

Manual de Clínicas Jurídicas

Desarrollo de la Educación Clínica en Cuba

Alejandro Fuentes
David Eile
José García Añón
(eds.)

**Instituto Raoul Walenberg
De Derechos Humanos y Derecho Humanitario**

Con el apoyo financiero de la
Agencia Sueca Internacional de Cooperación para el Desarrollo (Asdi)

Manual de Clínicas Jurídicas

Desarrollo de la Educación Clínica Jurídica en Cuba

Alejandro Fuentes

David Eile

José García Añón

(eds.)

**Instituto Raoul Wallenberg
de Derechos Humanos y Derecho Humanitario**

con el apoyo financiero de la
Agencia Sueca Internacional de Cooperación para el Desarrollo (Asdi)

La presente publicación ha sido producida en el marco del Programa de Cooperación para Cuba del Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario (RWI), el cual ha sido posible a través del generoso apoyo económico de la Agencia Sueca Internacional de Cooperación para el Desarrollo (Asdi).

El contenido del presente manual, así como las opiniones y expresiones vertidas en el mismo, no necesariamente representan o reflejan la posición del Gobierno de Suecia ni las del Instituto Raoul Wallenberg. Dichas opiniones y expresiones deben ser atribuidas exclusivamente a sus autores.



Tabla de Contenidos

Introducción	7
<i>Alejandro Fuentes, David Eile, José García Añón</i>	
Primera Parte: Diseño y Gestión de Clínicas Jurídicas	
Capítulo 1	13
Cómo se aprende y cómo se enseña en las clínicas jurídicas: un ejercicio práctico	
<i>How do we learn and teach in legal clinic: a practical exercise</i>	
<i>Andrés Gascón Cuenca</i>	
Capítulo 2	27
Guía práctica para la puesta en marcha y gestión de una Clínica Jurídica	
<i>Practical Guide for the Establishment and Management of a Legal Clinic</i>	
<i>Héctor A. Pérez Rivera</i>	
Capítulo 3	39
Guía de supervisión en las clínicas jurídicas: Un reto para la enseñanza y el aprendizaje del derecho	
<i>Supervision guide in legal clinics: a challenge for teaching and learning law</i>	
<i>Gustavo Mauriño, María Lucía Torres</i>	
Segunda Parte: Experiencias Clínicas Comparadas	
Capítulo 4	57
Una Clínica Jurídica Comunitaria: Perspectiva desde los Estados Unidos	
<i>Communitary Legal Clinic: A Perspective from the United States</i>	
<i>Alicia Alvarez Meiriño</i>	

Capítulo 5	71
------------------	----

“¿Por qué nadie me dijo esto antes?”: El impacto de la educación clínica en la enseñanza sobre derechos de personas con discapacidad

“Why did no one tell me this before?”: The impact of clinical education on the teaching about disability rights

Renata A. Bregaglio Lazarte

Capítulo 6	83
------------------	----

El Consultorio Jurídico Gratuito de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina): Una experiencia de educación jurídica clínica

The Free Legal Clinic at Universidad Nacional de San Luis (Argentina): A clinical legal education experience

María Amelia Marchisone

Tercera Parte: Experiencia Clínica en Cuba

Capítulo 7	103
------------------	-----

Creación de la Red cubana de Clínicas Jurídicas en la Organización Nacional de Bufetes Colectivos

Creation of the Cuban Network of Legal Clinics within the National Organization of ‘Bufetes Colectivos’

Lidia Montes de Oca Fernández, Ivonne Pérez Gutierrez

Capítulo 8	109
------------------	-----

La experiencia de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente, Cuba. Especial referencia a la prestación del servicio notarial y registral

The Legal Clinic experience of the Universidad de Oriente, Cuba. Special mention to the provision of notarial and registry service

Raúl José Vega Cardona, Yadira de las Cuevas Potrony

Introducción

Alejandro Fuentes, David Eile**, José García Añón****

La educación jurídica clínica desempeña un papel fundamental en la enseñanza del derecho, proporcionando a los estudiantes una formación práctica y experiencial requerida en las profesiones jurídicas. Esta metodología educativa permite a los futuros juristas trabajar con casos y clientes reales, desarrollando habilidades esenciales como la argumentación, la redacción jurídica o la resolución de problemas legales, por señalar algunos de ellos. Además, las clínicas jurídicas fomentan un compromiso profundo con la justicia social, ya que los estudiantes trabajan directamente con comunidades en situación de vulnerabilidad, ofreciendo servicios legales gratuitos que contribuyen a garantizar el acceso a la justicia.

En Cuba, la educación jurídica clínica ha experimentado un desarrollo significativo en los últimos años, marcando un hito importante en la formación práctica de los estudiantes de Derecho. En mayo de 2022, se establecieron cuatro clínicas jurídicas gracias a la colaboración y cooperación internacional entre la Universidad de La Habana, la Organización Nacional de Bufetes Colectivos (ONBC) y el Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario, y la Universitat de València. En ese marco, se desarrollaron cuatro clínicas piloto: la Clínica Jurídica para la Asistencia y Asesoramiento Laboral en materia de Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYME), la Clínica de Atención a Víctimas de Delito en Situación de Vulnerabilidad, la Clínica de Asesoramiento Jurídico a Nuevos Actores Económicos (MIPYMEs y Cooperativas No Agropecuarias), y la Clínica Jurídica de Violencia Intrafamiliar y de Género. Después de un año de exploración pedagógica, algunas de estas clínicas dejaron de funcionar, manteniéndose activas en la actualidad la de Violencia Intrafamiliar y de Género y la de Atención a Víctimas de Delito en Situación de Vulnerabilidad.

Ese proceso seminal de desarrollo clínico continuó germinando, dando a luz un nuevo proyecto de clínica jurídica en mayo de 2024: la *Clínica Jurídica del Mundo Moral* de la Universidad de La Habana, que alberga cuatro clínicas adicionales. Estas son: "Empoderadas en la labor", coordinada por el Dr. T. Yan Guzman Hernández; un proyecto clínico de acción

* Alejandro Fuentes, Doctor en Derecho, Investigador Principal, Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario, Suecia; Profesor de Derechos Humanos, African University, Zimbabue

** David Eile, Oficial Principal de Programas, Instituto Raoul Wallenberg de Derechos Humanos y Derecho Humanitario, Suecia

*** José García Añón, Catedrático de Filosofía del Derecho, Universidad de València, España

directa desde la Criminología, coordinado por la Dra. Angela Gómez Pérez; un proyecto de interés público para la rendición de cuentas administrativa a los trabajadores, coordinado por la Lic. Melissa Cepero Lantigua y el Dr. T. Yan Guzman Hernández; y una clínica de orientación legal y alfabetización jurídica a actores económicos, Consultores y Abogados Internacionales (CONABI), coordinada por el MSc. Rafael González Morales. Paralelamente, la Universidad de Oriente también participa activamente en estos esfuerzos educativos.

El diseño y la coordinación general del proyecto han estado a cargo de Alejandro Fuentes y David Eile del Instituto Raoul Wallenberg, José García Añón de la Universitat de València, el Profesor Juan Mendoza en representación de la Universidad de La Habana, y el Profesor Ariel Mantecón, inicialmente, y Lilia María Hernández Doejó, en sus roles de presidentes sucesivos de la Junta Directiva Nacional de la Organización Nacional de Bufetes Colectivos. A ellos se les sumaron, en sus roles de coordinación y dirección, Lidia Montes de Oca Fernández, Vicepresidenta de la Junta Directiva Nacional, y Elizabeth Moya Linares, Directora Técnica Nacional, ambas en representación de la Organización Nacional de Bufetes Colectivos de Cuba.

El desarrollo de las clínicas jurídicas en Cuba contó con el apoyo académico y científico de miembros de la Red Latinoamericana de Clínicas Jurídicas, quienes aportaron su dilatada experiencia en la creación y desarrollo de clínicas jurídicas en la región. En este sentido, es importante destacar la labor que cumplieron los mentores de los proyectos de clínicas jurídicas en Cuba. Los mentores dieron un seguimiento y acompañamiento académico a los colegas cubanos en el diseño y desarrollo del modelo clínico elegido, participando en los distintos talleres de trabajo organizados conjuntamente con las universidades cubanas. Entre dichos mentores, es importante destacar la labor realizada por Andrés Gascón Cuenca de la Universitat de València, Héctor A. Pérez Rivera, experto independiente de Justicia Penal y Derechos Humanos de México, María Lucía Torres Villareal de la Universidad del Rosario en Bogotá, Colombia, Gustavo Mauriño de la Escuela Latinoamericana de Abogacía Comunitaria y Activismo Jurídico y de la Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina, Alicia Alvarez de la University of Illinois Chicago School of Law, Renata A. Bregaglio Lazarte de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y María Amelia Marchisone de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

A lo largo de estos años, y en el marco del proyecto de cooperación financiado por la Agencia Sueca Internacional de Cooperación para el Desarrollo (Asdi), se han llevado a cabo diversas acciones formativas y de difusión para fortalecer la educación jurídica clínica en Cuba. Entre ellas destacan el Congreso Abogacía en noviembre de 2019, varios seminarios de capacitación online en educación jurídica clínica realizados entre 2020 y 2021, y eventos presenciales como las Jornadas Internacionales sobre Clínicas Jurídicas en noviembre de 2023 en la Universidad

de La Habana. Estos esfuerzos han enfatizado la importancia del acceso a la justicia y la formación de los estudiantes de Derecho mediante la educación jurídico-clínica.

El futuro de la educación jurídica clínica en Cuba promete una mayor integración de esta metodología en la formación inicial y continua de jueces y fiscales, asegurando que la enseñanza del Derecho siga evolucionando para promover la justicia social y mejorar las competencias prácticas de los juristas en formación.

En este contexto, el desarrollo de manuales de clínicas jurídicas resulta crucial para fomentar el crecimiento y la efectividad de estas iniciativas. Los manuales proporcionan una guía estructurada y comprensible para los docentes y estudiantes, facilitando la implementación de las mejores prácticas en la enseñanza y el aprendizaje clínico. Estos recursos didácticos son esenciales para asegurar que los docentes estén bien preparados para desempeñar su papel como mentores y facilitadores, ayudando a los estudiantes a desarrollar sus habilidades legales en un entorno supervisado y orientado al aprendizaje práctico.

Los manuales también sirven como herramientas de formación continua para los docentes, ofreciendo directrices claras y actualizadas sobre los métodos pedagógicos más efectivos en la educación jurídica clínica. Además, promueven la estandarización de los procesos y procedimientos dentro de las clínicas jurídicas, asegurando una calidad constante en la prestación de servicios legales y en la experiencia educativa de los estudiantes. Al establecer un marco de referencia común, estos manuales facilitan la colaboración entre diferentes instituciones educativas y organizaciones, potenciando el intercambio de conocimientos y la innovación en el campo de la educación jurídica.

Este manual se divide en tres partes principales, cada una diseñada para abordar distintos aspectos de la educación jurídica clínica. La primera parte se centra en el diseño y los componentes de una clínica jurídica. En el capítulo “Cómo se aprende y cómo se enseña en las clínicas jurídicas: un ejercicio práctico”, Andrés Gascón Cuenca, de la Universitat de València, expone las metodologías pedagógicas efectivas para el aprendizaje práctico en el contexto clínico. Desde esta perspectiva la educación jurídica clínica plantea cambios ontológicos en la forma tradicional en las que las facultades de derecho organizan los estudios. En este capítulo se expone brevemente qué es la educación clínica jurídica, y qué metodología plantean en el proceso de aprendizaje del derecho, tanto para el alumnado como para el profesorado. Asimismo, se incorpora una actividad colaborativa como marco reflexivo previo al inicio de cualquier actividad clínica. Héctor A. Pérez Rivera, en su capítulo “Guía práctica para la puesta en marcha y gestión de una Clínica Jurídica”, ofrece herramientas y estrategias para implementar la pedagogía interactiva en la educación clínica. El capítulo se centra en crear una guía práctica de pedagogía aplicada a las Clínicas Jurídicas, proponiendo una cierta organización de la educación y administración. Primero el autor describe la gestión pedagógica, donde incluye la estructura educativa y cuestiones claves de

la metodología de la enseñanza activa, fomentando la participación y aprendizaje práctico de los estudiantes. Luego, propone la gestión de los proyectos que llegan a la clínica y cómo deberían ser abordados por los estudiantes teniendo en cuenta la elegibilidad de los casos, registro y control de expedientes, entrevistas, documentación, etc. Gustavo Mauriño y María Lucía Torres contribuyen con “Guía de supervisión en las clínicas jurídicas: Un reto para la enseñanza y el aprendizaje del derecho”, destacando la importancia de la supervisión efectiva en el desarrollo de habilidades jurídicas. Para dicho análisis, se centran en su dimensión pedagógica, funciones, responsabilidades, riesgos y características propias para la efectividad y correcto funcionamiento de su rol en la Clínica Jurídica.

La segunda parte del manual presenta experiencias clínicas comparadas, mostrando diferentes modelos y sus resultados. Alicia Alvarez describe el modelo de clínica comunitaria en EE.UU., proporcionando una visión detallada de su estructura y funcionamiento. Renata A. Bregaglio Lazarte, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, expone el modelo de clínica jurídica en Perú, resaltando sus logros y desafíos. María Amelia Marchisone comparte la experiencia del Consultorio Jurídico Gratuito de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina, ofreciendo un análisis de su impacto en la educación jurídica clínica y en la comunidad.

La tercera parte se focaliza en la experiencia clínica desarrollada en Cuba. Lidia Montes de Oca Fernández e Ivonne Pérez Gutierrez, discuten las experiencias clínicas desarrolladas en la Universidad de La Habana en conjunto con la ONBC, destacando las lecciones aprendidas y las mejores prácticas implementadas. Por último, Raúl José Vega Cardona y Yadira de las Cuevas Potrony relatan la experiencia de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente, haciendo especial referencia a la prestación del servicio notarial y registral.

Este manual se convierte así en una herramienta esencial para el desarrollo y fortalecimiento de la educación jurídica clínica en Cuba, proporcionando a docentes y estudiantes las guías necesarias para implementar y mejorar las clínicas jurídicas, asegurando una formación práctica, efectiva y comprometida con la justicia social.

Finalmente, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a la Agencia Sueca Internacional de Cooperación para el Desarrollo (Asdi) por su generoso financiamiento, sin el cual este proyecto no habría sido posible. También extendemos nuestro sincero agradecimiento a la Embajada de Suecia en La Habana por su permanente apoyo institucional, que ha sido fundamental para la implementación y el éxito de este programa.

Lund / Valencia, 12 de junio de 2024

Primera Parte: Diseño y Gestión de Clínicas Jurídicas

Capítulo 1

Cómo se aprende y cómo se enseña en las clínicas jurídicas: un ejercicio práctico

How do we learn and teach in legal clinic: a practical exercise

Andrés Gascón Cuenca*

Resumen:

La educación jurídico-clínica plantea cambios ontológicos en la forma tradicional en las que las facultades de derecho organizan los estudios. En el presente texto se expone brevemente qué es la educación clínica jurídica, y qué metodología plantean en el proceso de aprendizaje del derecho, tanto para el alumnado como para el profesorado. Asimismo, se incorpora una actividad colaborativa como marco reflexivo previo al inicio de cualquier actividad clínica.

Legal-clinical education poses ontological changes in the traditional way in which law schools organize their studies. This contribution briefly explains what clinical legal education is, and what methodology it proposes in learning and teaching law, both for students and professors. It also incorporates a collaborative activity as a reflective framework prior to the starting of any clinical activity.

Descriptores:

Clínicas jurídicas- Enseñanza activa- actividad colaborativa- actividad puzzle- justicia social

Sumario:

1. Marco inicial, 2. Actividad, ¿cómo se enseña y cómo se aprende en las clínicas jurídicas?, 3. Bibliografía, 4. Anexo I, 5. Anexo II.

*Prof. Dr. Andrés Gascón Cuenca, Codirector, Clínica Jurídica per la Justicia Social, Facultad de Derecho, Universidad de València, España

1. Marco inicial

La Educación Clínica Jurídica es una metodología de enseñanza y aprendizaje del Derecho que cuestiona la forma tradicional en las que estas actividades se han realizado en las facultades hasta el momento (García Añón, 2015; Blázquez Martín, 2015). Si nos fijamos en el proceso utilizado en las de medicina, nos daremos cuenta de que la aplicación práctica de los contenidos teóricos aprendidos en las aulas es fundamental. A ningún paciente le gustaría ser tratado por un especialista de la medicina recién graduado que ha aprendido de forma teórica a auscultar, pero que nunca ha sido capaz de ejecutar esa técnica en un paciente real o fingido durante su etapa de estudiante. Sin embargo, si nos centramos en el estudiantado de derecho, un número importante finaliza sus estudios sin conocer la diferencia entre el derecho teórico que se aprende en los libros y el derecho *en acción*, entendiéndolo como la aplicación material concreta por parte de los operadores jurídicos (la judicatura, la fiscalía, el cuerpo funcional, entre otros) de las normas, y todos los procesos formales e informales que lleva aparejada esta actividad. Además, existen muchas áreas del ejercicio de la abogacía que no se estudian en las facultades, como puede ser: cómo realizar correctamente una entrevista a un cliente; o por qué es importante adoptar un enfoque empático ante los problemas planteados por este para poder ofrecerle una respuesta adecuada.

Esta es la visión adoptada por una amplia mayoría de los sistemas universitarios en la configuración del estudio y aprendizaje del derecho. Tradicionalmente, las guías docentes se organizan alrededor de clases magistrales (normalmente) unidireccionales, con intervenciones muy concretas del alumnado, organizadas alrededor de la evaluación final a través de un examen. Esto obliga al estudiantado a adoptar una forma de estudio puramente positivista (Molina Saldarriaga, 2008), aprendiendo el derecho de memoria. Esta aproximación al conocimiento del derecho presenta una pluralidad de problemas muy relevantes en el mantenimiento de las garantías democráticas básicas, entre los que se puede destacar la eliminación de cualquier aproximación crítica al sistema jurídico, lo que impide que se cuestionen postulados que mantienen un determinado *statu quo*, y que por lo tanto bloquean el conocimiento de la etiología de una pluralidad de problemas sociales actuales.

En este sentido, la Educación Clínica Jurídica está especialmente enfocada a combatir esta realidad (García Añón, 2012; 2015). Por un lado, parte de una concepción diferente del proceso de aprendizaje y enseñanza del derecho. El profesorado y el alumnado se centran en el estudio crítico del sistema jurídico con una perspectiva de justicia social. Esto significa que enseñar y aprender derecho no es solo un proceso puramente nemotécnico limitado a conocer la normativa legal, sino crítico y reflexivo (Villareal y Courtis, 2007; Gascón Cuenca, 2022). Así, como profesores nos deberíamos centrar en, por un lado, ayudarles a obtener los conocimientos necesarios para cuestionar los objetivos perseguidos por el Derecho, y por otro lado, en que sean capaces de realizar una valoración crítica entre estas finalidades perseguidas y los resultados materiales obtenidos como resultado de su aplicación. Esto es fundamental para evaluar las posibles distorsiones que se pueden producir entre estos dos momentos de la actividad jurídica, que no en pocas ocasiones, fomentan y mantienen patrones estructurales de discriminación indirecta contra minorías o grupos de personas específicos (García Añón, 2013; Gascón Cuenca, 2016). Además, en los entornos jurídico-clínicos, el alumnado recibe formación en áreas que no se incluyen en los planes de estudio, o si se incluyen, es con un desarrollo muy limitado, como, por ejemplo: derecho migratorio, reconocimiento de derechos a la salud, vivienda, entre otros.

Por otro lado, el desarrollo de los proyectos dentro de las clínicas jurídicas fomenta que el alumnado trabaje con asociaciones, ONG y otras organizaciones sin ánimo de lucro centradas en la defensa de la justicia social, que con su actividad luchan por una interpretación del derecho que fomente sociedades más inclusivas e igualitarias. A través de este trabajo el alumnado aprende sobre realidades sociales que quizás no conocía hasta ese momento, por ejemplo, cuando se trabaja con: reclusos en prisiones, personas que conviven con VIH, creación de materiales para actividades de alfabetización jurídica, trabajo con mujeres que ha sufrido violencia de género, trabajadores cuyos derechos laborales son sistemáticamente vulnerados, entre muchos otros proyectos (Gascón Cuenca, 2016).

De esta forma, de entre las habilidades a destacar encontramos que los proyectos jurídicos-clínicos fomentan (García Añón, 2012; 2015; García Sáez, 2019; Gascón Cuenca, 2022):

- La inmersión en la realidad de la abogacía
- La capacidad de resolver problemas legales complejos
- El entendimiento de los comportamientos generales de abogacía
- Las competencias interculturales
- El entendimiento de los comportamientos específicos de determinados roles o tareas que les puedan ser asignadas
- La relación con el cliente
- La práctica real y consciente de la ley
- La gestión del tiempo y su equilibrio en la relación profesional-personal.
- La colaboración con compañeros/as otras clínicas

Además, a través de este trabajo se fomentan los siguientes valores:

- La preocupación activa por la justicia política y social
- La importancia de la protección de la diferencia y diversidad
- La información sobre situaciones de privilegio
- La responsabilidad en el servicio al cliente
- La competencia y calidad de la práctica del derecho
- La práctica reflexiva
- La identidad profesional
- El equilibrio entre vida personal y trabajo

En definitiva, las clínicas jurídicas son entornos en los que se transforma la manera en la que se enseña el derecho (Witker, 2007), mediante la creación de espacios formativos que tienen entre sus objetivos principales que el alumnado, en su proceso aprendizaje, piense más allá del mero derecho positivo, adoptado una posición crítica y reflexiva con el ordenamiento jurídico en la búsqueda de soluciones que empoderen a grupos sociales en situación de vulnerabilidad (García Sáez, 2019; Gascón Cuenca, 2016; 2022). Esto es una actividad que no únicamente le enriquecerá como futuro jurista, sino también desde el punto de vista vital. Además, exige que el profesorado se adapte a esta nueva forma de enseñar (Marqués i Barranqué, 2015), para poder conseguir los objetivos educativos planteados, siempre como la mirada puesta en la formación integral del estudiante, no únicamente preocupados por el Derecho, sino también por democracia y la justicia social.

2. Actividad, ¿cómo se enseña y cómo se aprende en las clínicas jurídicas?

Antes de adentrarnos en la explicación del ejercicio es necesario señalar que entre los objetivos fundamentales de la creación de este material está su apertura colaborativa. El ejercicio que aquí se propone es una herramienta que tiene como finalidad una primera ayuda para el desarrollo inicial del fenómeno clínico-jurídico en la República de Cuba. Conforme éste vaya adquiriendo fuerza, el ejercicio se debería beneficiar de los resultados obtenidos en el proceso, siendo modificado, complementado y haciéndolo más próximo a la realidad cubana.

Así, y partiendo del marco general explicado en el punto anterior, aquí se desarrollará una actividad práctica que debería ser el punto de partida de cualquier nuevo proyecto jurídico-clínico¹. En ella, como profesorado, vamos a trabajar de forma conjunta en determinar qué queremos enseñar a nuestro alumnado (objetivos formativos del proyecto clínico), y cómo lo vamos a hacer. Hemos de tener en cuenta que este tipo de proyecto desarrolla una serie de habilidades y valores formativos que puede que hasta el momento no estuvieran presentes en los planes de estudio y, que por lo tanto, requieren formas diferentes de evaluación.

