de legitimación social de la universidad, en la medida en que la comunidad perciba que ésta cumple un papel social activo, y que los futuros profesionales no se desentienden de los problemas de los sectores menos favorecidos de la sociedad en la que viven.

Complementariamente, y en esta misma veta, se subraya también el papel de la universidad en la generación de conocimiento, que, en campos

tales como el derecho, tiene influencia sobre la formación de criterios de actuación y decisión de los abogados, de los tribunales de justicia, y de otros órganos públicos. Las facultades de derecho y sus profesores cumplen un papel no despreciable en la formulación de la doctrina jurídica, y en su función de observadora crítica del devenir jurídico de una sociedad, a partir del comentario crítico de la jurisprudencia y de la sanción de nueva legislación. De manera que, si se asume el papel que desempeña la universidad en la producción social de conocimiento “científico” (con todas las reservas con las que cabe emplear este término en el campo disciplinario del derecho), y se considera que el ordenamiento jurídico y los criterios para su implementación y aplicación forman parte del “patrimonio colectivo” de una comunidad, perder la oportunidad de subrayar y de permitir reflexionar sobre este proceso y sus resultados a los estudiantes que pasan por una facultad de derecho parece una insensatez. Puede considerarse, entonces, que la participación de los alumnos —a partir del lugar de la universidad, y en el formato de una clínica— en la propuesta de interpretaciones, criterios de decisión, conceptos jurídicos, reformas legales o proyectos de normas, por ejemplo, además de cumplir un papel pedagógico, constituye una aportación concreta a la comunidad en términos de generación de conocimiento y de ideas.

Creo, en fin, haber ilustrado algunas de las (poderosas) razones esgrimidas por el movimiento clínico para reclamar una vigorosa transformación de la educación jurídica, que abandone modelos de enseñanza del derecho esclerosados y escasamente efectivos —la mayoría de los estudiantes de derecho olvidan completamente el contenido de aquello que se han visto forzados a aprender de memoria inmediatamente después de acabar un curso—, desligados de la práctica profesional para la que se supone deberían preparar, e incapaces de ofrecer al alumno herramientas para resolver problemas reales. El material recopilado en este libro permitirá al lector profundizar aún más en estas críticas, y en las propuestas que los partidarios de la introducción de educación clínica en facultades de derecho han formulado y llevado a cabo en distintos lugares del mundo, incluyendo a algunos países de América Latina. No queda más que esperar que, además de interesar al lector que ocupe espacios de influencia en la vida universitaria, lo motive a poner en práctica algunas de las ideas que aquí se discuten.