Los objetivos formativos que plantea esta actividad es que al final de la sesión, el profesorado que ha participado en ella sea capaz de:

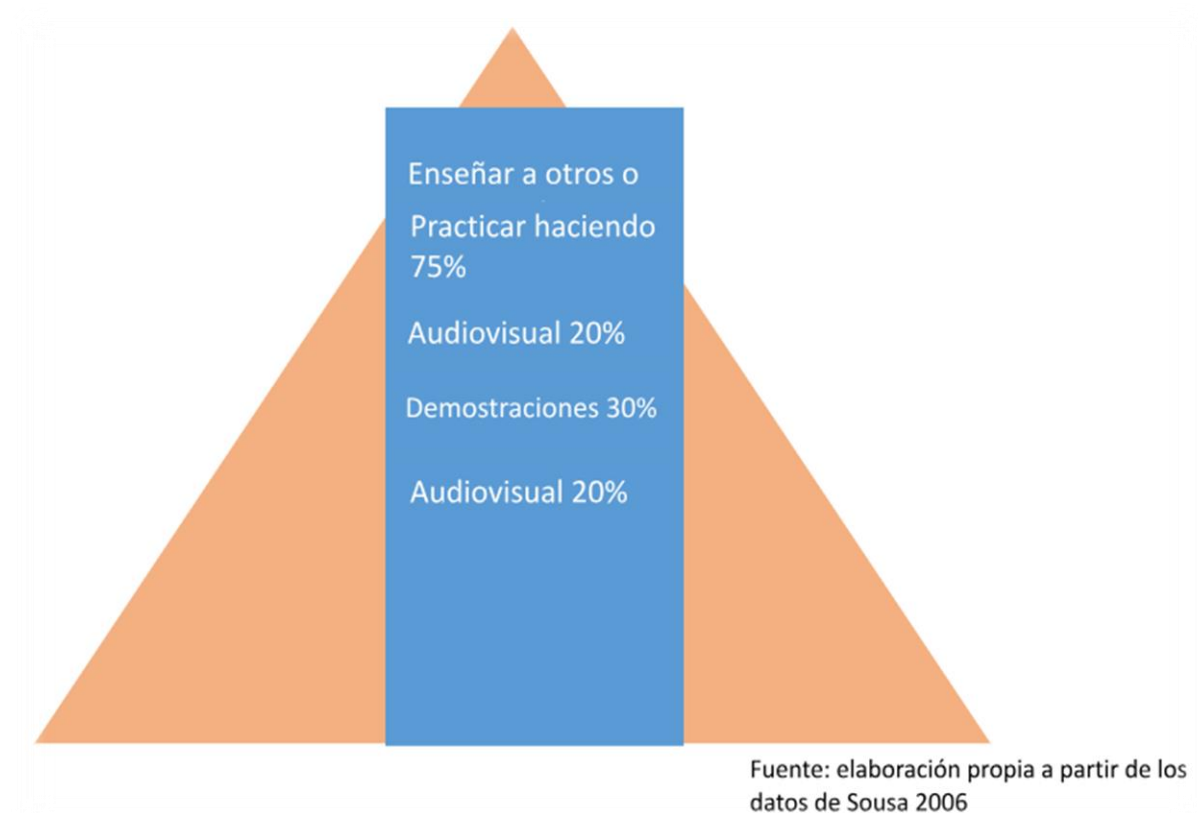
- Crear los objetivos formativos que desarrollará su proyecto jurídico clínico.
- Reflexionar qué tipo de metodología jurídico-clínica es la que mejor se adapta este.
- Formular qué actividades formativas son necesarias para su desarrollo y su evaluación.
- Generar una conexión entre los objetivos formativos, las actividades formativas y los métodos de evaluación.

Todos estos objetivos formativos se cubrirán a través de la realización de una actividad puzzle, que permitirá trabajar de forma inicial cada uno de estos aspectos, que requerirán en un momento posterior un trabajo específico que atienda a la realidad concreta del proyecto que se quiere poner en marcha.

2.1. Modelos de enseñanza y aprendizaje

Uno de los puntos de partida, que hemos puesto de relieve en el apartado anterior es el distanciamiento del modelo clínico-jurídico de la clase magistral unidireccional. Esto no quiere decir que esta metodología no se utilice. Debemos recordar que estamos hablando de la enseñanza del derecho, y que por lo tanto, la clase magistral forma parte esencial de este proceso, pero en ningún caso debe ser la que ocupe el mayor tiempo, y debería estar encaminada a fomentar el debate estudiante-profesor, y estudiante-estudiante.

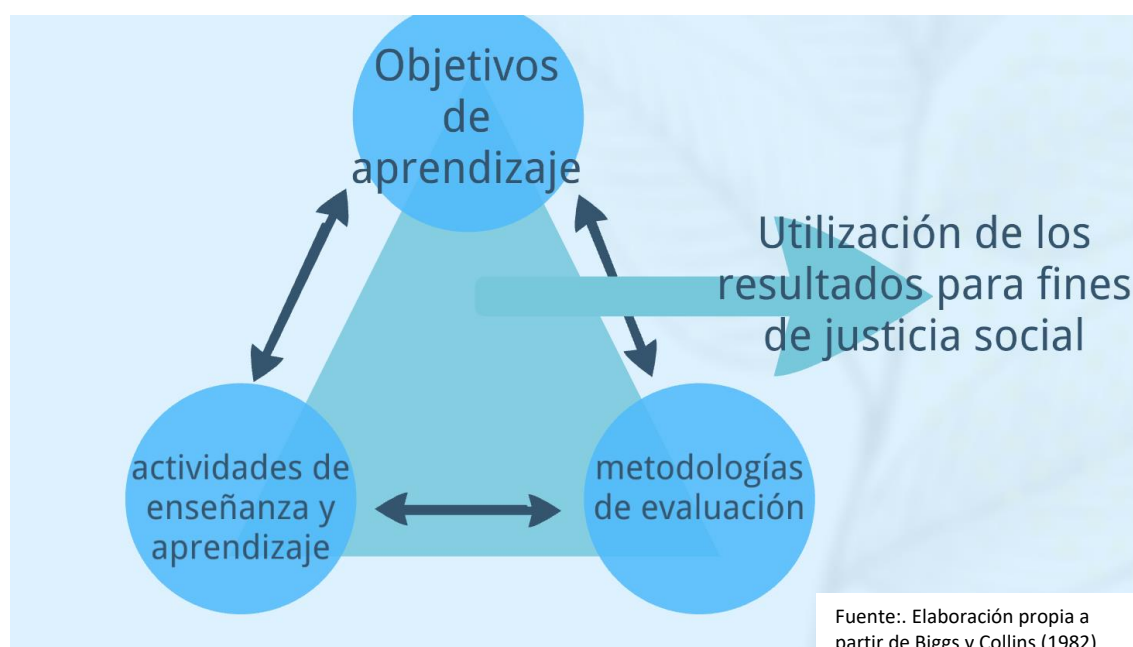
¹ Wilson (2004) describe otros aspectos fundamentales a tener en cuenta en el inicio de cualquier proyecto jurídico-clínico que pretenda sustentable en el tiempo.

Figura I:

De acuerdo con Sousa (2006), las clases magistrales se encuentran en la base de la pirámide de aprendizaje, y con su utilización únicamente conseguimos que el alumnado retenga un 5% de aquello que compartimos en el aula. Este porcentaje aumenta a medida que se van introduciendo otras metodologías de aprendizaje más interactivas que incorporan la práctica de los conocimientos adquiridos, y en último lugar, llegando a confiar en la capacidad del alumnado para colaborar en la enseñanza de sus pares. La educación jurídica-clínica prevé los siete niveles descritos por Sousa, primando aquellos que se encuentran en la cúspide de la pirámide: aprendizaje entre pares, aprendizaje basado en problemas reales, y aprendizaje constructivo a través de la reflexión personal de los problemas propuestos. Es fundamental que esto se tenga en cuenta en el desarrollo del ejercicio puzzle que se propondrá a continuación.

Además, es imprescindible que se observen los diversos pasos que se propondrán en la actividad puzzle como un proceso circular de cuyos resultados depende el paso anterior, siguiendo el siguiente esquema:

Figura II:



Los objetivos de aprendizaje que queremos desarrollar deben estar conectados de forma directa con las actividades de enseñanza y aprendizaje, que deben, a su vez, ser desarrolladas pensando en ejercicios que plantean metodologías que permitan alcanzar los primeros de forma plena, para posteriormente evaluar todo el proceso realizado por el alumnado.

En este sentido, la taxonomía de Bloom es una herramienta muy importante para el diseño de estos objetivos. Esta establece seis niveles de aprendizaje, desde los más sencillos a los más complejos, y que va desde la mera comprensión por memorización que se da en las clases magistrales, hasta la posibilidad que tiene el estudiantado de crear sus propios resultados a partir del conocimiento adquirido (Bloom 1956; Anderson et. al., 2001). Cuando más compleja sea la actividad que se requiere del alumnado, mayor serán los conocimientos adquiridos. Una vez sepamos qué deberán ser capaces de hacer el alumnado al final del curso, podremos establecer qué tipo de actividades o métodos de enseñanza serán los más adecuados para alcanzarlos.

A su vez, la evaluación debe tener en cuenta que las actividades de enseñanza propuestas difícilmente se podrán evaluar a través del examen final tradicional, por lo que deberemos pensar en formas alternativas, y al mismo tiempo, estas deben de ser capaces de evaluar los resultados de las actividades y el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje. Toda esta actividad sin olvidar que los resultados de cualquier proyecto deben estar necesariamente conectados con la justicia social y el trabajo en beneficio de la creación de sociedades más inclusivas e igualitarias.

Como muestra la figura 2, cuando existe un alineamiento entre estas tres categorías, podemos hablar de alineamiento constructivo (Biggs 2014), que supone definir antes de iniciar el proceso formativo, cuáles son los resultados que se deberán alcanzar al final de este.

2.2. Actividad puzzle

Aquí se sugiere la realización de una actividad puzzle o *jigaw*, aunque existen otros ejercicios interactivos muy útiles para dinamizar el aula². En concreto, esta actividad se estructurará en tres apartados: uno introductorio donde se explicarán las premisas necesarias para poder desarrollar el ejercicio en toda su extensión; una segunda sección donde se expondrá la realización del ejercicio *per se*; y un tercer apartado a modo de conclusión.

2.2.1. Introducción

La actividad que se propone a continuación debe ser desarrollada, idealmente, en el espacio de unos 180 minutos. Como hemos comentados, el diseño de un proyecto clínico parte de dos tareas iniciales:

- El diseño de los objetivos formativos, las actividades de enseñanza y las metodologías de evaluación, teniendo en cuenta las necesidades del proyecto que vamos a realizar.
- Tomar la decisión sobre qué modelo jurídico-clínico se ajusta mejor a esos objetivos formativos.

El diseño de los objetivos formativos es el resultado de la combinación de:

- Conocer en profundidad cuáles son las necesidades sociales que se pueden detectar en la zona en la que la clínica jurídica desarrollará su actividad, y al mismo tiempo investigar qué trabajo puedan estar desarrollando ONG, asociaciones u otras organizaciones del tercer sector en ese tema en concreto con el objetivo de evitar duplicidades y establecer lazos de cooperación.
- Saber qué tienen que aprender los alumnos/as para poder ofrecer una solución adecuada en derecho al caso propuesto. El diseño de los objetivos a incluir en la guía docente del estudiante debe adaptar la forma: el/la estudiante, a final de curso tiene que ser capaz de X.

Una vez decididos los objetivos formativos, hemos de tener en cuenta que se pueden adoptar una pluralidad de modelos jurídico-clínicos que nos ayudarán a desarrollar los objetivos formativos y las acciones que los desarrollan. Los modelos no son excluyentes entre sí, es decir, una clínica jurídica puede adoptar más de un modelo para desarrollar un mismo proyecto y obtener diferentes resultados.

Así, esta sesión se centrará en un primer momento en el diseño de los objetivos formativos dentro de una situación social concreta simulada³ y, posteriormente, qué tipo de modelo clínico es el que mejor se adapta para la correcta formación del estudiantado y la satisfacción del proyecto y de los/las usuarios/as del servicio. Para su desarrollo se propone la realización

² En el ámbito de la teoría del derecho ver Añón Roig y García Añón, 2010. En el ámbito general del derecho ver Granell Bastante y Gutiérrez Castillo, 2022.

³ Como ejercicio introductorio indiciario, en este momento se plantea una situación simulada para poder enfrentarse por primera vez al desarrollo de un proyecto jurídico-clínico. Esta actividad deberá repetirse de forma mucho más exhaustiva y con una mayor duración en el contexto concreto en el que se pretenda desarrollar el nuevo proyecto jurídico-clínico.

de una actividad de grupo puzzle que nos permitirá conocer en mayor profundidad los modelos más utilizados por las clínicas jurídicas.

2.2.2. Desarrollo

La actividad se debería organizar de la siguiente forma⁴:

- 5 minutos. Introducción a la actividad.
- 25 minutos. Explicación del marco teórico de los diferentes modelos clínico-jurídicos: cómo enseñamos y cómo se aprende en un entorno clínico-jurídico (clase magistral a través de clase inversa).
- 5 minutos. Conformación de los grupos puzzle y los equipos de expertos/as.
- 45 minutos. Reunión del equipo de expertos (aprendizaje basado en problemas y formación entre iguales).
- 60 minutos. Reunión de los grupos puzzle (aprendizaje basado en problemas y formación entre iguales).
- 40 minutos. Puesta en común de los resultados.

En primer lugar, se realizará una introducción general a la actividad, exponiendo sus objetivos y cómo se desarrollará.

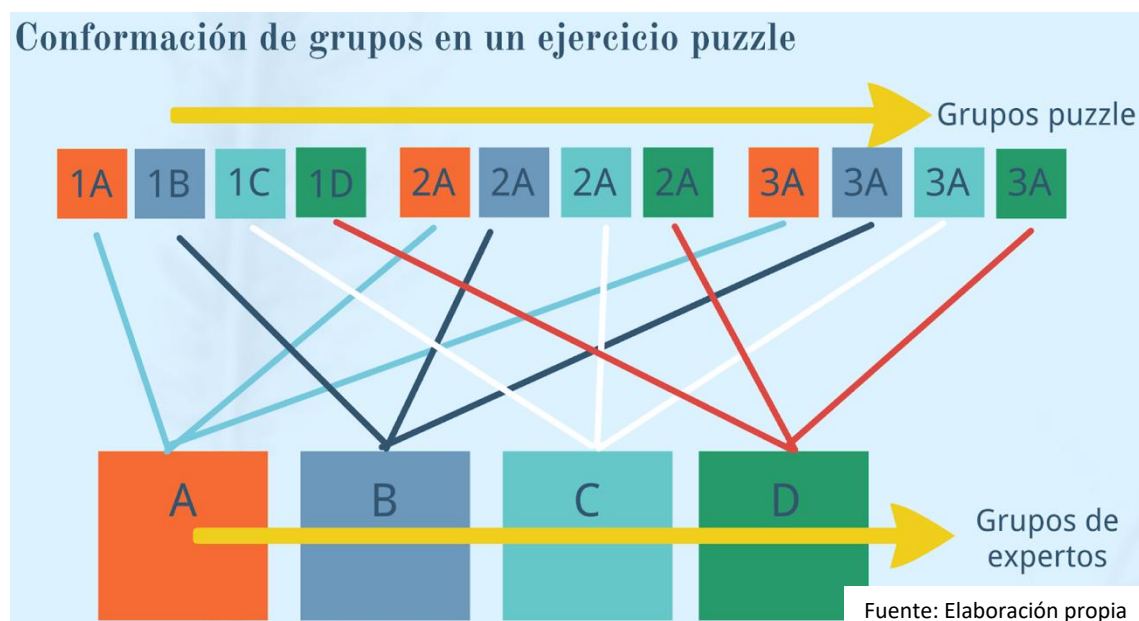
En segundo lugar, se explicará cómo diseñar los objetivos formativos dentro de un entorno clínico⁵ y cuáles son sus principales modelos. Esto requiere un trabajo de preparación previo a través de la introducción de una serie de lecturas para combinar las técnicas de clase magistral con la clase inversa. Previamente a la ejecución de esta actividad, las personas asistentes deberán recibir los materiales en los que brevemente se explican los modelos clínicos más utilizados⁶. De esta forma reflexionar sobre su contenido, entender mejor lo que se expondrá en la clase magistral, y poder plantear las preguntas que les hayan surgido en la realización de la fase previa.

En tercer lugar, se conformarán los equipos de trabajo. Esta tarea se tiene que realizar de forma atenta para que la división se realice de forma correcta y no se dificulte el trabajo en grupo posterior. Hay dos categorías de grupos: el de expertos y el puzzle. Equipo de expertos: aquí se reunirán conjuntamente todas las personas que tengan adscrito el estudio del mismo modelo clínico-jurídicos, por lo que se deberán crear tantos como modelos se expliquen. Grupo puzzle: se asignará a cada grupo puzzle un representante de cada equipo de expertos, quedando representados en los grupos puzzle todos los modelos clínico-jurídicos explicados. Se seguirá el siguiente esquema:

⁴ Los tiempos son meras indicaciones que irán en función del número de asistentes. No se incluyen los descansos que debería hacerse programarse, como mínimo, cada 50 o 60 minutos de trabajo. El número máximo de participantes debería oscilar entre 15 y 20 personas.

⁵ Figuras 1 y 2.

⁶ Aquí se sugieren: Clínica de Alfabetización Jurídica (o *Street Law*), Clínica de Asistencia Jurídica o Atención Directa, Clínica de Interés Público, y Clínica de Atención Comunitaria. En el anexo II se relacionan las lecturas que pueden ser usadas para desarrollar esta parte de la actividad. Ver: Mestre i Mestre, 2018.

Figura III:

En cuarto lugar, introducirá el escenario simulado cuando el ejercicio tiene como objetivo ser la primera fase introductoria para la creación de una clínica jurídica. Esta será la realidad sobre la que tendrán que trabajar el conjunto de los asistentes. En el caso de que el ejercicio se esté realizando en el marco de la creación de una nueva clínica jurídica real, no habrá introducción de ningún escenario y serán los diferentes equipos de expertos los que deberán reflexionar sobre los problemas sociales más importantes del área espacial de actuación de la clínica y relacionarlos con sus correspondientes necesidades jurídicas.

En quinto lugar, se reunirán los equipos de expertos/as, que deberán dar respuesta a los siguientes ítems⁷:

- Materia o necesidad detectada: esta puede partir de una simulación para un ejercicio introductorio, o una necesidad social que esté presente en el ámbito especial donde la clínica ejercerá sus funciones.
- Modelo de clínica jurídica: Previamente asignado y estudiando a través de los materiales y de la explicación teoría utilizando la clase inversa.
- Resultados de aprendizaje: deben responder a la pregunta ¿qué esperamos de los estudiantes?⁸.
- Habilidades que se aprenderán al final del proyecto.
- Actividades de aprendizaje de los estudiantes: deben responder a la pregunta ¿Qué hacen o deberían hacer los estudiantes?

⁷ Desarrollada por el Prof. Dr. José García Añón.

⁸ En este apartado se sugiere utilizar la taxonomía SOLO de Biggs y Collis (1982), que ayuda al profesorado a crear resultados de aprendizaje con estructuras abstractas ampliadas que fomentan que permiten al estudiante ir más allá del conocimiento que se le ofrece en el aula, creando el suyo propio (siempre bajo supervisión).

- Relación del alumnado con las personas que demandarán sus servicios ¿Cómo interactúan entre ellos?
- Actividades formativas al grupo de tutores/supervisores.
- Evaluación de la actividad del alumnado (y supervisión)⁹.
- Relación del proyecto clínico con otras instituciones (privadas/públicas) y ONG.
- ¿Qué recursos se necesitan para desarrollar el proyecto?
- Duración del proyecto.
- Realización de un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del proyecto).

De acuerdo con García Añón¹⁰, estos son los principales temas entorno a los cuales debe organizarse el debate de los grupos de expertos

En sexto lugar, se reunirán los grupos puzzles. Cada expertos/as deberá explicar qué actividades ha creado su equipo para afrontar el caso simulado, o la necesidad social identificada. Es fundamental que hablen todos los miembros, cubriendo los aspectos señalados en el paso cuarto, y sobre todo, las ventajas y los problemas que plantea el desarrollo que han realizado (DAFO). Una vez acabado esto deberán, como grupo puzzle, decidir qué actividades, objetivos formativos, formación, etc., y qué modelo jurídico clínico afrontar de mejor forma el desarrollo del proyecto planteado¹¹. Una persona del grupo actuará como representante de este en el séptimo paso.

En séptimo y último lugar, cada representante de los diferentes grupos puzzle deberá compartir con el resto sus conclusiones.

3. Conclusión

Para que el ejercicio alcance de forma completa los objetivos propuestos, es importante que se fomente entre los asistentes el trabajo cooperativo centrado en la resolución del problema propuesto (en el caso de la simulación), o de la necesidad social detectada (escenario social real). Cada uno de los miembros del equipo debe tener la oportunidad de reflexionar críticamente sobre:

- Aquello que ha leído antes de acudir a la sesión, y
- El contenido de la clase magistral, y los resultados de los debates que se mantendrán en los diversos equipos alrededor de los temas propuestos.

De esta forma, por sí mismo podrá llegar a unas conclusiones propias que podrá compartir con el resto del equipo, y así formar parte activa del proceso de toma de decisión colectivo en la que se decida la mejor vía para conseguir los objetivos propuestos.

Asimismo, es fundamental recordar cuáles son las vías más eficientes de transmisión del conocimiento y, en consecuencia, organizar las actividades formativas que desarrollan los objetivos del proyecto teniéndose en cuenta. También deberían ser utilizadas para las actividades de formación del profesorado que ocupará roles de supervisión.

⁹ Se recomienda el desarrollo de una rúbrica de evaluación.

¹⁰ Se incluye como anexo un archivo creado por García Añón en el que se puede volcar el trabajo realizado en este apartado.

¹¹ Recordemos que los modelos no son excluyentes entre ellos, y un proyecto se puede plantear utilizar varios.

Bibliografía

- Anderson, Lorin W. y Krathwohl, David R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Londres: Longman.
- Añón Roig, María José y García Añón, Jose (2010). *Materiales prácticos para la asignatura de Teoría del Derecho en el grado de ADE-Derecho*. Autoeditado.
- Bastante Granell, Víctor y Gutiérrez Castillo, Víctor Luis (eds.) (2022). *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*. Madrid: Dykinson.
- Biggs, J. (2014). "Constructive alignment in university teaching". *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Biggs, John B, y Collins Kevin F. (1982): *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Londres: Academic Press.
- Blázquez Martín, Diego (2015): "Clínicas de derechos humanos: Causas y ventajas del éxito de un modelo de educación jurídica del siglo XXI", *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-24.
- Bloom, Benjamin S. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Nueva York: Longmans, Green.
- García Añón, José (2012): "El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas", *Revista de Educación y Derecho*, 6, 1-22.
- García Añón, José (2013): "Discriminación, exclusión social y conflicto en sociedades multiculturales: La identificación por perfil étnico", en José García Añón y Mario Ruiz Sanz (eds.), *Discriminación racial y étnica*, Valencia: Tirant lo Blanch, 281-354.
- García Añón, José (2015): "La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España", *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-6.
- García Sáez, José A. (2019): "Legal Clinics as a Training Methodology in Human Rights", en Cecilia Blengino y Andrés Gascón Cuenca (eds.), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*, Turin: Ledizioni, 83-92.
- Gascón Cuenca, Andrés (2016): "La evolución de la enseñanza jurídica clínica en las universidades españolas: oportunidades y desafíos de la litigación estratégica en las clínicas de derechos humanos", *Revista de Educación y Derecho*, 14, 1-15.
- Gascón Cuenca, Andrés (2022): "El currículo del grado en derecho, los valores fundamentales del ordenamiento jurídico y la educación jurídica clínica: una reformulación de prospectiva", *Revista de Educación y Derecho*, 25, 1-22.
- Marquès i Barranqué, Maria (2015): "Clínicas jurídicas y Universidad pública", *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-5.
- Mestre i Mestre, Ruth Maria (2018): *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas*. Valencia: Tirant lo Blanch

Molina Saldarriaga, César A. (2008): "Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho", *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 187-213.

Sousa, D.A. (2006): *How the Brain Learns*. Londres: Corwin

Villareal, Marta y Christian Courtis (2007) (coords.): Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados. México D.F.: ITAM.

Wilson, Richard J. (2004): "Ten Practical Steps to Organization and Operation of a Law School Clinic", *SSRN*, 1-4.

Witker, Jorge (2007): "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5, 181-207.

1. Anexo I

Cuadrícula de trabajo¹²

Nombre del proyecto clínico

Ítems para tener en cuenta para el diseño*	
a) Materia o necesidad detectada.	
b) Modelo de clínica jurídica.	
c) Resultados de aprendizaje (¿Qué esperamos de los estudiantes?)	
d) Habilidades que se aprenderán al final del proyecto	
e) Actividades de aprendizaje de los estudiantes (¿Qué hacen o deberían hacer los estudiantes?)	
f) ¿Cómo interactúan los estudiantes con los clientes?	
g) Actividades de enseñanza de los supervisores	
h) Evaluación (y supervisión)	
i) Vinculación con otras instituciones (privadas/públicas) y ONG	
j) ¿Qué recursos se necesitan?	
k) Duración	
l) Ventajas/Problemas/Retos	

¹² Desarrollada por el Prof. Dr. José García Añón.

2. Anexo II

Las siguientes lecturas son las recomendadas para el desarrollo de la actividad. Como hemos argumentado, es importante que las personas que asistan las tengan con la suficiente antelación como para que las puedan trabajar, y así que la explicación teórica a desarrollar al inicio del ejercicio sea más fluida y permita plantear preguntas críticas de contenido.

- Clínica de Atención Directa:

Bonet Sánchez, María Pilar (2018): “Clínica de atención directa”, en Ruth Mestre i Mestre, *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 23-30.

- Clínica de Alfabetización Jurídica (o *Street Law*).

Fernández Artiach, Pilar y M^a. Asunción Colás Turégano (2018): “Street Law”, en Ruth Mestre i Mestre, *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 119-126.

- Clínica de Interés Público.

Mestre y Mestre, Ruth M. (2018): “Clínica de interés público”, en Ruth Mestre i Mestre, *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas*. Valencia: Tirant lo Blanch, 85-92.

- Clínica de Atención Comunitaria.

Duquette, Donald N. (1997): “Developing a Child Advocacy Law Clinic: A Law School Clinical Legal Education Opportunity”. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 31 (1), 1-32.

Sadoway, Geraldine (2014): “Pushing the Boundaries of Clinical Law: Exploring How Student and Community Legal Clinics Engage with International Human Rights Practice”, *Journal of Law and Social Policy*, 23, 164-168.

Capítulo 2

Guía práctica para la puesta en marcha y gestión de una Clínica Jurídica *Practical Guide for the Establishment and Management of a Legal Clinic*

Héctor A. Pérez Rivera*

Resumen

La enseñanza del derecho en general está caracterizada por prácticas extremadamente dogmáticas, verticales y jerárquicas. La enseñanza clínica busca combatir estas prácticas al ser un espacio de enseñanza en el cual el alumnado participa de manera activa en la asesoría legal y acompañamiento en casos reales. Este modelo implica “aprender haciendo”, involucrando a los estudiantes en proyectos afines a su campo de estudio. En este capítulo se explica el diseño, contenido y desarrollo de las sesiones de trabajo de la Clínica y se proporcionan herramientas para la supervisión y evaluación periódica del trabajo del estudiantado.

Legal education is generally characterized by extremely dogmatic, vertical, and hierarchical practices. Clinical teaching seeks to combat these practices by providing a learning environment where students actively participate in legal counseling and support in real cases. This model involves "learning by doing," engaging students in projects related to their field of study. This chapter explains the design, content, and development of the Clinic's work sessions and provides tools for the periodic supervision and evaluation of student work.

Descriptores:

Pedagogía jurídica- Clínica Jurídica-Enseñanza activa- Evaluación educativa- Asesoría legal

Sumario: 1. Introducción, 2. Gestión pedagógica de la Clínica, 3. Gestión de los Proyectos, 4. Bibliografía.

*Héctor A. Pérez Rivera, Director Ejecutivo y socio fundador de ACCEDeH, Consultora especializada en Derechos Humanos, Ciudad de México.

1. Introducción

La enseñanza del derecho en general está caracterizada por prácticas extremadamente dogmáticas, verticales y jerárquicas. En la mayoría de los casos, la rutina diaria de los estudiantes de derecho consiste en: i) leer el material de lectura asignado para la clase, ii) asistir a la clase y escuchar atentamente a un maestro especializado en el tema, y iii) estudiar para un examen o elaborar un ensayo en el cual se pregunta el contenido de las lecturas y de la clase (Londoño Toro, 2015, p. 169).

La pregunta que nos hacemos en muchas facultades de derecho es ¿cómo enseñar la práctica legal con los valores éticos y el rigor metodológico de la academia? ¿Cómo garantizar que el estudiantado desarrolle dentro de la universidad las habilidades y competencias necesarias para el ejercicio del derecho? ¿Es posible que estudiantes en proceso de formación acompañen casos reales? (Böhmer, 2013, p. 11).

La enseñanza clínica busca combatir estas prácticas al ser un espacio de enseñanza en el cual el alumnado participa de manera activa en la asesoría legal y acompañamiento que se brinda en casos reales a personas usuarias. En todo momento, el alumnado es asesorado y guiado por docentes experimentados en el litigio de la materia. De esta manera, los alumnos aprenden las habilidades necesarias para ejercer su profesión en un entorno supervisado. Asimismo, se refuerzan prácticas éticas y valores en el ejercicio de la profesión (Nino, 2013, p. 60).

El modelo de enseñanza implica “aprender haciendo”, es decir, se involucra a los participantes en la clínica en los proyectos afines a su campo de estudio y se les asignan responsabilidades y objetivos semanales en cada uno de ellos, los cuáles son supervisados por el equipo docente. Es un modelo de enseñanza basado en el estudiante, en el cual cada participante marca su ritmo de aprendizaje con objetivos claros y bien definidos que, de cumplirse cabalmente, desarrollarán las competencias esperadas conforme al modelo clínico que se elija (Bloch, 2013, p. 540).

En este capítulo se explicará el diseño, contenido y desarrollo de las sesiones de trabajo de la Clínica; asimismo, se proporcionarán herramientas para la supervisión periódica del trabajo del estudiantado. Adicionalmente, se brindarán modelos aplicables a la evaluación del estudiantado basadas en el modelo de enseñanza activa y en el cumplimiento de los objetivos de la Clínica. Además, se resolverán algunas cuestiones claves en torno al modelo de enseñanza activa, entre ellas las que se relacionan con la gestión cotidiana de los casos o proyectos y la participación que debe tener el estudiantado en ellas. Esto va desde la selección y registro de los casos y proyectos hasta la división del trabajo y el diseño de objetivos, así como el tratamiento de la información y la atención que se debe brindar a las personas beneficiarias.

2. Gestión pedagógica de la Clínica

2.1. Estructura (clases teóricas, sesiones de supervisión, sesiones de retroalimentación)

El curso de la Clínica obedecerá a las necesidades y modelo que se haya elegido para la misma (de alfabetización, interés público, etcétera). En general, el curso se dividirá en tres tipos de

sesiones: clases teóricas, sesiones de supervisión y sesiones de retroalimentación (Torres Villareal et al., 2015, p. 562).

La persona titular deberá decidir los horarios de las sesiones y los canales de comunicación oficiales entre los integrantes de la Clínica. Se sugiere que la comunicación sea ágil y horizontal, que permita la respuesta en breve (por ejemplo, a través de la aplicación WhatsApp). A través de este enlace, se hará llegar a los alumnos diversos materiales de lectura y demás documentos complementarios, se acordarán los horarios de las sesiones y se resolverán dudas sobre los objetivos.

2.1.1. Clases teóricas

Las clases teóricas tendrán lugar en el horario y aula de clases asignados, que podrán ser acordados entre el equipo docente y los alumnos. La exposición de las reglas y la dinámica de trabajo del curso serán esclarecidas durante las primeras sesiones.

El desarrollo de las clases teóricas estará basado en la discusión del material de lectura facilitado previamente, conducida por la persona titular de la Clínica. Estas lecturas están encaminadas a fomentar en el estudiantado un conocimiento general de la problemática tratada en la Clínica. Asimismo, se abordarán temas concernientes al desarrollo de las actividades de la Clínica, como modelos de entrevista y estrategias pedagógicas (Bloch, 2013, p. 540).

La lectura del material bibliográfico es de carácter obligatorio, por lo cual los alumnos deberán haber completado las lecturas asignadas en tiempo y forma de acuerdo con el temario del curso. Es importante señalar que lecturas adicionales podrán ser indicadas o sugeridas en su momento.

Sugerencia: Se recomienda hacer controles de lectura sobre los materiales bibliográficos y, al final de las sesiones teóricas, hacer una evaluación (examen) sobre el contenido de las sesiones para verificar que se hayan cumplido los objetivos de aprendizaje.

2.1.2. Sesiones de supervisión

Las sesiones de supervisión tendrán como finalidad guiar, acompañar y vigilar el desarrollo de las actividades asignadas a cada uno de los miembros de la Clínica (Böhmer, 2013, p. 11).

Estas sesiones son la base del trabajo de la Clínica, ya que en ellas se debe:

- Analizar los asuntos que trabajarán los estudiantes.
- Definir en conjunto las estrategias de atención de los asuntos.
- Indicar los objetivos que se busca cumplir con cada asunto a corto, mediano y largo plazo.
- Programar los tiempos de atención de los asuntos.
- Determinar si se requiere desarrollar conocimientos específicos para la atención de los asuntos.

- Establecer las actividades particulares que debe realizar cada integrante de la Clínica y el período de tiempo para ello. En especial, aquellas que requieran supervisión o acompañamiento del equipo docente o las que pueden ser desarrolladas por los estudiantes.
- Revisar el cumplimiento de los objetivos fijados en las reuniones anteriores.
- Brindar retroalimentación del trabajo realizado por los estudiantes.

Se deberán tener tantas sesiones de supervisión como sean necesarias para cumplir con los objetivos de atención de los casos de la Clínica. Los horarios serán asignados por el equipo docente en acuerdo con los alumnos.

Sugerencia: En las sesiones de supervisión se deben fijar objetivos muy claros respecto de las tareas que deben realizar los estudiantes en cada caso. Si ello implica la elaboración de escritos o diligencias, es necesario corroborar que saben cómo hacerlas o si requieren alguna muestra o acompañamiento especial. Es de suma importancia fijar plazos para la ejecución de estas tareas.

Tabla I: Hoja de control de actividades

Beneficiaria:		Registro consecutivo de Expediente ¹³ :		
Asunto:		Instancia que lleva el caso:		
Referencia:		Nombre del funcionario encargado del caso:		
Descripción del Asunto:				
Fecha	Actividad asignada	Persona responsable	Atendida	Observaciones

Fuente: Elaboración propia

2.2. División del trabajo y conformación de equipos

A los estudiantes que ingresen a la Clínica se les presentará el catálogo de asuntos que se haya programado atender durante ese ciclo escolar para que puedan elegir su(s) proyecto(s) para el curso. Los alumnos podrán proponer algún proyecto o caso que les interese (Torres Villareal et al., 2015, p. 562).

Se podrá elegir y asignar más de un proyecto dependiendo de su complejidad y avance al momento de iniciar el curso. La división de las labores al interior de la Clínica se organizará en grupos de trabajo de al menos tres personas. Estos grupos se organizan de acuerdo con el interés común que expresen los alumnos. El compromiso fundamental de cada equipo es dar

¹³ De preferencia asignar número y letra, así como año que identifique su ingreso a la Clínica.

seguimiento al desarrollo de los asuntos asignados, así como cuidar y resolver con la mayor diligencia cualquier incidente que pudiera derivar de éstos.

Los equipos que reciban un asunto deberán realizar todas las acciones tendientes a su atención. Sus actividades se registrarán por el temario del curso y por las tareas encomendadas por el equipo docente. El trabajo en equipo es de vital importancia, ya que es parte del proceso formativo del estudiantado. Desarrollar la capacidad de coordinarse con pares y supervisores, presentar propuestas a un colectivo, delegar responsabilidades, aportar conforme a las propias aptitudes y desarrollar la solidaridad de grupo son aspectos esenciales de la formación que pretende el modelo clínico. Por lo tanto, solo se permitirá el trabajo individual en circunstancias excepcionales y por períodos limitados de tiempo (Londoño Toro, 2015, p. 169).

Los estudiantes deben reunirse al menos una vez a la semana con su equipo y el personal docente supervisor para discutir su caso/proyecto. Ambas partes determinarán el horario de reunión a su conveniencia.

Es obligatorio que todos los integrantes del equipo asistan a las reuniones semanales, dado que en estas se establecerán las tareas que deben realizar los alumnos y el equipo docente irá evaluando el progreso de los casos. En caso de que algún alumno no pueda asistir, debe notificar al personal supervisor con al menos dos días de anticipación y, de ser posible, completar las tareas asignadas (Nino, 2013, p. 60).

2.3. Cuestiones claves de la metodología de enseñanza activa

En las reuniones de supervisión del equipo clínico se determinarán las acciones para atender los asuntos de la Clínica a través de una serie de preguntas clave:

- ¿Qué objetivos se pretenden alcanzar con este asunto?
- ¿Qué acciones son necesarias para la consecución de los objetivos?
- ¿Cuáles son las acciones inmediatas que deben realizarse?
- ¿Qué acciones requieren supervisión presencial del equipo docente?
- ¿Qué acciones puede realizar el estudiantado por sí mismo y luego presentar al equipo supervisor?
- ¿Hay alguna actividad en la que no pueda participar el estudiantado (por ejemplo, celebración de audiencias judiciales)?
- ¿Cuáles son las probabilidades de cumplir los objetivos?
- ¿A qué obstáculos nos enfrentaremos para cumplir con los objetivos?
- ¿Existe algún obstáculo que no pueda ser resuelto?
- ¿Cómo se informará a las personas beneficiarias del avance de su asunto?
- ¿Alguna de las actividades que debe realizar el estudiantado requiere conocimientos especiales?
- ¿Qué habilidades debe desarrollar el estudiantado para cumplir con los objetivos del asunto? (Bloch, 2013, p. 540).

Cómo es posible observar, el modelo implica un pensamiento crítico y una constante revisión de las capacidades de las personas que integran la clínica, sus logros y obstáculos. Por lo tanto,

la comunicación, supervisión y retroalimentación entre el equipo docente y el alumnado es permanente.

2.4. Metodología para la evaluación

Al ser la clínica un componente educativo, es necesario establecer un método de evaluación en el que se reflejen las competencias desarrolladas durante el curso. En este sentido, se debe establecer una relación entre los resultados de aprendizaje y las metodologías de evaluación. Se sugiere que se realice a través de un sistema de rúbricas que evalúan principalmente las competencias adquiridas por el estudiantado durante el curso clínico (Nino, 2013, p. 60).

Un tercio de la evaluación se determina a partir del seguimiento de los casos y la solución del caso práctico, otro tercio resulta de la calificación de las personas beneficiarias de los servicios de los alumnos, y el último tercio es la calificación que el equipo le da a cada uno de sus integrantes. De esta manera, se busca fomentar el desarrollo de actividades en equipo.

Se evalúan factores relacionados con el compromiso, la puntualidad, la colaboración, el cumplimiento de los objetivos asignados, la proactividad, la capacidad de apoyo mutuo y la coordinación. Si bien es un tema de percepción, siempre es importante conocer cómo el propio equipo evalúa su desempeño y permite conocer con ciertos indicadores el desarrollo de este aspecto formativo.

Se recomienda establecer parámetros numéricos de calificación para el estudiantado de la clínica. Los requisitos para la calificación aprobatoria son:

- Asistencia y participación en las clases clínicas, sesiones de supervisión y trabajo en equipo.
- Cumplir con horas mínimas de trabajo de caso y en aula.
- Cumplir a tiempo con las tareas relacionadas a los trabajos de caso y del seminario.
- Cumplimiento de los lineamientos y guías de profesionalismo.
- Cumplimiento de los lineamientos de manejo de casos.
- Cumplimiento de los requisitos de fin de semestre (Londoño Toro, 2015, p. 169).

El incumplimiento de estos estándares tendrá como resultado una calificación NO aprobatoria del curso. Todo estudiante en riesgo de no aprobar será notificado con anticipación y se le dará una oportunidad de corregir y mejorar su desempeño.

Aunado a las tareas y actividades que se deben realizar durante todo el curso, los requisitos de fin de curso son:

- Mantenimiento y actualización de los archivos electrónicos y/o físicos de todos los documentos realizados para el caso/proyecto.
- Actualización de los formatos de control de los asuntos en los que se interviene.
- Completar el formato de transferencia de fin de curso para cada asunto.

La metodología de evaluación estará integrada por los siguientes rubros:

Tabla II: Formato de Evaluación del Estudiante

Formato de Evaluación del Estudiante	
Nombre de(la) Estudiante:	Nombre de(la) profesor(a):
Evaluación: Calificaciones numéricas por peso porcentual.	
Rendición de cuentas al cliente/beneficiario	calif. /25%
Contacto del cliente Iniciativa del estudiante Planeación y manejo del caso Asistencia y asesoría a personas beneficiarias	
Rendición de cuentas a la Clínica	calif. /25%
Interacción con el/la supervisora Productos del trabajo Trabajo en equipo Seminario Presentación del/la estudiante Horas de trabajo	
Relaciones Profesionales	calif. /25%
Profesionalismo Organización y puntualidad Eficiencia	
Investigación y presentación	calif. /25%
Planeación de la investigación Habilidades escritas Habilidades orales	
Calificación general	
Formato de autoevaluación y de evaluación por el equipo	
En este sentido, se propone, que cada <i>Habilidad y Competencia</i> se evaluará con cuatro descriptores de desempeño, a saber: No Satisfactorio, Regular, Satisfactorio y Sobresaliente, a su vez cada descriptor será valorado con una escala numérica del 1 a 10, en donde 1 es un desempeño no satisfactorio y 10 es un desempeño sobresaliente (máxima puntuación). Descriptores de Desempeño y escala numérica Puntuación: No Satisfactorio 1 - 5 Regular 6 - 7 Satisfactorio 8 - 9 Sobresaliente 10	

En este sentido, se propone que cada habilidad y competencia se evaluará con cuatro descriptores de desempeño: No Satisfactorio, Regular, Satisfactorio y Sobresaliente. A su vez, cada descriptor será valorado con una escala numérica del 1 al 10, donde 1 es un desempeño no satisfactorio y 10 es un desempeño sobresaliente (máxima puntuación).

3. Gestión de los Proyectos

3.1. Criterios de elegibilidad: ¿Cómo pueden llegar los asuntos a la clínica?

Para la selección de asuntos, la clínica podrá elegir aquellos que permitan el aprendizaje del estudiantado y que además conduzcan a situaciones transformadoras para sectores más amplios de la población, especialmente de sectores sociales en situación de vulnerabilidad (Bloch, 2013, p. 540).

Los casos pueden integrarse a la clínica por parte de distintos sectores y dependencias:

- Bufetes colectivos (a través de la atención a personas naturales, los abogados podrán identificar casos compatibles con el objeto de la clínica y remitirlos).
- Fiscalía General de la República en todas sus dependencias y los Tribunales Populares.
- Organizaciones de masas y sociales. Ej.: Federación de Mujeres Cubanas, Comités de Defensa de la Revolución, etc.
- Facultad de Derecho de la Universidad.
- Dependencias gubernamentales.
- Particulares.

Se recomienda la elaboración de convenios de colaboración con entidades. Es importante contactar con entidades que pueden derivar a la clínica consultas puntuales de las personas a las que atienden o que forman parte de la asociación.

La comunidad universitaria también puede plantear consultas variadas a la Clínica. Por ejemplo, la clínica puede estar abierta a estudiantes que enfrenten situaciones dentro del ámbito de trabajo de la Clínica. En otras ocasiones, puede ser la propia institución la que plantee la consulta o pida ayuda para elaborar un protocolo de actuación determinado (Londoño Toro, 2015, p. 169).

3.2. Acuerdos de confidencialidad

Al inicio del curso, cada alumno deberá firmar un acuerdo de confidencialidad proporcionado por la clínica, en el cual se comprometió a no divulgar por ningún medio cualquier tipo de información relacionada con los casos de la clínica, los datos personales de las personas beneficiarias ni las discusiones que tengan lugar durante las reuniones del equipo clínico (Bloch, 2013, p. 540).

3.3. Registro y control de expedientes

Todos los miembros del equipo deben tener acceso a los archivos físicos y electrónicos de la clínica. Los alumnos deberán mantener comunicación constante con el equipo supervisor para el desarrollo de trabajos de casos, lecturas y tareas.

Si el asunto no se concluye durante el semestre, se deberá entregar el archivo a la clínica para su transferencia al equipo siguiente. Cada equipo será responsable de llenar y mantener actualizada una ficha para cada caso que contenga los datos principales de identificación, como se muestra en la siguiente figura:

Tabla III: control de expedientes

Beneficiaria:	Registro de Expediente:
Asunto:	Instancia que lleva el caso:
Referencia:	Nombre del funcionario encargado del caso:
Descripción del Asunto:	

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, cada equipo será responsable de integrar y mantener en orden las carpetas que contengan el expediente del caso a su cargo, verificando con regularidad que dicha carpeta se encuentre al día conforme lo actuado durante el procedimiento. Para ello, los alumnos deben observar las siguientes disposiciones:

A cada uno de los casos recibidos por la clínica se le asignará un número de expediente para ser reconocido fácilmente y llevar un mayor control de los asuntos gestionados por la clínica. El número de expediente que se debe asignar a cada caso es: "Clínica-[año de recepción]-[número consecutivo]". Por ejemplo, al primer caso recibido en el año 2023 se le asignó el número de expediente 'Clínica-2023-001', al segundo caso recibido se le asignó el número de expediente 'Clínica-2023-002', y así sucesivamente (Bloch, 2013, p. 540).

El expediente debe estar compuesto de todos los documentos relativos al caso, de manera que cuando el alumno o profesor busque un expediente pueda tener toda la información relevante del caso. Se recomienda que todos los expedientes estén digitalizados y archivados en la carpeta electrónica para facilitar el acceso de los integrantes de la clínica.

Los equipos deben distribuir y mantener actualizada una lista de tareas para cada caso o proyecto con todas las fechas de entrega relevantes. De igual manera, deben almacenar en la carpeta electrónica y en el expediente físico todos los documentos relacionados al asunto asignado.

Los trabajos y acciones que se lleven a cabo deben plasmarse en una Hoja de Control que tendrá la siguiente forma:

Tabla IV: hoja de Control

Instancia Judicial:			
Beneficiaria:		Registro de Expediente:	
Asunto:		Instancia que lleva el caso :	
Referencia:		Funcionario encargado directamente del caso:	
Fecha		Fecha	

Fuente: Elaboración propia

La Hoja de Control debe acompañarse como portada de cada uno de los expedientes de la clínica. Esto es para que quien revise la Hoja de Control pueda tener una idea general de todos los pasos llevados a cabo respecto de cada caso de la clínica sin tener que estudiar el expediente completo. Es importante que los estudiantes actualicen la Hoja de Control semanalmente.

3.4. Cómo recibir a las personas beneficiarias

La persona que reciba a las personas beneficiarias deberá considerar la seriedad del asunto y recordar que las personas y sus familias han sido víctimas de delitos o violaciones graves a sus derechos humanos, o bien, ostentan la calidad de imputados. Por esta razón, el alumno debe mantener una postura ética y profesional, evitando cualquier tipo de pregunta innecesaria para el entendimiento del caso y de los hechos (Nino, 2013, p. 60).

3.5. Información acerca del caso

El encargado del caso, especialmente el de su recepción, deberá solicitar al organismo, particular o dependencia toda la información que tenga acerca del mismo. Esto es crucial para evitar la victimización secundaria. El abogado asignado debe estudiar a fondo el caso y asegurarse de no tener ninguna pregunta sustancial que pueda resolver la persona beneficiaria o la institución que delegó el asunto en cuanto a los hechos o material indispensable para el conocimiento completo del asunto (Böhmer, 2013, p. 11).

3.6. Entrevista a la persona beneficiaria

Una vez conocido el asunto, se tendrán como máximo cinco días hábiles para solicitar al usuario una primera entrevista en la cual el abogado podrá realizar preguntas puntuales

respecto de los hechos o procedimientos previos (en su caso) con el fin de diseñar la posible estrategia jurídica y orientar a la persona beneficiaria, para finalmente informarle sobre los derechos que posee (Londoño Toro, 2015, p. 169).

3.7. Documentos importantes

Concluida la entrevista y cuando la persona beneficiaria haya recibido información clara y acepte la representación legal de la clínica, se le otorgarán los documentos, contratos y avisos que deberá firmar para otorgar a los abogados y alumnos las autorizaciones indispensables (Bloch, 2013, p. 540).

3.8. Transferencia de los casos

Finalizada su labor, el equipo deberá entregar un resumen del caso y la hoja de control correspondiente al siguiente equipo. Asimismo, deberán elaborar una hoja de transferencia donde se realice la entrega formal del caso y se dejen los datos de contacto para que el equipo entrante pueda contactar a quienes lo llevaron anteriormente en caso de ser necesario (Nino, 2013, p. 60).

Tabla V: Formato de transferencia

Formato de transferencia	
Nombre del Asunto	Resumen:
Número de Expediente:	
Equipo:	
Datos de contacto:	

Fuente: Elaboración propia

Bibliografía

Bloch, F. (Ed.). (2013). *El movimiento global de clínicas jurídicas: Formando juristas en la justicia social*. Tirant Lo Blanch.

Böhmer, M. (2013). Origen de las clínicas de derechos humanos en América Latina. En *Clínicas de derechos humanos: Una alternativa para la educación jurídica y la sociedad* (pp. 11). Suprema Corte de Justicia de la Nación y Escuela Libre de Derecho.

Londoño Toro, B. (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Colección de Textos de Jurisprudencia, Universidad del Rosario.

Nino, E. (2013). Las clínicas jurídicas y su litigio estratégico como una forma de suplir deficiencias de los modelos tradicionales de enseñanza del Derecho. En *Clínicas de derechos*

humanos: Una alternativa para la educación jurídica y la sociedad (pp. 60). Suprema Corte de Justicia de la Nación y Escuela Libre de Derecho.

Torres Villareal, M., et al. (2015). El interés público en América Latina: Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo pro bono. *Colección de Textos de Jurisprudencia* Universidad del Rosario.

Capítulo 3

Guía de supervisión en las clínicas jurídicas: Un reto para la enseñanza y el aprendizaje del derecho

Supervision guide in legal clinics: a challenge for teaching and learning law

Gustavo Mauriño*, María Lucía Torres**

Resumen:

En este capítulo, además de profundizar en las características de la Educación Legal Clínica, los autores analizan en detalle el rol del supervisor. Este análisis se centra en su dimensión pedagógica, funciones, responsabilidades, riesgos y las características esenciales para asegurar la efectividad y el correcto funcionamiento del supervisor en la Clínica Jurídica.

In this chapter, in addition to delving into the characteristics of Clinical Legal Education, the authors provide a detailed analysis of the supervisor's role. This analysis focuses on the pedagogical dimension, functions, responsibilities, risks, and essential characteristics to ensure the supervisor's effectiveness and the proper functioning of the Legal Clinic.

Descriptores:

Educación Legal Clínica- Supervisor- Estudiantes - Dimensión Pedagógica- Evaluación educativa

Sumario:

1. ¿Cuál es el objetivo de esta Guía?, 2. ¿Qué es la Educación Legal Clínica?, 3. ¿Quién es el/la supervisor/a de una clínica jurídica?, 4. ¿Cómo se evalúa el trabajo de los/as estudiantes en una clínica jurídica?, 5. ¿Qué características debe tener un/a supervisor/a para ejercer exitosamente su rol?, 6. Bibliografía, 7. Anexo I: Modelo de rúbrica de evaluación.

* Gustavo Mauriño, Director académico de la Escuela Latinoamericana de Abogacía Comunitaria y Activismo Jurídico; Profesor de Clínica Jurídica de la Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina

** María Lucía Torres, Profesora y Directora de la Clínica Jurídica “Grupo de Acciones Públicas” de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia

1. ¿Cuál es el objetivo de esta Guía?

El objetivo de esta guía es brindar las herramientas básicas que permitan a quienes tienen o quieren construir una clínica, conocer la figura de la supervisión, propia del modelo clínico e implementarlo en su propia experiencia. Se trata de una guía de conceptos y aproximaciones para materializar la noción de supervisión y su alcance, que surge de las experiencias clínicas en América Latina y de los elementos recogidos en el trabajo de formación y consolidación de clínicas en Cuba. En ese sentido, es un documento genérico y, por ende, aplicable a cualquier formato de clínica; busca ser un punto de referencia para dar inicio a una clínica o fortalecer en una ya existente las funciones de la supervisión. Tiene como valor agregado el haber sido construida de manera colectiva a partir de la experiencia de los autores en la enseñanza clínica del derecho, en el contexto latinoamericano, con lo que esto implica en términos de problemáticas sociales, acceso a la justicia y retos en la educación de una disciplina tan tradicional como el derecho.

2. ¿Qué es la educación legal clínica?

Históricamente el derecho se ha concebido como una disciplina estática, técnica, sistematizada, ceñida a los elementos del derecho positivo. Sin embargo, el contexto social y sus problemáticas, aunada a una serie de transformaciones en la forma de entender el acceso a la justicia, han evidenciado la necesidad de formar a los futuros abogados con un sentido humano, que se corresponda con la esencia misma de la profesión y que atienda de forma coherente con la realidad y las necesidades del contexto (Gutiérrez, 2011, 9; Reyes, 2016; Puga, 2002, 42-47; Vásquez, 2015, 281-282).

La enseñanza del derecho a partir de casos, empieza a introducir la idea de un cambio en la formación en derecho, pero el método en sí mismo desconoce la realidad del día a día del ejercicio del derecho, pues si bien los libros pueden contener casos y opiniones de los jueces, la realidad va más allá, toda vez que el fondo de un caso no necesariamente se asocia a un tema netamente jurídico, pues dejaría por fuera elementos esenciales que forman parte del contenido intrínseco del caso mismo y que superan el horizonte normativo y judicial (2007, 183; Wizner, 2002, 1930-1931; Abramovich, 2007, 93-95).

Empieza a abogarse por el modelo clínico, que sugiere una metodología realista, desde un aprendizaje experiencial de la práctica del derecho, para lo cual propone observar el lado humano de la justicia y concebir el derecho desde su esencia, sintiendo los elementos del caso y asumiéndolos desde los valores inherentes a la justicia social y la ética (Witker, 2007, 184; Bloch, 2008, 122).

Lo que conduce a que el movimiento clínico se consolide como algo global, es que las clínicas tienen como objetivo común formar futuros abogados con altas calidades éticas y con enfoque de justicia social, para lo cual coexisten, de un lado, el aprendizaje basado en la experiencia guiado por profesores entrenados para la enseñanza en clínicas jurídicas y, de otro lado, la concepción del derecho como medio de transformación social, a partir de una educación en la justicia social, de manera tal que se aseguren generaciones futuras conscientes de su rol transformador como abogados (2008, 115, 116, 125 y 139).

Las clínicas, desde su origen, son vistas como esos escenarios que complementan el trabajo de otros actores sociales o que llenan vacíos ante necesidades legales y sociales insatisfechas, aportando recursos desde la experiencia investigativa y docente de una universidad, lo que da ventajas para la construcción de soluciones integrales a problemas reales del contexto, atendiendo las particularidades de éste. Esto permite a los estudiantes ver la realidad y sus problemas desde otra arista y a los docentes clínicos les permite generar el espacio idóneo para propiciar reflexiones sobre el impacto de su profesión en la sociedad, recreando las clínicas como verdaderas herramientas de acceso a la justicia.

Un modelo de formación en derecho con esa perspectiva, no sólo contextualiza, concientiza y conecta al estudiante con la realidad (Carreño, 2014, 48), sino que además permite una enseñanza que le aporta al estudiante toda clase de habilidades, destrezas y competencias que requerirá para el ejercicio de la profesión y que sin duda le permitirán aproximarse al sistema jurídico y a la justicia en general, de una forma más crítica, creativa y reflexiva, aportando elementos al mejoramiento y fortalecimiento del Estado de Derecho y la democracia en la cual están inmersas las clínicas (González, 2003b, 160-167; Bradway, 1939, 180; García-Añón, 2014, 28; Blázquez, 2005, 5). Será pues labor del profesor clínico, llamado “supervisor”, lograr que las actividades que se adelantan en contextos de aprendizaje activo, como el de una clínica, materialicen la humanización de la enseñanza y la imperiosa necesidad de abordar los aspectos afectivos y sociales en el proceso de formación (2015, 140).

3. ¿Quién es el/la supervisor/a de una clínica jurídica?

Una de las características más relevantes del modelo clínico de enseñanza del derecho, es el cambio en la concepción del docente, pues no se trata de un profesor clásico que imparte una asignatura sobre la premisa de transmisión de conocimientos, sino que se habla de un profesor que acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje, aplicación de conceptos a la solución de problemas jurídicos, a partir de una perspectiva jurídica, social y humana. Se habla del “supervisor”, más allá de un profesor.

El rol del supervisor va más allá del típico rol del profesor habitual de una Facultad de Derecho, pero también va más allá del perfil de aquel que solo se dedica al ejercicio de la profesión. En ese sentido, el supervisor:

- Acompaña al estudiante en su proceso de formación más no lo reemplaza en las deliberaciones ni en la toma de las decisiones de los casos abordados por la clínica ni en la formulación de posturas frente a problemas jurídicos.
- Es un experto formado para educar desde la práctica y la enseñanza de valores, por lo que son portadores del *ejemplo*, como parámetro esencial de la ética profesional y social.
- No imparte lecciones ni se centra en la transmisión plana de conocimiento jurídico, pues su función es fomentar habilidades, destrezas y competencias que permitan al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera, en casos reales, con clientes reales.

3.1. ¿En cuáles objetivos se centra la labor de supervisión?

La tarea del supervisor se debe concentrar en alcanzar los objetivos de la clínica. Es importante tener presente el alcance de una clínica jurídica y con ello entender hacia dónde deben orientarse las labores del supervisor clínico. Estos aspectos pueden ilustrar ello:

- Adquirir e implementar herramientas y técnicas de comunicación que les permitan relacionarse de manera asertiva y apropiada con sus profesores, sus pares, sus clientes y la comunidad.
- Generar espacios de confianza con las comunidades, para enseñar sobre los derechos a partir de un lenguaje sencillo, claro y asequible y para propiciar las condiciones para identificar necesidades legales que van a ser atendidas.
- Diseñar, construir e implementar diferentes tipos de estrategias para la solución a las problemáticas jurídicas identificadas. Esto debe ser integral y no debe basarse solamente en elementos jurídicos.
- Realizar investigaciones y análisis jurídicos.

3.2. ¿Cómo es la dimensión pedagógica de la supervisión en la práctica?

Este punto busca responder a las preguntas: ¿Qué actividades debe incluir el supervisor en su planeación académica? ¿Qué “aprenden a hacer” los estudiantes con la guía de su supervisor en el marco de un programa de clínica jurídica?

El trabajo de la clínica debe estar planeado a partir de una estructura temática y pedagógica, con unos objetivos específicos. Esto va a facilitar el diseño de planes de trabajo, rúbricas de evaluación y actividades. Toda actividad debe estar pensada en función de las competencias, habilidades y destrezas que va a desarrollar y cómo las pueden cumplir los estudiantes.

Para ello, el supervisor podrá valerse de una planeación académica, pedagógica y formativa, sobre la base del aprendizaje activo, formación ciudadana y ejercicio práctico del derecho, que son la esencia de la clínica jurídica.

Las actividades podrán consolidarse desde las siguientes competencias y habilidades:

- Construcción y desarrollo de entrevistas a personas y grupos en situación vulnerable.
- Identificación, análisis y comprensión de problemáticas jurídicas desde una perspectiva legal, social y humana.
- Diseño, construcción e implementación de estrategias que conduzcan a soluciones viables y sostenibles.
- Análisis jurídico e investigación formativa.
- Análisis de documentos normativos y construcción de propuestas de modificación.
- Desarrollo de habilidades comunicativas (lenguaje verbal y no verbal).
- Redacción y argumentación de documentos jurídicos.
- Diseño y realización de jornadas jurídicas o capacitaciones a comunidades (Formador de formadores).
- Relacionamiento.

3.3. ¿Cuáles son las funciones y responsabilidades típicas del/a supervisor/a?

3.3.1. Actividades de Diseño Estratégico:

El/La supervisor/a tiene a su cargo establecer el alcance de cada curso clínico a partir de lo que se espera desde la Facultad, en términos pedagógicos y de formación ética y social de los/as estudiantes, como parte del balance social de la institución y de los fines sociales del plan de estudios. Esto supone establecer actividades que respondan a dichos objetivos y que vinculen el desarrollo de competencias y contenido temáticos relevantes para el curso clínico, como una suerte de diseño articulado en el que todos los elementos se relacionan entre sí. Esto supone:

- Definición de los objetivos (pedagógicos, sociales, institucionales) del programa de clínica.
- Definición de las destrezas, competencias, actitudes y valores que se van a promover para su adquisición por los estudiantes.
- Definición de los temas y contenidos sustantivos del derecho que serán abordados en el programa de clínica.
- Definición de los temas y contenidos no jurídicos que serán abordados en el programa de clínica y que complementan el aspecto pedagógico.

3.3.2. Actividades de Organización y Gestión operativa de la Clínica, basadas en el diseño estratégico adoptado

Si bien no hay clínicas idénticas y el valor agregado de las clínicas es la variedad en su formato y funcionamiento (Gascón, 2018, 45 y 48; Londoño, 2015, 31-32; Bloch, 2008, 114), este apartado propone siete aspectos sobre los cuales debe girar la mirada el/la supervisor/a para lograr que un proyecto clínico se haga realidad y alcance los objetivos trazados al momento de diseñarlo. Esto quiere decir que no basta con una buena idea académica, sino que se hacen necesarios unos aspectos de forma que garanticen el éxito de los aspectos de fondo, especialmente porque se trata de un trabajo con estudiantes y con comunidades.

Actividades de identificación previa como base para la planeación académica y operativa de la clínica con sustento ético:

- Definir el marco de acción de la clínica para hacerlo compatible con la estructura institucional de la Universidad y la facultad de derecho, con el fin de que la clínica pueda actuar con autonomía y eficiencia, a partir de buenas prácticas éticas.
- Esto implica:
 - Establecer unos criterios objetivos para la admisión de casos, de tal manera que la política de la clínica en ese aspecto sea compatible con las políticas institucionales.
 - Definir aquellas temáticas que se abordarán en el trabajo clínico y los criterios para determinar aquellas que académicamente no resulten pertinentes o no se ajusten a los lineamientos institucionales.
 - Precisar unos criterios para identificar eventuales conflictos de intereses y el procedimiento para manejarlos como Facultad. Esto puede conllevar a la creación de comités de ética o procesos con expertos en ética de la

Universidad, que permitan a la clínica solventar el conflicto y manejar adecuadamente el tema con los estudiantes.

Actividades de gestión, producción y organización de los servicios comunitarios que realizará la clínica:

- Identificación de oportunidades de colaboración o áreas de acción.
- Identificación de aliados colaborativos y organización de los términos operativos de la cooperación.
- Seguimiento de las relaciones institucionales con aliados actuales o potenciales para el desarrollo institucional de la clínica
- Gestión de conflictos y oportunidades institucionales.

Actividades de organización y gestión del funcionamiento cotidiano de la clínica:

- Diseño, programación, planificación y gestión de las sesiones plenarias y las sesiones individuales de supervisión.
- Búsqueda y selección de materiales de estudio orientador sobre las destrezas seleccionadas para el aprendizaje y sobre los temas sustantivos abordados en el servicio comunitario.
- Gestión de los registros y memorias de los resultados de las sesiones de trabajo, las decisiones adoptadas y las responsabilidades asumidas por los participantes.

Organización e implementación del cronograma regular de actividades internas propias del funcionamiento cotidiano de la clínica a fin de cumplir sus objetivos:

- Calendario de servicios y actividades con las personas/comunidades con las que se trabaja.
- Calendario y contenido general de reuniones plenarias.
- Calendario de la supervisión individual y retroalimentación personal del plan de trabajo de los estudiantes.
- Calendario de evaluaciones.

Organización e implementación del cronograma de las diferentes actividades específicas que realizarán los/as estudiantes a través de su participación en la clínica que oriente y ordene la secuencia, proceso y productos esperados. En particular:

- Atención directa a personas/comunidades
- Investigación
- Estudio de temas sustantivos
- Definición estratégica de las diferentes opciones que existen para el abordaje del conflicto (entender particularidades de la problemática para diseñar la mejor forma de manejarla, sin que ello implique solamente la opción de la judicialización)
- Elaboración y seguimiento de presentaciones y gestiones (que incluye el diseño de estrategias para casos concretos)
- Elaboración de reportes y documentos de evaluación

Actividades específicas de supervisión pedagógica y evaluación de los estudiantes:

- Definición de los componentes que serán evaluados y los objetivos de aprendizaje que deben ser alcanzados en cada uno de ellos.

- Definición e implementación del rol de los estudiantes en la metodología de evaluación, las instancias concretas de evaluación y su conexión con las dinámicas y actividades cotidianas de supervisión.
- Definición de componentes de autoevaluación, coevaluación y evaluación directa.
- Revisión de los escritos confeccionados por los estudiantes y atención de las dudas de cualquier naturaleza que les surjan en su desempeño.

Actividades específicas de enseñanza directa:

- Impartir talleres, sesiones de discusión, clases y seminarios temáticos a los alumnos.
- Organizar talleres con presencia de profesores o expertos en determinado tema incluido en la planeación del período académico.

3.3.3. ¿Cuáles son los riesgos típicos que condicionan la efectividad del trabajo de supervisión (y el funcionamiento de la clínica)?

Existen quizá muchos riesgos que se pueden presentar en el ejercicio del trabajo de supervisión, que dependerán no solo de la gestión docente del supervisor/a como líder u orientador de la clínica, sino que pueden guardar estrecha relación con las particularidades del país (o región del país) en el que se desarrollen las actividades de la clínica, con las características de las comunidades con las cuales se trabaje, con la naturaleza de las temáticas abordadas en los casos clínicos, entre otras razones, por lo cual, establecer el universo de riesgos es imposible. Sin embargo, los encuentros de las clínicas suelen evidenciar los siguientes puntos como los riesgos más comunes en esta labor y que vale la pena tener presentes para saber que es normal y cómo establecer en función de las particularidades de cada clínica, un plan de acción para manejar dichos riesgos:

- **Planificación insuficiente:** de los objetivos pedagógicos, las actividades de servicio comunitario, las dinámicas de trabajo cotidiano y la interrelación de estos tres elementos.
- **Objetivos demasiado ambiciosos y no realistas:** i) un mal ajuste entre las destrezas que se propone desarrollar en los estudiantes, y las actividades y el proceso que requieren; ii) el tiempo disponible para el trabajo pedagógico, considerando las características generales con las que llegan los estudiantes y las capacidades del equipo docente, por el otro; iii) un sobredimensionamiento de las problemáticas o casos por abordar, desatendiendo las fortalezas de la clínica en términos de recursos humanos y experiencia.
- **Aislamiento social-institucional:** falta de condiciones adecuadas de apoyo institucional y de alianzas estratégicas funcionales. Es indispensable el anclaje institucional para la incorporación de la clínica en la estructura curricular de la Facultad de Derecho, pues eso da soporte académico, permite el enganche de los estudiantes dentro del plan de estudios y adicionalmente facilita la financiación de gastos requeridos.
- **Desorganización:** falta de cuidado adecuado a las actividades particulares que demanda una clínica jurídica más allá de las actividades formales. Tanto en los

profesores involucrados, como en los estudiantes y en las relaciones externas con aliados y comunidades.

- **Inercia operativa:** “dejarse llevar” por la rutina inicial establecida, quedarse inmóvil en una actividad, perder de vista las transformaciones y los cambios que el proceso clínico debe activar, provocar y procesar en los estudiantes y en las interacciones con la comunidad a lo largo del ciclo. La clínica es por esencia dinámica y debe estar atenta a reinventar constantemente sus actividades pedagógicas y la identificación de necesidades y problemas del contexto.
- **Autocomplacencia e insuficiente nivel de exigencia:** falta de conciencia y atención crítica al proceso pedagógico y de aprendizaje, falta de desafíos, estímulos experienciales que dejen huella, saquen a los estudiantes de roles pasivos, actividades carentes de objetivos, evaluaciones no coherentes con el tipo de metodología empleada.
- **Excesivo foco en contenidos sustantivos e insuficiente en las destrezas:** transformar la clínica en otra materia más de algún tema sustantivo -familia, penal, etc.- y perder de vista su dimensión de aprendizaje de destrezas, competencias, actitudes.

El proceso clínico requiere una vigilancia activa, constante, autocrítica y reflexiva sobre estos riesgos, y decisiones efectivas para prevenirlos, reducirlos o contenerlos durante el desarrollo de todas las fases del programa (diseño, planificación, ejecución, ajustes y análisis sobre el desempeño y los resultados del proceso). Los riesgos pueden ir variando, confluir o aparecer espontáneamente, por lo cual es necesario siempre estar atento para no incurrir en esas situaciones.

4. ¿Cómo se evalúa el trabajo de los/as estudiantes en una clínica jurídica?

La enseñanza clínica del derecho plantea muchos retos, pues se trata de formar en la disciplina jurídica rompiendo los esquemas clásicos de transmisión plana del conocimiento, para pasar a un contexto de “aprender-haciendo”, bajo una perspectiva de aprendizaje-servicio (Durán, 2021) que supone supervisar la aplicación de conocimientos jurídicos en un contexto mediado por la ética, la solidaridad, la justicia, la equidad, de donde se infiere que el profesor no solo transmite conocimientos sino valores, pues busca formar desde la esencia social del derecho.

El primero de los retos del/a docente clínico/a es generar un cambio desde su estructura de formación en torno al esquema de evaluar a los/as estudiantes, pues no versa sobre las formas tradicionales de evaluación, lo cual implica, igualmente, propiciar las herramientas pedagógicas necesarias para que el/la estudiante, que forma parte de la clínica, entienda que la manera de evaluar en este espacio no es igual a la de las clases magistrales de la Facultad.

Esto quiere decir que no solo se analizan contenidos y competencias jurídicas, asociadas a conocimientos disciplinares, sino que también se evalúan elementos asociados al desempeño personal y colectivo, en lo referente a habilidades sociales, éticas y humanísticas, así como a destrezas que van más allá de la condición de abogado/a, pues son las llamadas “soft skills”¹⁴, que en estos contextos pedagógicos o incluso laborales suelen referirse como habilidades

¹⁴ Para profundizar en este aspecto, puede verse este contenido que plantea interesantes ideas para evaluar estas competencias: <https://medialab.eafit.edu.co/elcamello/habilidades/lista-de-habilidades-blandas/>

blandas o competencias para la vida. Dentro de estas habilidades pueden encontrarse, con especial pertinencia para el entorno clínico:

- La inteligencia emocional
- El pensamiento crítico
- El liderazgo
- La adaptabilidad a los cambios
- La comunicación y escucha activa
- El trabajo en equipo
- La toma de decisiones
- La capacidad de negociación o concertación

El segundo gran reto y para lo cual no existe fórmula única, es la materialización de la evaluación de esas variables, lo cual de entrada supone innovar y buscar nuevas formas de valorar el esfuerzo, desempeño y resultados que logren los/as estudiantes frente a esos elementos. Es parte de un proceso en el que seguramente la capacidad de *autogestión, responsabilidad y autoevaluación* del estudiantado, serán componentes que complementen la gestión evaluativa del docente.

En el contexto de las clínicas pueden emplearse figuras como:

- La **autoevaluación**, para una revisión individual e interior de sus procesos a partir de sus propias necesidades y competencias, valorando su esfuerzo, trabajo y resultados.
- La **coevaluación**, entendida como la evaluación grupal del trabajo desarrollado, mirando igualmente el proceso no solo el resultado; esta puede incluir una mezcla con la evaluación del docente (tipo 50/50).
- La **heteroevaluación**, que es aquella realizada por el docente.

Por supuesto se trata de ideas que dependerán de la autonomía del/a supervisor/a para diseñar sus herramientas de evaluación.

Una forma interesante de planear y plantear la evaluación por parte del/a docente para hacerla integral, transparente y clara, puede ser por medio de rúbricas de evaluación. A continuación, presentamos algunas variables que pueden ser útiles para diseñar una rúbrica¹⁵:

Relacionamiento

- Manejo de relaciones internas (entre estudiantes/ con el/a profesor/a) y externas (con aliados, clientes, comunidades).
- Comunicación (elementos para saber hablar y saber escuchar). Las comunicaciones incluyen elementos de: atención, asertividad, pertinencia y oportunidad.
- Uso del lenguaje verbal y no verbal
- Manejo de relaciones bajo la premisa del respeto, la tolerancia y el aprendizaje (reconocer que el otro tiene algo por aportar así piense diferente)

Solución de problemáticas

- Capacidad para identificar problemas

¹⁵ Ver anexo con propuesta de rúbrica.

- Investigación formativa
- Análisis de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, para saber cómo orientar las soluciones
- Diseño de estrategias para la solución de necesidades legales
- Construcción de soluciones a partir de un aprendizaje participativo y colaborativo

Creatividad e innovación

- Elaboración de materiales y recursos pedagógicos (escritos, visuales o audibles).
- Proactividad para la formulación de propuestas para el trabajo en equipo y para la construcción de soluciones.
- Capacidad para opinar, proponer, sugerir sin temor al error o al fracaso.
- Uso de herramientas tecnológicas o pedagógicas didácticas.

Liderazgo

- Manejo de situaciones difíciles (internas y externas)
- Empatía
- Deliberación y toma de decisiones (con capacidad de raciocinio, midiendo posibles consecuencias).
- Trabajo en equipo
- Proactividad y apropiación del rol que desempeña en la construcción de posibles soluciones.

5. ¿Qué características debe tener un/a supervisor/a para ejercer exitosamente su rol?

Presentamos aquí algunas recomendaciones que se derivan de las experiencias recogidas en los encuentros de clínicas. No se trata puntos mandatorios de lo que un/a supervisor/a debe reunir para desarrollar adecuadamente su labor, sino que recogen elementos de las experiencias exitosas y que ameritan ser compilados para ser replicados, según el contexto de cada clínica:

Tip 1. Tener apertura mental para entender que el derecho hoy se enseña y se aprende diferente

Tip 2. Atreverse a pensar en ejercicios, actividades y demás herramientas pedagógicas que puedan sacar de lo cotidiano a los/as estudiantes para desarrollar en ellos otro tipo de competencias, habilidades y destrezas.

Tip 3. Motivar a los estudiantes constantemente para reflexionar sobre su rol en el contexto social en el que viven, para que estén en capacidad de aportar a la solución de las necesidades legales y sociales.

Tip 4. Enseñar a los estudiantes a ser críticos, reflexivos, ir más allá de lo que indica la norma o la jurisprudencia para cuestionar situaciones y proponer soluciones viables y sostenibles en el tiempo.

Tip 5. Reconocer que lo que somos como abogados depende de lo que somos como personas y buscar dar herramientas y formar competencias personales de ética y de manejo de emociones.

Tip 6. Establecer mecanismos de retroalimentación constante que enriquezcan el proceso de aprendizaje y que incluyan elementos de auto reflexión que fortalezcan la apropiación de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje.

Tip 7. Emplear herramientas no jurídicas para desarrollar y fortalecer habilidades blandas.

Tip 8. Propiciar escenarios académicos para afianzar conceptos esenciales como acceso a la justicia, interés público, litigio estratégico, alianzas estratégicas y otros que permitan concebir el impacto de la educación legal clínica.

Bibliografía

Blázquez M., D. (2005). "Derechos fundamentales en la calle": una experiencia de educación jurídica clínica. Serie de Innovación Docente, Universidad Carlos III de Madrid, 5,1-19.

Bloch, F. (2008). Access to Justice and the Global Clinical Movement. *Washington University Journal of Law & Policy*, 28, 111-139.

Bradway, J. (1939). The Objectives of Legal Aid Clinic Work. *Washington University Law Review*, 24, 173-192.

Carreño, M. (2014). Formación basada en competencias para los estudiantes de Derecho en Colombia. En M. Carreño, I. Goyes, & A. Pabón (Eds.), *Formación en Derecho basada en competencias* (pp. 45-79). Universidad del Rosario.

Durán Ayago, A. (2021). Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora. *Revista Educación y Derecho*, I(Extraordinario), 17-26.

García-Añón, J., 2014. Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador?. *Teoría y derecho: revista de pensamiento jurídico*, 15, 13-33.

Gascón, A. (2018). Clínica Internacional de DDHH. En R. Mestre (Ed.), *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas* (pp. 45-48). Tirant lo Blanch.

González, F. (2003). La enseñanza del derecho en el Perú. En F. González (Ed.), *Clínicas de Interés Público y Enseñanza del Derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú. Cuadernos de Análisis Jurídico. Serie Publicaciones Especiales* (pp. 97-143). Universidad Diego Portales.

Gutiérrez Contreras, J. C., Cantú Martínez, S., & Rincón Covelli, T. (2011). *Litigio Estratégico en Derechos Humanos | Modelo para Armar | Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos*. Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos A.C. (CMDPDH). <https://cmdpdh.org/project/litigio-estrategico-en-derechos-humanos-modelo-para-armar/>

Londoño Toro, B. (2015). Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica. Editorial Universidad del Rosario. <https://books.scielo.org/id/fizjm>

Maurino, G. (2013). La enseñanza del derecho en las clínicas jurídicas de interés público: cuatro preguntas para una caracterización. En G. Maurino – L. Bercovich (Ed.), *Los derechos sociales en la gran Buenos Aires*. Eudeba.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando Garijo, A. (2019). *Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda*. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 559-565. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/>

Puga, M. (2002). Los desafíos de las clínicas jurídicas en Argentina. En F. González (Ed.), *Litigio y políticas públicas en Derechos Humanos. Cuadernos de análisis jurídico* (pp. 41-94). Universidad Diego Portales.

Reyes, S. (2016). Jerome Frank: Realismo jurídico estadounidense y los hechos en el derecho, en Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 10, 265-293.

Vásquez, J. E. (2015). La enseñanza clínica del derecho como fundamento reorientador de la formación tradicional en la Universidad Autónoma Latinoamericana. En M. Torres, P. Iregui, & S. Senior (Eds.), *El interés público en América Latina: Reflexiones desde la educación legal clínica y el trabajo Pro Bono* (pp. 276-292). Universidad del Rosario.

Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Revista sobre enseñanza del derecho*, año 5, 10, 181-207

Wizner, S. (2002). The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice. *Fordham Law Review*, 70pp. 1929-1937. <https://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol70/iss5/29>

Zubiría, J. (2015). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio.

Recursos electrónicos:

dpersonas. (2020, enero 31). Habilidades blandas: ¿qué son y por qué son importantes?[Entrada de blog]. Recuperado de <https://dpersonas.com/2020/01/31/habilidades-blandas-que-son-y-por-que-son-importantes/>

Iberdrola. (s.f.). ¿Qué son las habilidades blandas? [Sitio web]. Recuperado de <https://www.iberdrola.com/talento/habilidades-blandas#:~:text=QU%C3%89%20SON%20LAS%20HABILIDADES%20BLANDAS&text=Hablamos%20de%20habilidades%20relacionadas%20con,el%20crecimiento%20de%20las%20empresas>

EAFIT. (s.f.). Lista de habilidades blandas. [Sitio web]. Recuperado de <https://medialab.eafit.edu.co/elcamello/habilidades/lista-de-habilidades-blandas/>

Anexo I: Modelo de rúbrica de evaluación

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	DESEMPEÑO				NOTA
		EXCELENTE (5)	BUENO (4)	REGULAR (3)	DEFICIENTE (2)	
Relacionamiento	Relación con profesores, compañeros, clientes y la comunidad	Mantiene las mejores relaciones interpersonales con todos a su alrededor sobre la base del respeto y la solidaridad	Mantiene adecuadas relaciones interpersonales con todos a su alrededor sobre la base del respeto y la solidaridad	Mantiene adecuadas relaciones interpersonales con algunos a su alrededor	No mantiene relaciones interpersonales adecuadas con nadie a su alrededor y sus actuaciones han manifestado irrespeto y falta de solidaridad con sus compañeros	
	Uso de lenguaje sencillo, claro y asequible	Utiliza un lenguaje oral entendible, que permite claridad y suficiencia en la información suministrada	Logra transmitir la información con claridad mediante el lenguaje oral	No logra desde una primera instancia dar a entender la información de manera sencilla y clara	No es capaz de transmitir la información con claridad, dando lugar a dudas y malas interpretaciones	
	Manejo del lenguaje no verbal	Demuestra un manejo idóneo y apropiado del lenguaje no verbal, reflejando empatía y seriedad	Hace buen uso del lenguaje no verbal	En ocasiones no utiliza un apropiado lenguaje no verbal	Utiliza inadecuadamente el lenguaje no verbal, ocasionando lejanía y distanciamiento con el cliente	
Solución de problemáticas	Identificación de los problemas	Tiene la capacidad de identificar de forma asertiva y eficiente necesidades legales que requieren ser atendidas	Tiene la capacidad de identificar necesidades legales que requieren ser atendidas	En ocasiones identifica necesidades legales que requieren ser atendidas	No es capaz de identificar necesidades legales que requieren ser atendidas	

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	DESEMPEÑO				NOTA
		EXCELENTE (5)	BUENO (4)	REGULAR (3)	DEFICIENTE (2)	
	Investigación formativa	Realiza investigaciones para la construcción de soluciones, desarrolla investigaciones sólidas y apropiadas	Realiza investigaciones antes de recomendar una posible solución	Repite soluciones dadas con anterioridad a casos semejantes y pocas veces busca información adicional al respecto	Se limita a proponer soluciones que ya se encuentren en el ámbito de su conocimiento	
	Diseño de estrategias para la solución de necesidades legales	Demuestra gran capacidad y creatividad en la proposición, diseño y puesta en marcha de estrategias	Propone soluciones y estrategias oportunas	En ocasiones le resulta complejo dar soluciones a los problemas y no posee creatividad para diseñar estrategias	No es capaz de plantear estrategias viables y novedosas para dar solución a las problemáticas que se presentan	
Creatividad	Elaboración de material visual	Utiliza alternativas creativas como método de enseñanza e información logrando transmitir información concreta, clara y organizada.	Utiliza alternativas creativas como método de enseñanza e información	Hace uso de alternativas creativas solo en ocasiones, y no como herramienta adicional y permanente para la transmisión de información	No utiliza ningún medio alternativo creativo que transmita la información de manera adecuada	
	Propuestas de incidencia legislativa y/o política	Se mantiene en constante búsqueda de cambios que permitan una mayor compatibilidad con la situación objeto de análisis	Reconoce la necesidad de proponer cambios y lo transmite, pero no es exhaustivo en su construcción	Percibe la necesidad del cambio, pero no es capaz de sostener una propuesta	Lo percibe la necesidad de proponer cambios que resuelvan o protejan casos típicos que surjan	

Liderazgo	Manejo de situaciones difíciles	Toma la iniciativa, gestiona, genera confianza y respeto, hace propuestas favorables a las partes, incluyéndose a sí mismo como parte de la situación y logra resultados positivos	Hace propuestas favorables a las partes y logra buenos resultados	Media y realiza propuestas, pero no se incluye como parte de la situación ni logra resultados inmediatos	Le es indiferente el conflicto, a menos que pueda otorgarse la autoría personal en la solución del problema	
	Toma de decisiones	Escucha y recomienda la opción más favorable a la colectividad después del análisis de todas las opciones, sabe pedir ayuda cuando lo requiere y comparte el éxito	Tiene capacidad para tomar decisiones y cuenta con el criterio del resto de los compañeros	Le resulta difícil la toma de decisiones por sí mismo, por lo que busca siempre el consejo o ayuda del resto de los compañeros	No propone ni toma ninguna decisión, se limita a cumplir lo que otros deciden	
	Trabajo en equipo	Demuestra gran capacidad y facilidad para trabajar en equipo. muestra gran empatía con sus compañeros y los apoya para lograr juntos el objetivo común	Tiene capacidad para trabajar en equipo, realizando las actividades con resultados positivos	Le resulta complejo el trabajo en equipo. se siente más cómodo trabajando individualmente en las tareas que se le asignan	No es capaz de trabajar en equipo en las ocasiones que se requiere. es individualista y muestra poca empatía con sus compañeros	

Segunda Parte: Experiencias Clínicas Comparadas

Capítulo 4

Una Clínica Jurídica Comunitaria: Perspectiva desde los Estados Unidos

Communitary Legal Clinic: A Perspective from the United States

Alicia Alvarez Meiriño*

Resumen:

Este ensayo cuenta la experiencia de una clínica jurídica comunitaria en los Estados Unidos. Comienzo con el contexto de la educación clínica en el país y la crítica de la enseñanza jurídica en el país. Después discuto lo que la educación clínica aporta al futuro abogado. El ensayo termina con la experiencia particular, incluyendo las decisiones sobre la manera de enseñar, supervisar, y evaluar.

This essay recounts the experience of a community legal clinic in the United States. I begin with the context of clinical education in the country and the critique of legal education. Then, I discuss what clinical education contributes to the future lawyer. The essay concludes with the specific experience, including decisions on how to teach, supervise, and evaluate.

Descriptores:

Educación Clínica- Estados Unidos- Desafíos- Clínica Económica Comunitaria- Supervisión.

Sumario:

1. Introducción, 2. Que Brindan las Clínicas a la Educación del Futuro Abogado, 3. Un ejemplo de una Clínica Económica Comunitaria, 4. Desafíos de Clínicas Jurídicas Comunitarias, 5. Conclusiones, 6. Bibliografía.

*Alicia Alvarez Meiriño, Profesora de educación jurídica clínica y el desarrollo económico comunitario, Chicago's Only Public Law School, University of Illinois Chicago, EE.UU

1. Introducción

1.1. Principios de la Educación Clínica Legal en los Estados Unidos

La educación legal clínica tiene una historia de más de cien años en los Estados Unidos. Durante ese tiempo las clínicas han evolucionado mucho, quizás más que la enseñanza del derecho. Las clínicas jurídicas en las facultades de derecho nacieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX como oficinas de asistencia jurídica a la comunidad (Joy, 818). Esto ocurrió al mismo tiempo que el estudio del derecho cambiaba de un sistema de aprendizaje al estudio en las facultades, donde se estudiaba leyendo jurisprudencia. Sin embargo, pocas de estas clínicas incipientes lucían como las actuales. En muchos de estos casos, el estudiante no recibía créditos (el trabajo era voluntario) ni era supervisado por un profesor (Barry, *et al.*, 6). En 1921, un informe de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) señaló el retraso de las facultades de derecho comparado a las escuelas de medicina e ingeniería en cuanto a la educación clínica (Barry, *et al.*, 6). Durante este tiempo, varios profesores criticaron el sistema de educación judicial por la falta de conexión con la realidad del sistema jurídico y al elemento humano del derecho.

Sin embargo, no es hasta mediados de 1960 que empieza a incrementar el número de clínicas jurídicas en el país. Con el financiamiento de la Fundación Ford (Council on Legal Education for Professional Responsibility o CLEPR), el movimiento clínico se comienza a multiplicar en las facultades de derecho (Joy, 820-821). El programa CLEPR destacaba la ética profesional. Como parte de este énfasis, los estudiantes tenían que asumir el rol del abogado. Al mismo tiempo, diferentes estados comienzan a establecer normas para la práctica de los estudiantes en los tribunales, bajo la supervisión de profesores en clínicas (o en fiscalías, defensorías públicas u otras oficinas del gobierno). En paralelo, el Colegio de Abogados (American Bar Association) promulga un modelo de regla para la práctica de los estudiantes (Joy, 821).

Esta también fue una época de mucho cambio social en el país. Los estudiantes buscaban la forma de usar el derecho como instrumento de cambio social y económico. Este contexto ayudó al crecimiento de las clínicas jurídicas (Kuehn y Santacroce, 623). En esta época se aprobaron muchas de las leyes de derecho civil y el financiamiento a nivel federal de servicios legales gratuitos para personas de bajos recursos económicos. Los estudiantes pedían una relevancia social dentro de la facultad de derecho y la sociedad pedía la relevancia del derecho en el entorno social. Los abogados vieron al derecho como apoyo a los movimientos de cambio social que existían en el país durante este tiempo y vieron al derecho como instrumento de justicia social. Los estudiantes, profesores y abogados vieron la educación clínica como un apoyo a estos movimientos. La educación clínica brindaba oportunidades para explorar los valores de la profesión, como representación competente, promoción de justicia y equidad, la mejora continua de la profesión, y desarrollo profesional (Barry, *et al.*, 13). Esto incluía la obligación, bajo las normas de ética, de mejorar el sistema legal (Preámbulo de las Normas). Durante este tiempo la educación clínica se establece como metodología de enseñanza dentro de las facultades de derecho (Barry, *et al.*, 16).

1.2. Madurez de la Enseñanza Clínica

A finales del siglo XX, la mayoría de las facultades tenían dos clínicas (Kuehn y Santacroce, 624), una civil y quizás una penal. Durante esta etapa las clínicas se comienzan a especializar. Por ejemplo, una facultad de derecho podía tener clínicas de vivienda (inquilinos),

inmigración, violencia doméstica, derechos civiles, menores, familia, derecho ambiental, u otras áreas. La especialización le brinda al estudiante la oportunidad de trabajar en una rama del derecho que le interese. Además, el profesor puede concentrar su labor en la rama del derecho que mejor conoce, especialmente en una época en la cual el derecho se vuelve más complejo.

Parte de la madurez del movimiento implica profundizar conocimientos y desarrollar teorías. Los profesores de clínicas se comienzan a constituir como gremio dentro de las facultades de derecho. Durante las décadas de los 70 los profesores de clínicas comienzan a reunirse regularmente, primero bajo CLEPR y después bajo la Asociación Americana de Facultades de Derecho. Estos congresos suceden anualmente bajo el Comité de Educación Clínica Jurídica (Section on Clinical Legal Education) de la Asociación de Facultades de Derecho Americanas (Association of American Law Schools). Como parte de esta especialización comenzamos a ver las clínicas comunitarias.

Para esa época comienza a haber intentos de influir en el proceso de la licenciatura de los abogados. En los Estados Unidos, un abogado necesita tener una licencia del tribunal supremo del estado donde va a practicar ya que el diploma de una facultad de derecho o grado de abogado no es suficiente. Con algunas excepciones, no existe el derecho de practicar en todos los estados del país. Para poder ejercer como abogado, normalmente una persona tiene que haberse graduado de una facultad de derecho acreditada y cursar un examen. El proceso de licenciatura y los exámenes son diferentes en cada estado. Últimamente, algunos estados están experimentando con la forma de licenciatura. Por ejemplo, un proceso de aprendizaje en vez de un examen o combinación de examen y aprendizaje. El Ministerio de Educación federal (Department of Education) le ha otorgado al Colegio de Abogados (American Bar Association) el derecho de acreditar las facultades de derecho en el país siendo el estado de California la excepción con algunas facultades de derecho acreditadas por el estado.

Las normas de acreditación del Colegio de Abogados requieren que cada estudiante curse seis créditos u horas (normalmente dos cursos) de materias basadas en experiencia. Estos créditos pueden cumplirse en una clínica, donde el estudiante sirve como internado en una oficina jurídica, o una clase de simulaciones (Standard 303(a)(3)). Asimismo, las normas requieren que el plan de estudio de cada facultad de derecho proporcione oportunidades a los estudiantes de participar en clínicas jurídicas (Standard 303(b)). Antes de que el Colegio de Abogados requiriera los cursos basados en experiencia existía un movimiento que exigían las clínicas en los planes de estudio. Y después de que el Colegio añadiera el requisito (en 2014), grupos de profesores trataron de aumentar los créditos requeridos y de implementar un requisito de clínicas. Algunas facultades de derecho requieren que el estudiante curse una clínica para graduarse, por ejemplo, las facultades de derecho de City University of New York (CUNY), la Universidad de Puerto Rico, y la Universidad de Nuevo México, pero la mayoría de las facultades no requieren una clínica.

Actualmente casi todas las facultades de derecho tienen varias clínicas jurídicas y todas forman parte del plan de estudio. La gran diferencia entre las facultades de derecho es la cantidad de créditos (o unidades valorativas) que se les otorgan para las clínicas. En algunas, la clínica representa la mitad o todos los créditos en un semestre. En otras, las clínicas representan una menor parte del semestre. No obstante, los créditos de las clínicas no se

pueden comparar con otras escuelas profesionales donde los estudiantes cursan muchas más horas prácticas (Kuehn, 43 (comparando medicina, farmacia, odontología, enfermería, arquitectura, trabajo social y veterinario)).

1.3. Las Clínicas Comunitarias

Existen dos tipos de clínicas comunitarias. Las primeras son las que trabajan en una comunidad geográfica específica (un barrio o área de una ciudad o un sector) o con una comunidad de personas particulares (por ejemplo, personas de tercera edad). Este tipo de clínicas pueden tomar casos en diferentes áreas del derecho, ya sea familia, vivienda, seguridad social (beneficios del gobierno). Lo que tienen en común es que trabajan con organizaciones comunitarias o movimientos sociales. El segundo tipo de clínicas comunitarias, son las de desarrollo económico comunitario. Estas clínicas mayormente representan a microempresas, grupos comunitarios u organizaciones sin fines de lucro. Como en las anteriores, suelen trabajar con varias ramas del derecho, principalmente con el derecho mercantil. El trabajo se trata de formar entidades (ya sea con o sin fines de lucro), estructurar organizaciones (redactando estatutos), redactar y negociar varios tipos de contratos, y asesorar sobre derecho tributario, propiedad intelectual, y otros tipos de derecho mercantil. Algunas de estas clínicas se denominan clínicas mercantiles o de microempresas y representan a microempresarios que no tienen los fondos para contratar a un abogado privado. Estas dos categorías de clínicas comunitarias son bastante diferentes en los tipos de casos que llevan.

Algunas de las clínicas de desarrollo económico comunitario representan a grupos en la economía solidaria—apoyando a grupos comunitarios tratando de crear alternativas económicas, especialmente el control comunitario del capital en vez del control individual de la riqueza. Además, muchas de estas clínicas están tratando de crear empleo en comunidades que no tienen suficientes fondos de empleo. En los Estados Unidos, trabajan formando entidades alternativas, lo que a veces llamamos organismos híbridos, que comparten aspectos de entidades comerciales y organizaciones sin fines de lucro.

Estos dos estilos de clínicas tienen mucho en común con todas las clínicas jurídicas. La forma de supervisar el trabajo de los estudiantes es semejante y el seminario que acompaña la clínica es parecido en todas. A su vez, muchas de las clínicas comunitarias trabajan con trabajadores sociales o personas involucradas en movimientos sociales, propiciando el trabajo en equipo y la colaboración. Por último, el trabajo y la interacción con trabajadores comunitarios tiene la capacidad de generar una reflexión ulterior con relación al rol del estudiante y de la supervisora.

2. Que Brindan las Clínicas a la Educación del Futuro Abogado

2.1. Críticas del Modelo de Enseñanza

Un informe reciente de la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza señala tres aspectos en la formación del futuro abogado—cognitivo, práctico, y formativo (Sullivan *et al.*, 33). La clínica brinda la oportunidad de ayudar al estudiante a pasar de “pensar como abogado” a actuar como un abogado. La educación profesional aspira a preparar al inexperto a pensar cómo, desempeñarse como, y conducirse (actuar de manera ética) como profesional (Sullivan *et al.*, 22). Un elemento fundamental en la formación profesional de un abogado es

el profesionalismo, la ética o responsabilidad social (Sullivan *et al.*, 14). La identidad y el significado componen el tercer proceso de aprendizaje de formación (Sullivan *et al.*, 28).

La misión de la preparación profesional incluye: 1) desarrollar el conocimiento y las destrezas académicas fundamentales; 2) equipar al estudiante con la capacidad de enfrentar una práctica compleja; 3) capacitar al estudiante para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre; 4) enseñarle al estudiante a aprender de su experiencia; 5) introducir al estudiante a crear y participar en una comunidad profesional responsable y eficaz; y 6) formar estudiantes con el carácter de servicio público (Sullivan *et al.*, 22).

En los cursos en las facultades de derecho en los Estados Unidos, los estudiantes estudian jurisprudencia (decisiones de tribunales), mayormente de cortes de apelación o suprema al nivel estatal o federal (dependiendo del área del derecho), redactadas por los editores de los libros de texto. Con el crecimiento de códigos y reglamentos administrativos, los estudiantes leen decisiones de tribunales interpretando los códigos y reglamentos. Aunque la clase magistral existe en la educación jurídica en los Estados Unidos, este tipo de enseñanza no forma la parte principal del sistema educativo del futuro abogado como en otros países del mundo. A pesar de eso, el sistema de enseñanza tiene muchos vacíos y existen críticas hacia la forma de educar al futuro abogado que predomina en los Estados Unidos.

La enseñanza de derecho en los Estados Unidos está centrada en tres destrezas principales: 1) leer e interpretar las decisiones de tribunales; 2) analizar la doctrina y su aplicación; y 3) desarrollar conceptos lógicos y formar una crítica (Amsterdam, 613). Primero, los estudiantes aprenden a leer las decisiones e interpretar esas decisiones. Eso implica examinar las consecuencias y los límites de las decisiones, y pronosticar sus aplicaciones en situaciones hipotéticas (Amsterdam, 613). Adicionalmente, los estudiantes aprenden a identificar la cuestión que se le propone al tribunal, el dictamen, las analogías, y las distinciones (Amsterdam, 613). Por otro lado, los estudiantes aprenden a sintetizar las decisiones de tribunales; reconocer patrones; identificar y conciliar las contradicciones; definir las normas de razonamiento; aclarar los principios, las reglas, las normas y las teorías que se deben aplicar para pronosticar o argumentar las consecuencias legales; y clasificar (Amsterdam, 613). Finalmente, los estudiantes aprenden a conceptualizar y criticar de manera lógica (Amsterdam, 613).

Aunque las clases tradicionales en las facultades de derecho enseñan destrezas importantes para el ejercicio de la abogacía, estas destrezas son demasiado reducidas para lo que necesita un abogado. Tradicionalmente, el papel de la facultad de derecho ha consistido en impartir el cuerpo del derecho—ciertas materias básicas y fundamentales. El estudiante aprende doctrina y una limitada manera de análisis, pero veinte veces, en cada materia.

Como actualmente el derecho sustantivo cambia rápidamente le damos prioridad a la doctrina con diferentes nombres (por ejemplo, contratos, propiedad, daños, constitucional, penal, familia, tributario). Pero el estudiante no aprende métodos de análisis que le permitan aprender, entender, y usar el derecho. El estudiante no aprende a ejercer y la forma de enseñanza tradicional no lo ayuda a desarrollar las destrezas que necesita para llevar a cabo el trabajo del abogado de manera competente (Amsterdam, 612). El estudiante no aprende los métodos de análisis crítico, planificación, y toma de decisiones. Más importante, nunca

recibe instrucción en técnicas para aprender el derecho de la experiencia de la práctica (Amsterdam, 615-616).

En las facultades de derecho los estudiantes generalmente no aprenden otros tres fundamentos imprescindibles para el ejercicio de la abogacía. Estos son el pensamiento de fin a métodos, formular hipótesis y comprobar, y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre (Amsterdam, 613). La planificación requiere que el estudiante enfrente una situación y piense cómo resolverla, desarrollando las posibles metas u objetivos, y la probabilidad que las diferentes maneras cumplan las metas y objetivos (Amsterdam, 614). El crear hipótesis requiere determinar los diferentes métodos de adquirir la información que se necesita para tomar decisiones (Amsterdam, 614). Finalmente, el abogado necesita tomar decisiones en momentos con diferentes niveles de riesgos. Cuando el abogado no tiene toda la información, necesita analizar las ventajas y los riesgos de ciertos hechos. Para poder tomar esa decisión, el abogado necesita pensar en las diferentes eventualidades, analizar cómo buscar la información necesaria y evaluar los riesgos de las diferentes opciones (Amsterdam, 614-615).

2.2. El Aporte de las Clínicas

Aunque muchos quizás piensen que la clínica enseña solamente las destrezas meramente prácticas, la enseñanza clínica también brinda oportunidades para enseñar otros tipos análisis que quizás no se aprenden en las clases tradicionales. La educación clínica consiste en cinco componentes principales (Amsterdam, 616-617). Primero, los estudiantes encuentran situaciones que enfrentarán en la práctica. En el seminario podemos crear simulaciones que se aproximen a las situaciones reales para que los estudiantes puedan practicar antes de enfrentarse a la situación real (Amsterdam, 616). Segundo, los estudiantes tienen que enfrentar estos problemas y situaciones concretas (con todos sus detalles), complejas (con varias dimensiones tal como legales, prácticas, institucionales, y personales), y poco estructuradas y sin refinar (que requieren que el estudiante identifique el problema o asunto) (Amsterdam, 616). Tercero, las clínicas requieren que el estudiante enfrente estas situaciones en rol, con la responsabilidad de la toma de decisiones e implementación (Amsterdam, 616). Esto implica que el estudiante identifique el problema (o asunto), lo analice, lo considere, lo desarrolle, y evalúe las posibles respuestas, defina un plan de acción, y lleve a cabo el plan.

Todo este trabajo del estudiante va acompañado por el profesor-supervisor. El desempeño del estudiante está sometido a una revisión crítica por parte del estudiante, apoyado por el profesor-supervisor. En algunas clínicas, las intervenciones del estudiante se graban (ya sea video o solo audio) para que el profesor y estudiante puedan revisarlas juntos. Por ejemplo, si el estudiante puede grabar una entrevista, la puede repasar solo o con el profesor. Así el profesor no necesariamente tiene que estar presente o depender de las observaciones del estudiante, quien quizá no recuerde bien porque estaba concentrándose en la actuación o no tiene suficiente experiencia para poder evaluar ciertas ocasiones.

El análisis siempre comienza con los comentarios del estudiante. El rol del profesor es suplementar algunos comentarios del estudiante y hacer preguntas. El propósito del análisis es ayudar al estudiante a desarrollar modelos para examinar sus experiencias enfocando en el futuro—poder planificar y anticipar sus próximas actuaciones. El análisis consta de las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron mis objetivos? ¿Cómo los defino? ¿Los podría haber definido de otra manera? ¿Por qué los defino de esa manera? ¿Cuáles eran los medios que

tenía disponible para lograr mis objetivos? ¿Consideré todos? Si no, ¿por qué no? ¿Qué modos de pensar podrían haber ampliado mis opciones? ¿Cómo suponía que las otras personas se comportan? ¿Cómo se comportaron? ¿Podría haber previsto su conducta, sus metas, necesidades, expectativas, o reacciones de una manera más precisa? ¿No me di cuenta de algunas indicaciones? ¿Qué clase de análisis, planificación, pensamiento, o percepción me ayudaría a verlos mejor la próxima vez? (Amsterdam, 617).

2.3. Los Objetivos de Aprendizaje en una Clínica

Las clínicas pueden tener varios objetivos: 1) Desarrollar la identidad profesional; 2) Incrementar el entendimiento de cómo la ley, el sistema jurídico, y otras instituciones funcionan en la vida de personas, especialmente las más marginadas; 3) Mejorar la capacidad de manejar la incertidumbre, desarrollar juicio, y tomar decisiones (la resolución de problemas); 4) Desarrollar nuevos métodos de cómo pensar como un abogado, incluyendo la creatividad; 5) Fundamentar el compromiso y la habilidad de aprender en situaciones profesionales, incluyendo la reflexión y el pensamiento crítico; 6) Desarrollar las habilidades asociadas con la dimensión humana de la práctica, incluyendo ver el mundo desde el punto de vista de la otra persona; y 7) Fundamentar destrezas de los abogados (Bryant, *et al.*, 14-29). El desarrollo de la identidad profesional incluye entender la responsabilidad que tiene el abogado hacia otra persona y el compromiso hacia la justicia.

Las clínicas pueden tener objetivos adicionales. El Colegio de Abogados, como acreditador, requiere que las facultades de derecho les proporcionen a los estudiantes oportunidades para desarrollar su identidad profesional (ABA Standard 303(b)(3)). Aunque algunos profesores les preocupan que todo se le carga a la clínica, otros piensan que la clínica es uno de los mejores lugares para discutir y fomentar el desarrollo de la identidad profesional ya que pone al estudiante en el rol del profesional.

A su vez, las normas de acreditación requieren que las facultades de derecho les proporcionen a los estudiantes educación sobre prejuicio, la competencia intercultural, y el racismo (Standard 303(c)). Las facultades tienen que hacer esto al principio del programa de educación y por lo menos una vez más antes de la graduación. A los estudiantes que cursan una clínica, la segunda instancia tiene que darse antes o a la misma vez que estén cursando la clínica. Semejantemente, algunos profesores se oponen al cargo adicional que le toca a la clínica, pero la realidad es que muchas facultades de derecho le ponen el cargo a la clínica.

Otros posibles objetivos fluyen de los ya mencionados. Parte de la base de la educación clínica es la idea de abogacía desde la perspectiva del cliente. Este concepto considera que el cliente (en vez del abogado) toma las decisiones importantes del caso. El rol del abogado es ayudar. Por eso, usamos el concepto de asesorar en vez de aconsejar cuando hablamos del trabajo del abogado. El abogado ayuda a la persona a tomar decisiones usando los valores del cliente. El concepto de abogacía desde la perspectiva del cliente ("*client-centered lawyering*") se inicia con el libro de David Binder y Susan Price, *Legal Interviewing and Counseling: A Client-Centered Approach*. En situaciones de litigio (y en algunas otras circunstancias), la planificación y análisis de la situación de un cliente se centra en la teoría del caso, la narración del caso basado en la ley y los hechos.

Aunque todos estos objetivos (y más) son posibles en una clínica, el profesor tiene que alinear sus objetivos con los resultados de aprendizaje.

3. Un ejemplo de una Clínica Económica Comunitaria

Las clínicas comunitarias funcionan de manera similar a todas las otras clínicas y pueden tener los mismos objetivos. Tienen el propósito de enseñarle al estudiante aprender de su experiencia a la vez que brindan servicios jurídicos a la comunidad. Todas las clínicas tienen dos componentes: la supervisión, o reunión regular entre el estudiante y la supervisora, y el seminario o clase. Algunas clínicas tienen dos clases separadas, aunque para otras la clínica es solo una clase. Parecido a otras clases, en el seminario todos los estudiantes se reúnen con el profesor (o supervisor) para profundizar varios temas. Las horas de clase dependen del número de créditos para la clase. Estos dos componentes de la clínica coinciden con los dos elementos de la clínica—el pedagógico y el jurídico (el manejo de los casos y proyectos).

Los resultados de aprendizaje deben coincidir con la manera que el profesor va a evaluar a los estudiantes y las actividades en el salón de clase. Los requisitos de la clínica lo comunicamos al estudiante en un Manual de funcionamiento y el programa de la clase.

El programa de la clase contiene los objetivos de aprendizaje y las rúbricas que utilizamos para evaluar el trabajo del estudiante. Nuestra clínica evalúa el seminario y trabajo de campo separadamente como son dos clases diferentes (aunque paralelas). Mis objetivos de aprendizaje son desarrollo profesional (incluyendo autoevaluación), identificación de la identidad profesional trabajo profesional, y comunicación intercultural eficaz. He desarrollado rúbricas para cada objetivo. Cómo valoro el aprender de la experiencia, la profundidad de la reflexión y autoevaluación son muy importante. El trabajo profesional mide el compromiso del estudiante y el cumplimiento con los requisitos de la clínica.

El manual tiene varios componentes: uno pedagógico y otro práctico. La primera sección del manual explica al estudiante el modelo de supervisión. Esta parte incluye los requisitos de reuniones semanales de supervisión, el rol del estudiante dentro de la reunión semanal, el trabajo de preparación para la reunión semanal, y el requisito de horas en la oficina (algunas de estas con el equipo que normalmente consiste en dos estudiantes). La segunda parte del manual consiste en los requisitos de manejo de caso. Estos incluyen la responsabilidad de mantener los archivos (electrónicos y físicos) de forma actualizados y las varias responsabilidades sobre los casos o proyectos. Esta sección también incluye el requisito que después de una entrevista los estudiantes redactan un resumen y lo entregan a su supervisora (en un tiempo límite) para discutir en la próxima reunión semanal. Además del resumen, la estudiante completa un plan de trabajo preliminar, también en una fecha límite para discutir en la reunión de supervisión. Este plan se modifica durante lo largo del caso o proyecto. Lo más importante de esta parte del manual es el requisito que el estudiante no puede tomar decisiones o archivar ningún documento en un tribunal o ministerio sin primero consultar a su supervisora. Todo documento que sale de la clínica tiene que ser revisado por la supervisora del estudiante. La siguiente parte del manual contiene las consideraciones éticas. Estas incluyen los requisitos de confidencialidad, conflicto de interés, trabajo profesional, y formación de la relación profesional. La clínica tiene un proceso para identificar conflicto de interés cada vez que se abre un nuevo caso y al principio de cada semestre (cuando entran nuevos estudiantes). Esto requiere que los estudiantes estén pendientes de los nombres de las partes y todas las personas y abogados relacionados con los casos y proyectos. La clínica

usa un contrato de representación y la supervisora tiene que aprobar este antes de que el cliente lo firme. Los estudiantes redactan el primer borrador de los objetivos de la representación.

La segunda sección del manual incluye la manera que se maneja la oficina—cómo reservar un salón para una cita, el uso de las computadoras, el uso de la pequeña biblioteca de la clínica (con libros que no están en la biblioteca de la facultad), el rol del personal administrativo de la clínica, y otros procedimientos cotidianos de una oficina jurídica. La siguiente parte tiene que ver con el manejo de los expedientes. La clínica tiene una manera uniforme de mantener los expedientes y todos los estudiantes tienen que cumplir con estos requisitos. La siguiente sección explica qué sucede cuando se abre un caso en la clínica.

La última parte del manual contiene los requisitos al final del semestre—la transferencia del expediente a los próximos estudiantes o el cierre del caso. La clínica usa un formulario para cada proceso. En el formulario de transferencia, los estudiantes les comunican a los próximos estudiantes sus observaciones sobre el caso o proyecto, lo que han hecho y lo que falta por hacer. La supervisora revisa el formulario de transferencia del expediente antes del final de semestre, y firma el formulario de cierre de expediente.

3.1. Supervisión

La clínica usa un formulario para ayudar en el proceso de identificación de identidad profesional y de desarrollo profesional. Antes de comenzar el semestre, cada estudiante contesta una serie de preguntas sobre sus objetivos en la clínica, sus metas profesionales, sus experiencias con trabajo en equipo, sus intereses (especialmente en cuanto a proyectos de la clínica, aunque soy clara que no puedo garantizar esto porque lo más importante son el cliente y los proyectos que la clínica lleva) y sus experiencias en general. Con esta información formamos equipos de trabajo, normalmente de dos estudiantes, asignamos proyectos y un supervisor a cada equipo. En algunas clínicas, el supervisor no supervisa equipos fijos, pero trabaja con los estudiantes dependiendo del tipo de proyecto y la pericia del profesor.

Al principio del semestre, se fija una reunión semanal con cada grupo de estudiantes. Al inicio, me reúno individualmente con cada estudiante para discutir sus objetivos y desarrollo profesional (usando el formulario). A la mitad del semestre, cada estudiante completa una autoevaluación y me reúno individualmente con cada estudiante para discutir su trabajo. La autoevaluación es un formulario de la clínica que contiene una serie de preguntas sobre sus objetivos iniciales, su desempeño, y el plan para el resto del semestre. Al final del semestre cada estudiante completa una carpeta que contiene sus reflexiones sobre ciertas preguntas (sus potencias y competencias, sus áreas de más desarrollo, la manera que ha añadido valor para el cliente).

Cómo aprender de la experiencia es lo más importante, cada estudiante escribe dos reflexiones durante el semestre. Estas pueden ser sobre cualquier tema, pero le proporcionamos ideas a los estudiantes como, por ejemplo, el desarrollo de la identidad profesional, el manejo de incertidumbre, el desarrollo la capacidad como abogado, la dimensión humana de la práctica del derecho, la toma de responsabilidad hacia otros, o el estrés.

Durante las reuniones semanales con cada grupo de trabajo los estudiantes tienen la responsabilidad de crear un plan para la reunión y compartirla conmigo antes de la reunión. Durante la reunión, tengo que estar pendiente del caso o proyecto y del aprendizaje del estudiante (usando el caso o proyecto). Mi rol como supervisora es ayudar al estudiante a representar a su cliente y a crear conocimiento de esa experiencia. A la misma vez, tengo que manejar la reunión. Durante el semestre, tengo que 1) determinar la capacidad de cada estudiante de actuar y aprender, 2) desarrollar objetivos para la supervisión, y 3) manejar el tiempo (durante el semestre y la reunión) para que el caso o proyecto progrese y para que el estudiante progrese también. En el proceso del semestre, primero tengo que estar pendiente de como mi supervisión avanza el caso o proyecto. Segundo, tengo que ayudarle al estudiante a analizar todas sus experiencias en el semestre para ayudarle a aprender. A la misma vez, tengo que estar pendiente de los otros objetivos—la relación del estudiante con el cliente, su identidad profesional, y su perspectiva crítica.

El manual explica el modelo de supervisión. Los estudiantes tienen la responsabilidad de crear los planes para los casos o proyectos o intervenciones. Los estudiantes hacen un borrador para cada intervención con el cliente u otras personas—entrevista, asesoramiento, negociación y cualquier otro trabajo. Ellos comparten el borrador conmigo el tiempo suficiente para poder darles comentarios y que ellos puedan hacer cambios. Mi rol durante la reunión semanal es principalmente hacer preguntas y responder a preguntas. Cuando los proyectos son muy complicados o complejos, la supervisora necesita darle al estudiante una estructura. En esas situaciones, no es justo esperar que el estudiante pueda hacer el trabajo solo cuando no tiene la infraestructura para resolver situaciones más simples. Hay que pensar en las siguientes opciones: yo hago y tú observas, yo hago y tú me ayudas, tú has y yo te ayudo, tú has y yo te observo (Bryant *et al.*, 211).

Al final de cada reunión, el grupo se toma tiempo para evaluar y reflexionar. Evaluamos la reunión, el proceso de supervisión, y el trabajo en equipo. Esto implica que los estudiantes discutan cómo se sienten sobre el trabajo y el proceso de aprendizaje.

3.2. Seminario

Para planificar el seminario tenemos que pensar cuáles son los conocimientos, las destrezas, la teoría, y los valores profesionales que los estudiantes necesitan para ser abogados competentes. Como en el seminario tenemos a todos los estudiantes juntos, lo usamos para los temas y las destrezas que se repiten. El seminario se debe basar en el trabajo de los casos o proyectos y explorar el proceso de abogacía para que los estudiantes puedan conectar las diferentes tareas del abogado. también brinda la oportunidad de conversar sobre la perspectiva crítica de la práctica y se puede usar el seminario para hacer rondas de casos.

La mayoría de la clase se basa en discusión. Normalmente, los estudiantes leen artículos u otros textos. Los artículos pueden estar basados en un tema de abogacía. A veces tienen que redactar algo o reflexionar sobre un tema y entregar la tarea antes de la clase. Por ejemplo, cuando estamos discutiendo el trabajo intercultural, los estudiantes hacen una reflexión previa a la clase sobre sus identidades y las de una de sus clientes. Las discusiones se pueden llevar a plenaria o en grupos pequeños. Los grupos se pueden hacer de dos estudiantes, o tres o cuatro estudiantes, dependiendo de las preguntas o temas que vayan a discutir. Los estudiantes también pueden hacer diferentes ejercicios incluyendo juegos de roles.

Otra opción en el seminario son las simulaciones. Las simulaciones ponen al estudiante en rol para poner en práctica alguna de las destrezas que han estudiado. Después de la simulación los estudiantes reflexionan sobre la experiencia. Las simulaciones se pueden hacer dentro o fuera de la clase. Las simulaciones están basadas en los tipos de casos que una clínica lleva. Dependiendo del propósito del profesor, la situación puede poner al estudiante en un rol para que investigue, planifique, o de otra manera resolver un problema jurídico.

Las simulaciones tienen el beneficio de también poder enseñar el derecho sustantivo dentro de la escena. Por ejemplo, cuando quiero discutir las diferentes opciones de entidades, he creado una simulación donde los estudiantes tienen que asesorar (o entrevistar) al cliente sobre qué tipo de entidad el cliente quiere crear. En el seminario discutimos las diferentes opciones, los objetivos del cliente, las ventajas y desventajas de varios tipos de entidades, cuáles opciones debíamos presentar al cliente (porque cumplen con sus objetivos), el por qué esas y no otras, y cómo presentarlas. Para prepararse para la reunión con el cliente, el estudiante tiene que investigar y entender la norma jurídica, y pensar en cómo obtener información de forma organizada, como desarrollar un plan para la entrevista, y cómo presentar la información al cliente. Las simulaciones brindan la oportunidad al estudiante de aprender áreas del derecho a la misma vez que están aprendiendo alguna destreza.

Las clínicas en los Estados Unidos tienen varias opciones para libros de texto. Para las clínicas comunitarias mercantiles existe el libro *Introduction to Transactional Lawyering Practice*. Para otras clínicas existen otras opciones, como *Lawyers as Counselor*, *The Clinic Seminar*, y *Essential Lawyering Skills*. El libro *Introduction to Transactional Lawyering Practice* está dividido en tres partes. La primera sección explora destrezas—entrevistar, planificar, asesorar, negociar, y redactar. Los capítulos de entrevistar y asesorar exploran la abogacía centrada en el cliente. Estos capítulos tienen ejemplos de diálogos entre clientes y abogados. La segunda parte del libro explora diferentes perspectivas y valores como la ética profesional, el trabajo en comunidades, desarrollo económico comunitario, y el trabajo intercultural. Estos capítulos los usamos para conversar sobre la crítica de la práctica, aunque también podemos criticar la práctica usando los capítulos de destrezas. La tercera parte del libro explora ramas del derecho relevantes para el tipo de trabajo que lleva nuestra clínica—diferentes formas de entidades, organizaciones sin fines de lucro, propiedad intelectual, y derecho de empleo. Los capítulos usan ejemplos de diferentes tipos de clientes y diferentes entidades.

Otra opción en el seminario es el uso de ronda de casos. En las rondas, los estudiantes presentan un problema para resolver y les piden el asesoramiento a los otros estudiantes en la clínica. La ronda es una forma en la cual se aprende de las experiencias de otros y puede ser útil en varias circunstancias. Los estudiantes pueden traer un problema para que los otros nos ayuden a resolverlo o a evaluar su actuación en alguna circunstancia. Las rondas también sirven como oportunidad para obtener otras perspectivas frente a una situación o decisión.

Generalmente, las rondas tienen la siguiente metodología: 1) Un equipo presenta la situación que enfrentan; 2) Los otros estudiantes participan en una lluvia de ideas para identificar el problema (¿qué está pasando?); 3) Los estudiantes trajeron la situación identifican sus objetivos (¿qué propósito tienen en traer esta situación al resto?); 4) El grupo comienza a identificar estrategias; y 5) Todos los estudiantes nombran las lecciones sobre la abogacía (¿cuál ha sido el aprendizaje que se aplica a otras situaciones?). El propósito es ayudar a los

estudiantes a mover de lo particular (este caso, este proyecto) a lo general (el derecho, la abogacía).

El propósito del seminario es apoyar al aprendizaje en los casos y proyectos y el desarrollo de sus destrezas y valores. Las discusiones en la clase brindan estructura al proceso de abogacía y la formación profesional.

4. Desafíos de Clínicas Jurídicas Comunitarias

Las clínicas de desarrollo económico comunitario tienen mucho en común con los otros tipos de clínicas, pero también existen algunas diferencias. Las clínicas comunitarias requieren una estrecha relación con organizaciones comunitarias para la búsqueda de proyectos y casos. Esto implica que tenemos que estar pendientes de los proyectos.

Nuestra clínica tiene que mantener relaciones con varias organizaciones para conocer las necesidades y para tener una fuente de proyectos interesantes. Las personas interesadas en nuestros servicios tienen dos maneras de solicitarlos. Las organizaciones o las personas pueden comunicarse con la clínica por teléfono para solicitar nuestros servicios o hacer una solicitud en la página web. Regularmente revisamos las solicitudes que recibimos y confirmamos o rechazamos los proyectos que no cumplen con nuestros requisitos o necesidades. Tratamos de referir a las personas a otras fuentes de recursos. Mantenemos las otras solicitudes hasta poder decidir si tenemos tiempo para tomar esos proyectos. Dedicamos mucho tiempo comunicando nuestros servicios a grupos de interés.

Las clínicas comunitarias a veces complican la relación entre estudiante y cliente. Muchas veces representamos a un cliente en un solo proyecto, ya sea un proyecto corto o largo. Pero a muchos de nuestros clientes los representamos en varios proyectos por varios años. Eso implica que el profesor desarrolla una relación con el cliente. Esa relación puede impedir la relación que queremos que los estudiantes formen con el cliente. Por mucho que queramos, a veces la supervisora está por el medio en la relación. Esto requiere que la supervisora esté pendiente de esa posibilidad.

5. Conclusiones

La educación clínica ha evolucionado mucho en los Estados Unidos en los últimos cincuenta años. El sistema de educación clínica se ha consolidado bastante en las facultades de derecho. Pero todavía falta mucho para que esta manera de aprendizaje llegue a penetrar la manera de formar a futuros abogados en el país.

Bibliografía

Aiken, J., Epstein, D., y Mlyniec, W. J. (2014), *The Clinic Seminar*. West Academic Publishing.

Alvarez, A. y Tremblay, P. R. (2022), *Introduction to Transactional Lawyering Practice*, 2a. ed. West Academic Publishing.

Amsterdam, A. G. (1984), *Clinical Legal Education—A 21st Century Perspective*, *Journal of Legal Education*, Vol. 34, p. 612.

- Barry, M. M., Durbin, J. C., y Joy, P. A. (2000), *Clinical Education for the Millenium: The Third Wave*, Clinical Law Review, Vol. 7, p. 1.
- Binder, D. A., y Price, S. C. (1977), *Legal Interviewing and Counseling: A Client-Centered Approach*. West Academic Publishing.
- Binder, D. A., Bergman, P., Tremblay, P. R., y Weinstein, I. (2019), *Lawyers as Counselors: A Client-Centered Approach*, 4a ed. West Academic Publishing.
- Brookfield S. D., y Preskill, S. (2004), *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. Jossey Bass.
- Bryant, S. y Milstein E. S. (2007), *Rounds: A "Signature Pedagogy" for Clinical Education?*, Clinical Law Review, Vol. 14, p. 195.
- Bryant, S., Milstein E. S., y Shalleck, A. C. (2014), *Transforming the Education of Lawyers: The Theory and Practice of Clinical Pedagogy*. Carolina Academic Press.
- Krieger, S. H., Neumann, R. K., y Hutchins, R. M. (2020), *Essential Lawyering Skills: Interviewing, Counseling, Negotiating, and Persuasive Fact Analysis*, 6a ed. Aspen Publishing.
- Kuehn, R. R. (2014), *Pricing Clinical Legal Education*, Denver University Law Review, Vol. 92, p. 1.
- Kuehn, R. R. y Santacroce, D. A. (2022), *An Empirical Analysis of Clinical Legal Education at Middle Age*, Journal of Legal Education, Vol. 71 (n. 4), p. 622.
- Joy, P. A. (2004), *The Ethics of Law School Clinic Students as Student-Lawyers*, South Texas Law Review, Vol. 45, p. 815.
- Model Rules of Professional Responsibility (2024), American Bar Association.
- Ogilvy, J.P. (2014), *Guidelines for the Self Evaluation of legal Education Clinics and Clinical Programs*, T.M. Cooley Journal of Practical and Clinical Law, Vol. 15, p. 1.
- Report of the Committee of the Future of the In-House Clinic (1992), Journal of Legal Education, vol. 42 (n. 4), p. 508.
- Schrag, P. G. (1996), *Constructing a Clinic*, Clinical Law Review, Vol. 3, p. 175.
- Standards and Rules of Procedure for Approval of Law Schools 2023-2024, Section on Legal Education and Admissions to the Bar, American Bar Association.
- Sullivan, W. M., Colby, A., Welch Wegner, J., Bond, L., y Schulman, L.S., (2007), *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*. Jossey-Bass.

Capítulo 5

“¿Por qué nadie me dijo esto antes?”: El impacto de la educación clínica en la enseñanza sobre derechos de personas con discapacidad

“Why did no one tell me this before?”: The impact of clinical education on the teaching about disability rights

Renata A. Bregaglio Lazarte*

Lo que oigo, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo aprendo
(Antiguo proverbio chino)

Resumen

La enseñanza de la metodología clínica busca que los estudiantes aprendan a partir de su vinculación con la realidad. En el presente texto describimos la experiencia de la clínica jurídica en discapacidad de la Pontificia Universidad Católica del Perú y vemos analizamos cómo ha impactado en los estudiantes que llevaron el curso. Reconocemos cómo la educación clínica no solamente permite generar destrezas jurídicas relacionadas con la adquisición de habilidades como el razonamiento jurídico o la redacción, sino que permite la reflexión sobre otros aspectos de la labor de la abogacía. Se encuentran reflexiones sobre la finalidad de estudiar Derecho, la confrontación con las injusticias sociales y la construcción de formas alternativas de enseñar y aprender.

The teaching of clinical methodology aims for students to learn by engaging with reality. In this text, we describe the experience of the legal clinic on disability at the Pontifical Catholic University of Peru and analyze how it has impacted the students who took the course. We recognize that clinical education not only helps develop legal skills related to acquiring abilities such as legal reasoning and writing, but also encourages reflection on other aspects of the practice of law. There are reflections on the purpose of studying law, confronting social injustices, and building alternative ways of teaching and learning.

Descriptores

Educación legal- derechos humanos- discapacidad- educación clínica-

Sumario

1. Introducción, 2. Coordinadas básicas de la clínica jurídica en discapacidad, 3. Algunos impactos encontrados a partir de la experiencia de la clínica, 4. La gran conclusión: la apuesta por el método, 5. Bibliografía.

*Renata A. Bregaglio Lazarte, Profesora Asociada, Departamento de Derecho, Pontificia Universidad Católica del Perú

1. Introducción

La metodología clínica es aquella a través de la cual estudiantes de Derecho aprenden a través de la participación en situaciones jurídicas reales en conjunción con un proceso de reflexión a partir de dicha experiencia (Kerrigan & Murray, 2011, p. 5). Fue postulada por primera vez en Estados Unidos por Jerome Frank en 1933, a partir de la crítica a la formación teórica y falta de experiencia práctica de quienes egresaban de una Facultad de Derecho (Frank, 1933). Esta particular forma de aprendizaje hace que las clínicas jurídicas sean un espacio clave para, por un lado, la enseñanza del Derecho y, por el otro, para su utilización para la justicia social. El aplicar herramientas como el litigio estratégico, a la vez que generando la vinculación con contextos reales, las hace ideales para potenciar la formación jurídica (superando los problemas de la educación tradicional en la cual no se realizan “tareas propias de la práctica de la abogacía” (Cavallaro & Elizondo García, 2011, p. 126)) y para promover una articulación entre la academia y los movimientos sociales.

Aunque la preocupación por los grupos en situación de vulnerabilidad con problemas de acceso a la justicia no estará en las consideraciones primigenias del movimiento clínico, el movimiento de los derechos civiles, y la demanda por igualdad en el contexto norteamericano (Bloch & Noone, 2013, p. 239) va a contribuir que las clínicas dejan de preocuparse solo en la formación de estudiantes, para pasar a preocuparse también por las necesidades sociales de personas que no podían acceder a la justicia por motivos económicos. Así, la educación clínica abandona los Estados Unidos y pasa a replicarse en diferentes latitudes.

Esta proliferación de la enseñanza clínica en la región generó que las clínicas jurídicas no solo brindaran servicios a personas que no podían costear un litigio, sino también a atender la realidad de muchos grupos que enfrentaban una discriminación estructural en el sistema de justicia: personas que ni siquiera intentan reclamar porque están sistemáticamente invisibilizadas, desconocen sus derechos y saben que el sistema jurídico no amparará su pretensión. Esto propició la creación de nuevas áreas de profesionalización en la carrera de Derecho. Para enfrentar estos nuevos casos no bastaba con aplicar las normas. Había que desafiarlas, y para ello había que observar cómo se comportaba el Derecho en relación con las personas a quienes se quería defender (Bloch & Noone, 2013, p. 253). Estas acciones se enmarcan en la noción de Derecho de interés público. Esta práctica se entiende como aquella que “hace un uso intensivo de las normas jurídicas y de los procesos jurisdiccionales con la finalidad de hacer realidad los valores, derechos y obligaciones que los protagonistas del debate público se auto impusieron y de garantizar que se debate se desarrolle conforme los dictados de una democracia participativa y deliberativa” (Böhmer, 1998, p. 138).

A nivel latinoamericano, las clínicas fueron impulsadas en un primer momento por Fundación Ford (Castro Buitrago et al., 2013, p. 137). En Perú, la Pontificia Universidad Católica del Perú implementó en 2005 clínicas jurídicas como actividad extracurricular de la carrera de Derecho con el apoyo del Banco Mundial (Gonzales, 2008). En el 2012 se reconoció como un espacio académico (una materia electiva en la malla curricular), y desde el 2018 ha sido incorporado como una materia obligatoria.

En este contexto, busca desarrollar algunos impactos de la enseñanza clínica, a partir de la experiencia particular de la Clínica Jurídica en Discapacidad y Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Para ello primero se presentará brevemente el trabajo de la clínica, para luego pasar a desarrollar estos impactos. En el análisis, se tomarán en consideración testimonios de estudiantes que han llevado el curso, plasmados en el ensayo final.

2. Coordenadas básicas de la clínica jurídica en discapacidad

La Clínica Jurídica en Discapacidad y Derechos Humanos de la PUCP nació en el 2012, a partir de una iniciativa de Open Society Foundations para promover clínicas jurídicas en discapacidad en América Latina. Desde sus inicios tuvo por finalidad que los/as estudiantes de Derecho se acerquen al enfoque de discapacidad y logren, a través de la aplicación de sus conocimientos jurídicos, cambios en la sociedad. Si bien, como parte de la enseñanza el curso tiene un contenido jurídico y procedimental que se traduce en la asesoría jurídica en litigios estratégicos, esa no será la única forma de actuar pues existen momentos en los cuales “otras estrategias tendrían más oportunidades de producir un impacto social deseable” (Cavallaro & Elizondo García, 2011, p. 131).¹⁶ Por ello, la Clínica Jurídica en Discapacidad realiza una serie de actividades, que van más allá del litigio estratégico tradicional, para acercar a los estudiantes a la promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad: consultoría jurídica; acciones de incidencia en procesos legislativos nacionales (opinando sobre proyectos de ley o acompañando a organizaciones de sociedad civil impulsando propuestas legislativas) y ante órganos de protección de derechos humanos (suministrando información para la elaboración de informes); y participación en procesos judiciales internos y del Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos en calidad de *amicus curiae*.

En relación con el perfil de los/as estudiantes que llegan al curso, es importante precisar que la PUCP cuenta con una unidad de Estudios Generales antes del ingreso a la Facultad. El paso por esta unidad suele imbuirnos de conocimiento artístico, filosófico e histórico; a la vez que promueve una sensación de responsabilidad social con el resto del país, a partir de la corroboración del privilegio que constituye estudiar en la que se conoce como la mejor universidad del país. En tal sentido, los estudiantes que llegan al curso de Clínica Jurídica parecen estar altamente motivados para lograr modificar estructuras injustas en el país a través de un uso coherente y adecuado de las herramientas jurídicas. Al respecto, dos ex alumnos de la Clínica Jurídica en Discapacidad manifestaron en su ensayo libre presentado al final de cada semestre:

Cuando comenzó el ciclo, no teníamos muy claro cómo se desarrollaría el curso de Clínica Jurídica. Sin embargo, de lo que sí estábamos seguros era de que sería un curso que nos haría reencontrarnos con la razón por la que entramos a la Facultad de Derecho inicialmente (y que lamentablemente en diferentes momentos parece

¹⁶ Con respecto a este punto, se puede revisar (Bregaglio, 2021)

perderse): la defensa de personas en situación de vulneración de derechos y la lucha contra situaciones injustas. Y no nos equivocáramos.”¹⁷

En tal sentido, la Clínica Jurídica es vista como un espacio en el cual el estudiante puede reencontrarse con ideales que ha dejado de lado en la dinámica de la Facultad de Derecho. Diego Collazos, exalumno, expresa algo similar al decir que:

Al momento de hacer mi horario para el ciclo 2014-2, me encontré con el curso de Clínica Jurídica, el cual (...) presentaba una sumilla bastante interesante y acorde con alguna manera: contribuir con el desarrollo de nuestra sociedad y de nuestro país.¹⁸

En tal sentido, los/as estudiantes que llevan el curso se perciben como parte de un grupo más grande, formado por estudiantes de la Facultad de Derecho que tienen inquietudes sociales y que ven en el espacio de clínica jurídica el lugar para canalizar dichas motivaciones.

3. Algunos impactos encontrados a partir de la experiencia de la clínica

La experiencia en la Clínica Jurídica nos ha permitido encontrar diferentes impactos en los/as estudiantes que deciden llevar el curso, que aportan a la forma en que se deben plantear las Clínicas jurídicas y qué competencias deben desarrollarse a través de ellas. A continuación, serán desarrollados.

3.1. Un reencuentro con los valores originales y el desarrollo de una perspectiva ética de la profesión

Como hemos señalado, la formación de índole humanista que brinda la Universidad en Estudios Generales de Letras suele dejar una impronta visible en todos quienes hemos pasado por sus aulas. Los estudiantes señalan haber ingresado a Derecho con el ideal de cambiar situaciones injustas. No obstante, la realidad nos muestra que, con el paso del tiempo, los/as estudiantes de Derecho suelen cambiar tales paradigmas ideológicos por otros.¹⁹ En concreto, asumen una posición más cercana a la competencia que a la colaboración. Una de las formas en que esto se concreta es la admisión a prácticas preprofesionales. Estos espacios formativos suelen estar acompañados de cierto estatus que les da una importancia mayor a la de la formación académica (y de cualquier otra actividad), lo que les restringe tiempo para dedicarse no solo a los estudios, sino a cualquier otra actividad curricular o extracurricular que aporte en su formación académica y ciudadana.

Por otro lado, la falta de supervisión de lo que se hace en los espacios de práctica, limita la posibilidad de reflexionar sobre el aprendizaje “en la cancha”, es decir, sobre la experiencia que se aprende en este nuevo espacio y que debería contrastarse con la información recibida en las aulas. Dada la situación de subordinación (y también de desconocimiento, en

¹⁷ VALEGA, Cristina y Francisco HERRERA. “Sociedad que discapacita: ¿cuál es nuestro rol como futuros abogados?” Disponible en <http://idehpucp.pucp.edu.pe/comunicaciones/opinion/sociedad-que-discapacita-cual-es-nuestro-rol-como-futuros-abogados/>

¹⁸ COLLAZOS, Diego. “Cuestionando el Derecho”. Disponible en <http://idehpucp.pucp.edu.pe/comunicaciones/opinion/cuestionando-el-derecho/>

¹⁹ Sobre este cambio, revisar (Kennedy, 2004)

ocasiones), los/as estudiantes realizan e imitan los comportamientos que ven en los sitios de práctica, y así, aprenden (y aprehenden) lo bueno, lo malo y lo feo de la labor de quienes ejercen el Derecho, sin realizar mayor análisis al respecto.²⁰ Imitarán las lógicas sobre la vestimenta de abogados/as (Anzola Rodríguez & Moyssén Álvarez, 2021), intentarán apurar los trámites a través de llamadas o reuniones con el Poder Judicial o Fiscalía, sabrán cómo y cuánto deben cobrarle a un cliente. En síntesis, ejercerán un código de ética profesional en el que no tienen participación ni tampoco muchas posibilidades de escapar.

En este contexto, la enseñanza clínica ofrece un espacio controlado para “hacer” Derecho y reflexionar sobre las implicancias de ética y responsabilidad profesional de sus actos.

3.2. El temor a la libertad: la ruptura con la clásica enseñanza

Los/as estudiantes de Derecho, a pesar de estar en una carrera (y en una universidad) donde se privilegia el aspecto argumentativo, suelen creer en la existencia de respuestas correctas e incorrectas. Esto responde, probablemente, a que la mayor parte de evaluaciones en nuestra Facultad siguen siendo de opción múltiple, o controles de lectura que buscan que el alumno repita lo que dice un autor. Ello lleva, inevitablemente, a que el estudiante se acostumbre a la idea de una respuesta correcta. Lamentablemente, como se sabe eso no es parte de una vida académica ni tampoco de la vida profesional. Si existiesen respuestas correctas para todo, no existirían controversias jurídicas.

Erika Solís, exalumna y hoy adjunta²¹ de la Clínica reseña su primer día de clases de la siguiente manera

Preveía un primer control de lectura sorpresa, protagonista infaltable de la mayoría de los cursos llevados a lo largo de la carrera; sin embargo, dicho control nunca llegó. Al entrar al salón, no tenía ni idea de lo que iba a aprender con una elección realizada porque “encajaba en el horario”.

(...) Cuando salimos de la primera clase aún tenía mil preguntas metidas en mi cabeza. Toda la semana pensé en ello y no encontraba una respuesta cuerda o coherente. Las únicas que encontré eran solo prejuicios y sinrazones.²²

La metodología del curso de Clínica busca, por el contrario, dejar que el estudiante identifique el curso como un espacio de confianza donde su opinión es importante, y donde, además, está permitido equivocarse en las discusiones en torno a los casos. Esto genera que cuando el alumno ingresa a la Clínica y enfrente su primer caso, experimente lo que en el curso de

²⁰ Sobre la asimilación acrítica de varios aspectos de la profesión, revisar (Del Mastro Puccio, 2020, 2022)

²¹ De acuerdo con el Reglamento de Asistentes y Adjuntos aprobado por el Consejo de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú por Resolución de Consejo de Facultad N° 003 /2023 del 25 de mayo de 2023, se entiende que “El/la adjunto/a de docencia es el/la abogado/a que fortalece su formación en Derecho, colaborando con la labor docente.”

²² SOLIS, Erika. Sociedad Paralela. A propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad”. Disponible en <http://idehpucp.pucp.edu.pe/comunicaciones/opinion/sociedad-paralela-proposito-del-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad/>

clínica hemos denominado el “temor de la libertad”: la indecisión o incertidumbre que surge en el/la estudiante cuando se le asigna un caso y se le dice que debe determinar la respuesta jurídica que dará al usuario de la Clínica, y el cauce ético de dicha respuesta. En la experiencia de la clínica, hemos podido notar que los estudiantes suelen paralizarse ante esta tarea, buscando que le digamos cuál es la “respuesta correcta”. Ello, sin embargo, no se debe necesariamente a la dificultad intrínseca que puede encerrar dicha tarea, sino a que no han sido entrenados para pensar por su cuenta, para incluso discrepar e incluso, para desafiar el Derecho.

El no contar con alguien que provea de una respuesta “correcta” suele generar mucho desconcierto en los/as estudiantes y hasta frustración. En las clases, al término de los debates jurídicos, es común que un/a estudiante haga una clásica pregunta final con el lapicero afilado para tomar nota: “profesora, y en su opinión, ¿cómo se resuelve este debate?”. La mirada atónita (desconfiada muchas veces) cuando la respuesta es “eso no importa”, causa gracia en un primer momento, pero preocupa luego. Ciertamente pedirle la opinión de un tercero frente a un problema jurídico no tiene nada de malo. El problema está en la priorización de la necesidad de tener certezas por parte de ese tercero, antes que generar conocimiento con la propia reflexión.

3.3. La discapacidad en el Derecho: pensando en la persona excluida

Nuestra Facultad tiene diferentes Clínicas y cada una de ellas, sin duda, aporta e impacta en los estudiantes desde diferentes flancos. En el caso de la Clínica de Discapacidad, el principal aporte del curso es obligar a los alumnos a pensar el Derecho en relación con un colectivo que ha sido históricamente ignorado por él. Si se revisan las regulaciones nacionales en materia de discapacidad en el Perú, inmediatamente se nota el corte asistencialista, paternalista en extremo, y el tufillo caritativo en ciertos programas sociales o políticas. Posiblemente, en otros países estas legislaciones tampoco hayan sido muy distintas a lo largo del tiempo.²³

El marco jurídico con el que opera nuestra Clínica es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en vigor para Perú desde mayo de 2008. Dicha Convención plantea como columna vertebral el reconocimiento de la autonomía y capacidad jurídica a todas las personas con discapacidad, incluyendo las personas con discapacidad intelectual (Síndrome Down, por ejemplo) y psicosocial (como la esquizofrenia). Aplicar este marco internacional al ordenamiento peruano genera, en primer lugar, resistencia. Hacia la tercera semana, sin embargo, los/as estudiantes comienzan a ceder. Empiezan a pensar desde una perspectiva diferente; empiezan a ver las arbitrariedades del Derecho; a asumir que este no fue creado por Dios, sino por personas (personas sin discapacidad, por supuesto).

Es muy interesante como los/as estudiantes logran descubrir que el Derecho no es un ente neutral. La experiencia en la Clínica les hace ver que, muy por el contrario, el Derecho es un instrumento contextual que responde a las visiones que existen en el mundo. En tal sentido, las injusticias sociales, en la mayor parte de ocasiones, tendrán un correlato en el mundo jurídico. Así, Mariana Reyes y Andrea Burga, exalumnas, señalan que:

²³ Sobre las legislaciones en materia de discapacidad en América Latina, ver (Bregaglio Lazarte, 2021)

*(...) cada clase, cada lectura y cada pregunta durante el ciclo nos hizo descubrir que la discapacidad no es un tema sencillo, que el Derecho ha sido construido excluyendo a gran parte de la sociedad y que en ocasiones no es la ley por sí misma la que hace falta, sino abandonar el estigma; las barreras no se salvan con una ley de educación para todos o con la abolición de la interdicción, sino empezando a reconocer que existe gente diversa y que toda decisión es válida.*²⁴

Los cuestionamientos de los/as estudiantes surgen, como bien señalan Reyes y Burga, de la propia interacción de la clase. La clase no está pensada para que los estudiantes reciban respuestas de parte del equipo docente. Por el contrario, la clase busca la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento nuevo. Como señala María Verónica del Mastro, exalumna, *“la dinámica reflexiva y práctica de la Clínica Jurídica en Discapacidad me mostró una realidad que no conocía: la de las personas con diversos tipos de discapacidad que tienen en común el estar excluidas del sistema social y de su ordenamiento jurídico.”*²⁵

Las situaciones que plantea la discapacidad son novedosas y problemáticas, pero, como todo en el Derecho, requieren respuesta. Y si bien, como se ha señalado, en el curso no se dan respuestas definitivas, se logra el objetivo: entender que el Derecho es una construcción social que ha ignorado a un colectivo. Frente a ello, el curso plantea que la función de quienes ejercen el Derecho no es reemplazar un modelo por otro de manera automática; sino dudar. Dudar para luego resolver. Tal como señala Abramovich, el fin explícito del proceso pedagógico es inculcar un método que le permita al alumno analizar su actuación y corregir sus errores (Abramovich, 2007). De igual manera Bloch, señala que una de las consecuencias metodológicas que constituyen la base de la educación clínica jurídica es el aprendizaje a través de la encuesta mutua entre alumno y maestro (Bloch, 1982). Se busca una mentalidad moderna en la que “el Derecho no ocupe la figura del padre que da respuesta a todos los problemas proveyendo una vida segura y cierta, sino que pretende construir una ‘mentalidad jurídica’ abierta, crítica e imaginativa, de manera que reconozca que ‘el hombre no es para el Derecho, sino el Derecho para el hombre’” (Blázquez Martín, 2006, p. 43).

Erika Solís ejemplifica este proceso de la siguiente manera:

(...) un caso particular llamó mi atención; un proceso penal seguido contra un señor de 55 años aproximadamente por cometer tocamientos indebidos a un menor de 15 años; no era un caso más de los que acostumbraba ver en la Fiscalía, la víctima era una persona con discapacidad mental, para ser exacta, un menor con síndrome de Down moderado. Avizoraba que iba a ser todo un reto para el grupo, el agraviado, la Clínica Jurídica y el sistema penal en general.

²⁴ REYES, Mariana y Andrea BURGA. “Educación universitaria y discapacidad: un caso real” Disponible en <http://idehpucp.pucp.edu.pe/comunicaciones/opinion/educacion-universitaria-y-discapacidad-un-caso-real/>

²⁵ DEL MASTRO, María Verónica. “Educación Inclusiva: reconocer y valorar la condición humana”. Disponible en <http://idehpucp.pucp.edu.pe/comunicaciones/opinion/educacion-inclusiva-reconocer-y-valorar-la-condicion-humana/>

(...)

De repente, surgieron mil preguntas en mí: ¿Podrá declarar como cualquier menor de edad?, ¿El fiscal tendrá en cuenta su situación de discapacidad?, ¿Se podrá adaptar al proceso penal?, ¿Le creerán? Y un ligero pesar dentro mí emanó: “¿Es un caso difícil o un caso perdido?”, pensé. Miles de contradicciones en mí brotaron y sí, me sentía conflictuada.

(...)

Ahora interactúo mejor con personas con discapacidad, entiendo sus dilemas y frustraciones con tanta barrera puesta por nuestra sociedad, así como la de sus familiares.²⁶

En este proceso de aprendizaje es necesario también que el Derecho se entienda como tal, y no como un beneficio. A lo largo del proceso de enseñanza, el equipo docente de la Clínica pone mucho énfasis en dejar claro que la aproximación a la vulnerabilidad jamás debe ser caritativa, sino reivindicadora de igualdad. Cristina Valega y Francisco Herrera, reflexionan sobre dicha mirada al señalar que:

Este caso ha constituido una grata experiencia para nosotros porque nos ha demostrado que indignarse cuando no se respetan los derechos de una persona y esforzarse por cambiar la situación sí puede traer resultados positivos. Además, nos ha hecho reflexionar y recordar que precisamente ese es el rol que nos corresponde como estudiantes de derecho y futuros abogados: no estamos “ayudando”, estamos haciendo lo que nos corresponde y lo que la sociedad debería esperar de nosotros, que es luchar por erradicar las injusticias y por que se respeten los derechos de las personas; sobre todo si son personas en situación de vulnerabilidad y a las que la sociedad constantemente maltrata.²⁷

En esa misma línea de argumentación, Diego Collazos señala:

“Algo que la Clínica nos enseña (y que nos sirve también para todas las experiencias laborales), es que lo importante no radica en ganar, sino en generar una consciencia de cambio, en identificar que este ideal no es de una sola usuaria, sino de un gran grupo de personas que se encuentran en la misma situación.”²⁸

Al cabo de un semestre de enseñanza, es posible verificar que los/as estudiantes logran comprometerse con la situación de las personas con discapacidad y con la necesidad de cambio. Incluso en adelante habrán desarrollado la capacidad de identificar las barreras que enfrenta este colectivo e indignarse por ello. Muchos estudiantes, incluso, nos cuentan cómo utilizan los conceptos trabajados en clase para cuestionar clásicas estructuras del Derecho que les son presentadas en otros cursos. De esta manera, los/as estudiantes logren sensibilizarse con un “otro” (la persona con discapacidad), pero sin dejar de desarrollar el interés académico por el Derecho. Por el contrario, utilizan el enfoque de discapacidad como

²⁶ SOLIS, Erika. Op. Cit.

²⁷ VALEGA, Cristina y Francisco HERRERA. Óp. Cit.

²⁸ COLLAZOS, Diego. Op. Cit.

herramienta para cuestionar diferentes ramas del Derecho y plantear enfoques novedosos desde esta perspectiva.

3.4. Aprendizajes: abogados/as por primera vez

Uno de los aprendizajes más valorados es la posibilidad de ejercer la práctica jurídica por primera vez. Así, Diego Collazos señala:

Recuerdo que la primera lectura que revise, días antes a la primera clase, mientras esperaba que me atiendan en el Banco, la cual nos explicaba la importancia de las Clínicas Jurídicas para los alumnos de derecho, y se hacía la analogía en relación a los médicos, efectivamente “cómo se pretende que un médico sea bueno, si nunca ha realizado una operación”. ¿Cómo puede entonces un abogado, desarrollar sus habilidades, si no es con práctica previa?”²⁹

Este parece ser uno de los reclamos más recurrentes en los estudiantes: ¿cómo se puede aprender a ser abogado/a sin la práctica? Muchos/as estudiantes llegan a la Clínica sin ninguna experiencia previa. Y se puede notar la falta de habilidades para varias de las actividades propias de la abogacía: elegir una estrategia jurídica, realizar un escrito, realizar un test de proporcionalidad, entrevistar a un usuario, o simplemente, saber dónde iniciar la búsqueda de bibliografía y normas para hacer frente a un nuevo caso. El trabajo clínico busca mejorar esas capacidades. De estas, tal vez la experiencia más llamativa para los estudiantes (y para la que menos prepara la carrera) es para entrevistar a un usuario, y relacionarse con él a lo largo de la asesoría a su caso.

Entrevistar a una persona de carne y hueso, con un problema real, es una experiencia nueva para todos los estudiantes que han pasado por la Clínica Jurídica. Si bien es cierto que algunos de ellos tienen experiencias previas en prácticas preprofesionales, casi ninguno ha realizado una entrevista. Esto pone a los/as estudiantes en una situación complicada puesto que la entrevista combina varias habilidades que ellos no han tenido oportunidad de desarrollar. En tal sentido, no es lo mismo identificar problemas jurídicos de un caso hipotético que desentrañarlo del testimonio de una persona con discapacidad que comienza a llorar al empezar a contar su historia.

El que la nuestra sea, además, una Clínica sobre discapacidad, añade un elemento adicional. Para muchos, la entrevista es el primer espacio en el que interactúan con una persona con discapacidad.³⁰ Las reacciones han sido de diversa índole. Si se trata de un usuario con discapacidad intelectual o psicosocial, las respuestas son desde temor y desconcierto hasta frustración, impotencia y lástima. Incluso en algún momento, algún alumno señaló (antes de conocer al usuario) que no se sentía en la capacidad de realizar la entrevista porque no podía evitar sentir “pena” por la persona. Al terminar el semestre, por el contrario, indefectiblemente todos han cambiado su mirada respecto de la discapacidad. Eso es saludable, eso permite construir una sociedad más justa e igualitaria, donde las personas no

²⁹ COLLAZOS, Diego. Op. Cit.

³⁰ Sobre las dificultades para entrevistar a personas en situaciones de vulnerabilidad, ver (Ellmann et al., 2009)

sean rotuladas por sus condiciones. Para llegar a este punto, el trabajo de acompañamiento y de “debriefing” o “catarsis” luego de realizada la entrevista es fundamental. Preguntar a los/as estudiantes cómo se sintieron, qué sensaciones experimentaron, recordarles que estamos en un espacio de confianza, donde pueden expresarse libremente y donde no esperamos una respuesta correcta.

4. La gran conclusión: la apuesta por el método

La enseñanza clínica no es sencilla. La combinación entre lo técnico (supervisar casi diariamente el trabajo de 15 estudiantes, sabiendo que cualquier omisión impactará negativamente en las personas usuarias de la clínica, y señalarles los errores para que mejoren) y lo reflexivo (analizar emociones luego de la entrevista, conversar sobre los conflictos éticos, reflexionar sobre la desigualdad estructural) es apasionante, pero a la vez, agota. El equipo docente acaba el semestre con la necesidad de poder hacer una pausa, aunque ello no siempre es posible, pues los estudiantes se van, pero los casos continúan. Sin embargo, cada inicio de semestre trae mucha expectativa por ver la transformación que opera en los/as estudiantes. Ello nos lleva a reafirmar la apuesta por el método clínico. El que no sea una tarea sencilla es quizás la razón por la cual resulta imperativo continuar por esa senda: porque el Derecho y las implicancias de este en la sociedad, tampoco lo son.

Es necesario que las Clínicas sean un eje fundamental en la nueva forma en que se prepara a futuros/as profesionales del Derecho. Esto no significa desdeñar el conocimiento teórico. Pero sí significa que es necesario promover un conocimiento práctico a partir de una reflexión por el otro. Ciertamente, no todas las clínicas tienen que dedicarse al trabajo de colectivos en situación de vulnerabilidad, o a casos de interés público. Sin embargo, aunque se trate de una clínica orientada a un interés privado o a la asesoría de intereses particulares, el trasfondo será la barrera para acceder a la justicia (a un sistema jurídico justo) de algunos, y el privilegio (de haber estudiado Derecho) del otro. Así, a modo de conclusión, podemos citar a María Verónica del Mastro, quien señaló *“La Clínica me ha permitido confirmar que, si no logramos conocer y apreciar la diversidad, seguiremos viviendo en un estado de injusticia en el que continuará primando la discriminación”*.³¹

Bibliografía

Abramovich, V. E. (2007). La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática. In M. Villarreal & C. Courtis (Eds.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. Clínica Legal de Interés Público, Instituto Tecnológico Autónomo de México.

Anzola Rodríguez, S. I., & Moyssén Álvarez, X. (2021). To look like a lawyer: Anatomopolitics within the hidden curriculum in Mexican legal education. *UNA Revista de Derecho*, 6(1). <http://hdl.handle.net/1992/54855>

³¹ DEL MASTRO, María Verónica. Op. Cit.

Blázquez Martín, D. (2006). Apuntes acerca de la educación jurídica clínica. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 3. <https://hdl.handle.net/10016/8745>

Bloch, F. S. (1982). The Andragogical Basis of Clinical Legal Education. *Vanderbilt Law Review*, 35(2). <https://scholarship.law.vanderbilt.edu/vlr/vol35/iss2/2/>

Bloch, F. S., & Noone, M. A. (2013). Los Orígenes de la Educación Clínica como Asistencia Jurídica Gratuita. In F. S. Bloch (Ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas: Formando juristas en la justicia social*. Tirant lo Blanch.

Böhmer, M. F. (1998). Sobre la inexistencia del derecho de interés público en Argentina. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 14.

Bregaglio Lazarte, R. A. (2021). *Marco legal de los derechos de las personas con discapacidad: América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003816>

Bregaglio, R. (2021). Discapacidad e interés público: Experiencias no tradicionales de litigio estratégico en la clínica jurídica en discapacidad y derechos humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. In *Educación legal clínica. Una mirada a la experiencia comparada como modelo de formación basado en la justicia social* (pp. 221–250). Universidad del Rosario. <https://editorial.urosario.edu.co/catalog/product/view/id/6909/s/gpd-educacion-legal-clinica-9789587848533/>

Castro Buitrago, E. J., Espejo - Yaksic, N., Puga, M., & Villarreal, M. (2013). La Educación Jurídica Clínica en América Latina: Hacia el Interés Público. In F. S. Bloch (Ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas: Formando juristas en la justicia social*. Tirant lo Blanch.

Cavallaro, J. L., & Elizondo García, F. (2011). ¿Cómo establecer una Clínica de Derechos Humanos? Lecciones de los prejuicios y errores colectivos en las Américas. *Justicia Constitucional*, 124.

Del Mastro Puccio, F. (2020). Contradicciones entre lo declarado, lo enseñado y lo vivido en la enseñanza del Derecho. *Academia. Revista Sobre Enseñanza Del Derecho*, 18(36), 119–150.

Del Mastro Puccio, F. (2022). Pensar y sentir de estudiantes de derecho en su contacto con el mundo profesional. *THEMIS Revista de Derecho*, 81, 135–148. <https://doi.org/10.18800/themis.202201.002>

Ellmann, S., Dinerstein, R. D., Gunning, I. R., Kruse, K. R., & Shalleck, A. C. (2009). *Lawyers and clients: Critical issues in interviewing and counseling*. West Group.

Frank, J. (1933). Why Not a Clinical Lawyer-School? *University of Pennsylvania Law Review and American Law Register*, 81(8), 907. <https://doi.org/10.2307/3308391>

Gonzales, G. (2008). *Manual para la implementación de Clínicas Jurídicas de Acciones de Interés Público*. Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú / Banco Mundial.

Kennedy, D. (2004). *Legal education and the reproduction of hierarchy: A polemic against the system: a critical edition*. New York University Press.

Kerrigan, K., & Murray, V. (2011). *A student guide to clinical legal education and pro bono*. Palgrave Macmillan.

Capítulo 6

El Consultorio Jurídico Gratuito de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina): Una experiencia de educación jurídica clínica

The Free Legal Clinic at Universidad Nacional de San Luis (Argentina): A clinical legal education experience

*María Amelia Marchisone**

Resumen

El presente artículo pretende acercar la particular experiencia de un dispositivo de educación jurídica clínica y su implementación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en el interior de Argentina. El Consultorio Jurídico Gratuito ha sido diseñado bajo los lineamientos de la educación jurídica clínica para la formación profesional de los estudiantes de abogacía de esa universidad y lo integran equipos de trabajo conformados por tutores docentes, abogados de caso y estudiantes avanzados de la carrera. Su función es además brindar asesoramiento y patrocinio jurídicos a aquellos ciudadanos que -por encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad- no pueden contratar un abogado. Como ocurre con toda práctica educativa, el análisis de este dispositivo pedagógico es complejo y no puede ser escindido de la base teórica y del contexto en el que tiene lugar. Por ello, este trabajo aborda primero el marco conceptual en el que se basa el accionar del Consultorio para luego pasar a una descripción de su diseño, organización y funcionamiento, con una breve mención a los antecedentes de creación.

This article aims to present the experience of a clinical legal education program implemented at Universidad Nacional de San Luis (UNSL) in Argentina. The Free Legal Clinic has been designed following the guidelines of clinical legal education to provide professional training for law students at this university. The clinic is staffed by teams of supervising professors, lawyers, and advanced law students. Its purpose is to offer legal advice and representation to citizens who, due to their vulnerable situation, cannot afford a lawyer. As with any educational practice, analyzing this pedagogical program is complex and cannot be separated from its theoretical framework and the context in which it operates. Therefore, this paper first discusses the conceptual framework that guides the clinic's actions before describing its design, organization, and operation, with a brief mention of its creation history.

Descriptores

educación – clínica - consultorio – formación - abogacía

*María Amelia Marchisone, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Sumario:

1. Centralidad y protagonismo del profesor vs. aprendizaje centrado en el estudiante y a partir de la experiencia, 2. Equiparación (y reducción) de la enseñanza a la transmisión de contenidos vs. Aprendizaje de habilidades y destrezas, 3. Posicionamiento valorativamente neutro en torno a la acción del derecho vs. abordaje crítico de la realidad, 4. Conclusiones, 5. Bibliografía.

1. Introducción

La educación jurídica clínica ha ido tomando relevancia y protagonismo en espacios de formación de abogados y abogadas en los que confluye la preocupación por una nueva forma de aprender y enseñar y por una nueva manera de abordar los problemas sociales que requieren de la intervención de los profesionales jurídicos.

En ese orden de ideas, el presente artículo pretende acercar la particular experiencia de un dispositivo de educación jurídica clínica y su implementación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en el interior de Argentina.

El Consultorio Jurídico Gratuito de la UNSL (en adelante, el Consultorio) es un dispositivo³² pedagógico diseñado bajo los lineamientos de la educación jurídica clínica para la formación profesional de los estudiantes de abogacía de esa universidad. Está integrado por equipos de trabajo conformados por tutores docentes, abogados de caso y estudiantes avanzados de la carrera y tiene como función brindar asesoramiento y patrocinio jurídicos a aquellos ciudadanos que -por encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad- no pueden contratar un abogado.³³

2. Marco conceptual

A los fines de describir al Consultorio como un dispositivo de la educación jurídica clínica y, así, distinguirlo de otras experiencias educativas, se ofrece a continuación una reseña concisa del marco conceptual en el que se fundamenta el dispositivo.

Una definición amplia de la educación jurídica clínica entiende a ésta como un método de enseñanza activa que incluye el aprendizaje basado en la experiencia (a través de, por ejemplo, clínicas con servicios de asistencia jurídica a clientes reales) y bajo la supervisión de profesores (Wilson, 2013:217). Reconociendo la potencialidad transformadora y superadora que tiene esta metodología respecto al modelo de enseñanza “tradicional” del derecho, García Añón (2013:35) identifica las que serían las principales características de la educación jurídica clínica: a) el aprendizaje centrado en el estudiante y a partir de la experiencia; b) la adopción de un enfoque basado en el aprendizaje de habilidades y destrezas; c) el abordaje

³² *Dispositivo* es entendido aquí como un espacio, mecanismo o proceso que facilita la resolución de ciertas problemáticas educativas, es decir, un artificio complejo, pensado y utilizado para plantear alternativas de acción (Perrenoud, 2004:103) y, al mismo tiempo, es “un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no” (Sanjurjo, 2015:32).

³³ Ordenanza Consejo Directivo 06/14 de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

crítico de la realidad en la que se inserta; d) la comprensión del acceso a la justicia como un derecho para todos los miembros de la sociedad.

En consecuencia, la educación jurídica clínica aspira a ser una práctica educativa transformadora y supone un verdadero cambio de paradigma que no puede limitarse sólo a plantear iniciativas reactivas al sistema predominante (se volverá sobre este punto más tarde al abordar las diferentes concepciones posibles de la práctica profesional). En ese orden de ideas, la educación clínica desafía arraigados supuestos que subyacen al modelo tradicional. En el presente trabajo se analizarán aquellos que tienen mayor impacto en la experiencia educativa del Consultorio: la centralidad y protagonismo del profesor, la comprensión de la enseñanza del derecho como un proceso de transmisión de contenidos y el posicionamiento valorativamente neutro en torno a la acción del derecho en la realidad social.

2.1. Centralidad y protagonismo del profesor vs. aprendizaje centrado en el estudiante y a partir de la experiencia

Uno de los postulados básicos de la educación jurídica clínica es el traslado del protagonismo y la responsabilidad en el proceso de formación de la figura del profesor a la del estudiante.

Desde esta mirada, es adecuado rescatar el concepto de *formación* que trabaja Ferry y que la entiende como un desarrollo personal sobre uno mismo con la cooperación de ciertos mediadores. La formación profesional tiene que ver con los procesos por los que el estudiante se *pone en forma* para ejercer una determinada profesión. En consecuencia, como expresa el citado autor, nadie forma a otro, por el contrario, uno se forma a sí mismo, pero se forma sólo por mediación (Ferry, 2008:55). Por lo tanto, los dispositivos pedagógicos, los contenidos de aprendizaje, el currículum y los propios docentes no son “la formación” sino que son medios facilitadores para que el propio estudiante lleve adelante ese proceso.

La reconfiguración del rol docente de protagonista a tutor o mediador es necesaria para posibilitar otro de los elementos definitorios de la educación jurídica clínica: el aprendizaje del derecho a partir de la experiencia de asumir una posición o un rol profesional en un conflicto (Abramovich, 2007:108). En el Consultorio, los estudiantes asumen el papel de abogados o abogadas para abordar problemas reales que personas de los sectores más desfavorecidos de la comunidad le ponen a consideración. Si bien el rol profesional es desempeñado en un contexto rigurosamente reglamentado y supervisado y de “riesgo controlado”, por primera vez en su carrera los futuros graduados son expuestos a la realidad y sus desafíos.

Esta experiencia de transición no sólo es significativa para la adquisición de conocimientos o habilidades, sino que también posibilita -a partir de un compromiso activo- que el estudiante represente y se represente el rol que va a tener en la profesión. De esa manera, disminuye considerablemente el riesgo de fracaso que supone, según Ferry (2008:57), esperar a poner abruptamente frente a la realidad a un graduado que se decide a ejercer la profesión.

Tal como se verá, esta comprensión sobre los roles que le caben a estudiantes y docentes en el proceso de formación de aquellos repercute directamente en la manera de concebir las estrategias didácticas que se proponen en un dispositivo clínico.

2.2. Equiparación (y reducción) de la enseñanza a la transmisión de contenidos vs. aprendizaje de habilidades y destrezas

En muchas aulas en las que se enseña el derecho prima la idea de que la formación de abogados y abogadas solo requiere de la transmisión de aquellos contenidos teóricos disciplinares -con suerte algunos procedimentales- que el profesor escoja del currículum prescripto en la institución. Estas prácticas educativas han sido ampliamente cuestionadas por entender que no coadyuvan a formar estudiantes autónomos, ni les permiten adquirir ciertas destrezas y/o hábitos que los capaciten para analizar su entorno, formular hipótesis, arriesgar soluciones alternativas o participar y comprometerse en la vida social, todas competencias profesionales elementales de un abogado (Courtis, 2007:11). Para que los estudiantes puedan *ponerse en condiciones de ejercer la profesión de abogado* deben llevar adelante un trabajo sobre sí mismos que presupone no solo contar con conocimientos, sino también adquirir habilidades, tener cierta representación de la profesión que va a ejercerse, así como la concepción e imagen del rol que uno va a desempeñar (Ferry, 2008:54).

Es importante destacar que la crítica no se circunscribe al déficit en la enseñanza de destrezas y habilidades técnicas/prácticas. El cuestionamiento obliga a un análisis más profundo y a repensar la epistemología de la práctica profesional y la incorporación de la *práctica reflexiva* en los procesos de formación profesional.

En este sentido, los aportes de Schön (1992) han contribuido para la identificación de dos perspectivas epistemológicas de la práctica profesional: una más acorde con la denominada enseñanza tradicional del derecho y otra con los postulados de la educación clínica.

a) *Perspectiva de la racionalidad técnica.* De acuerdo con este enfoque –asociado al modelo tradicional- un profesional competente es aquel que puede aplicar acciones, reglas y procedimientos derivados del conocimiento profesional a la solución de los problemas instrumentales de la práctica. En consecuencia, su formación sólo requiere que aprenda primero los conocimientos teóricos de la disciplina y, luego, realice un ejercicio supervisado de la práctica en la que debe demostrar la aplicación más o menos experta de aquellos aprendizajes previos (Sanjurjo, 2015:16).

Este enfoque de la formación práctica se sustenta en una particular epistemología denominada por Schön como *racionalidad técnica*. Es una mirada que se corresponde con aquellos currículums normativos en los que se advierte una organización de contenidos estructurada secuencialmente (Schön, 1992:22) y que, en el caso de las facultades de derecho, se ordenan a partir de contenidos de derecho sustantivo y de derecho procesal primero, luego algún tipo de conocimientos requeridos para resolver problemas prácticos y, finalmente, un *practicum*³⁴ en el que se aprende a aplicar esos conocimientos a los problemas de la vida cotidiana.

Al referirse a las escuelas de derecho de su país, Schön (1992:43) explica cómo los típicos ejercicios de esas facultades conducen a los estudiantes a través de un camino -previamente escogido y determinado por los docentes- que comienza con el relato de los hechos del caso y continúa con la aplicación de patrones característicos de razonamiento para que los

³⁴ Schön (1992:45) define al *practicum* como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender la práctica.

estudiantes determinen qué cuestiones legales y precedentes judiciales se ponen en juego en el caso para su resolución. Este tipo de prácticas -propias del método de caso- no son extrañas en las carreras de abogacía de otros países, incluyendo la Argentina.

b) Perspectiva de la práctica reflexiva. Desde esta segunda perspectiva, en cambio, el experto o el profesional competente no se caracteriza por poseer más conocimiento acumulado sino por contar con el talento, intuición o *arte* que le permite abordar lo que Schön denomina situaciones de las zonas indeterminadas de la práctica. Estas situaciones tienen como características: *incertidumbre* (el problema no está definido previamente, sino que es el mismo profesional quien debe formular y construir el problema que encarará luego), *singularidad* (cada situación es única y no necesariamente puede ser afrontada mediante la aplicación rutinaria de teorías y técnicas derivadas del conocimiento profesional) y *conflicto de valores* (en la mayoría de los problemas no hay fines esclarecidos que permitan guiar la selección técnica de los medios de solución sino que es el experto quien debe posicionarse éticamente para hacerlo) (Schön, 1992:20). Entonces, si bien el aprendizaje de teorías, reglas y procedimientos es condición necesaria para la formación profesional de un abogado o de una abogada, no puede pensarse que ese conocimiento sea suficiente para el tratamiento de las complejas y singulares situaciones de la realidad social. Por el contrario, cualquier normalización de esa respuesta profesional supondría un debilitamiento de la capacidad de acción y de reacción con la que debería contar el experto competente (Perrenoud, 2004:11).

Desde esta nueva comprensión de las competencias de un graduado, cambia también la manera de pensar el proceso de formación de esos abogados y abogadas. No solo se trata de aprender el conocimiento disciplinar sino también de incorporar ciertas habilidades y aptitudes para las tareas procesales, las relaciones con el cliente y los otros operadores jurídicos, la ética profesional y el compromiso con ciertos valores. Para ello, los autores (Schön, 1992; Perrenoud, 2004) proponen la incorporación de la práctica reflexiva en la acción, sobre la acción y sobre los sistemas de acción.

De acuerdo con Perrenoud (2004:30), la reflexión *en* la acción consiste en que el estudiante se concentre en lo que está haciendo mientras lo está haciendo, se pregunte lo que pasa o va a pasar, lo que puede y lo que hay que hacer en ese caso, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. En cambio, reflexionar *sobre* la acción es diferente. Aquí el estudiante toma la propia acción como objeto de reflexión para compararla con un modelo prescriptivo (puede ser el que prescriben los manuales de derecho o el que propone su docente) ya sea para explicarlo o para criticarlo; es decir, supone tomar distancia de la práctica y construir un balance que permita distinguir y valorar lo que ha funcionado (o no) y por qué. A diferencia de Schön, Perrenoud lleva adelante la práctica reflexiva a un nuevo nivel: la reflexión *sobre los sistemas de acción*. En este caso, ante la evidencia de que los estudiantes al actuar repiten acciones parecidas, este autor destaca la necesidad de que el sujeto reflexione sobre sus propias acciones y la estructura relativamente estable de las mismas, así como sobre los sistemas de acción colectiva en los que participa y que lo condicionan muchas veces de manera inconsciente.

De esta manera, de la reflexión en la acción -centrada en el éxito inmediato de esta- el estudiante reflexivo pasa a una reflexión sobre sí mismo, su formación, su identidad

profesional, su inserción en sistemas sociales y a sus relaciones con los demás (Perrenoud, 2004:43). Esta práctica reflexiva posibilita que el estudiante se conozca tanto a sí mismo como al sistema, dejándole las bases reflexivas para su propio cambio.

Ahora bien, sin un planteamiento metódico y regular en la capacitación para la práctica reflexiva en dispositivos como el Consultorio, esta no va a llevar necesariamente a los procesos de formación, sensibilización y concientización de los futuros profesionales. Es decir, si no se retoma la experiencia para describirla y analizarla, la misma no tendrá valor formativo, en palabras de Ferry (2008:58): *“Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo”*.

2.3. Posicionamiento valorativamente neutro en torno a la acción del derecho vs. abordaje crítico de la realidad

En un modelo de docencia jurídica tradicional, el derecho suele ser concebido como un fenómeno neutro, independiente de relaciones e intereses sociales y, por lo tanto, enseñado desde un trabajo aséptico -supuestamente ideológico- que termina siendo funcional al autoritarismo (Witker, 2007: 492). Paulo Freire (1997:94) advierte que esa neutralidad de la educación es inaceptable y todo espacio pedagógico que presume de neutro es aquel en el que se adiestran a los alumnos para prácticas apolíticas.

Por el contrario, la educación jurídica clínica promueve una formación reflexiva en la que los estudiantes puedan reconocer críticamente las complejas articulaciones entre contexto, conocimiento, acción, intereses, poder, que sostienen las situaciones de exclusión y desigualdad. Por ello, la experiencia de los estudiantes en dispositivos como el Consultorio aspira a contribuir a la formación para visibilizar esas injusticias y abordar las consecuentes demandas sociales con un claro compromiso con los principios del estado democrático de derecho.

Ahora bien, este proceso de formación exige un posicionamiento ético riguroso no sólo en materia de responsabilidad social y profesional por parte de docentes y estudiantes, sino que también debe evitarse la “instrumentalización” de los casos (reducirlos a mero recurso para enseñar las técnicas de la práctica profesional jurídica) y asegurar el tratamiento responsable y respetuoso desde un enfoque de derechos de los problemas que transitan personas que se encuentran en las posiciones más desfavorables y vulnerables de la sociedad.

2.4. Caracterización dentro de los modelos de clínicas jurídicas

De acuerdo con la tipología ofrecida por Bonet, una primera caracterización del Consultorio permitiría afirmar que se trata de una *clínica de atención directa* ya que comparte ciertos rasgos diferenciadores con respecto a otras clínicas jurídicas en relación con el tipo de casos que son admitidos, quiénes son los beneficiarios del trabajo de la clínica y la dinámica de trabajo (Bonet, 2018:23).

Así, se advierte en primer lugar que los casos que son admitidos se vinculan con la atención de personas particulares o de grupos reducidos (ONGs, asociaciones civiles sin fines de lucro, etc.) que por encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad no pueden acceder a un abogado particular u otro mecanismo de protección de sus derechos.

En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, los beneficiarios directos del trabajo del Consultorio son el estudiantado y los consultantes particulares. En efecto, a partir de la

experiencia en situaciones reales de la profesión, los estudiantes concentran su atención en aspectos claves de la práctica jurídica (Bloch, 2013:250). Este alcance limitado del accionar del Consultorio hace que los resultados obtenidos no sean tan visibles ni tan significativos en términos de difusión e impacto social, como ocurre, por ejemplo, en las clínicas de interés público. Sin embargo, es inevitable reconocer otras consecuencias sociales relevantes tales como la posibilidad de que los futuros graduados se formen comprometidos con el acceso a la justicia y otros principios del estado democrático de derecho, así como el hecho de que personas privadas sistemáticamente de contención jurídica puedan acceder a la defensa de sus derechos de manera efectiva.

Finalmente, en cuanto a la dinámica cotidiana de trabajo del Consultorio, esta se caracteriza por la gestión de numerosas consultas rápidas (por ejemplo, asesoramiento u orientación jurídica primaria) y, simultáneamente, el patrocinio jurídico de casos complejos que suponen un largo recorrido y que precisan un estudio más amplio y profundizado.

En virtud de que los estudiantes trabajan conjuntamente con los docentes en la representación de clientes reales y son los profesores quienes mantienen la responsabilidad profesional ante los consultantes y ante los diversos organismos involucrados en los trámites (tribunales, instituciones de la administración pública, etc.), el Consultorio Jurídico puede ser también categorizado como una *clínica de casos*, y de *práctica general* en tanto la selección de casos en los que se interviene se realiza en función de la condición socioeconómica de los consultantes y no por un área disciplinar específica de actuación (Puga, 2002:64).

3. Consultorio Jurídico Gratuito: Antecedentes

La puesta en marcha del Consultorio -como dispositivo de educación jurídica clínica- en un contexto como el universitario argentino requiere de una breve descripción de algunos antecedentes que lo hicieron posible.

Como ya se adelantó, la realidad de la educación jurídica argentina no escapa en la mayoría de los casos a los cuestionamientos que se hacen en otros países latinoamericanos a la denominada “enseñanza tradicional” del derecho: transmisión enciclopédica y memorística del contenido de normas y doctrina; clima verticalista y jerárquico en las aulas centrado en la figura protagónica del profesor; rol del estudiantado reducido a mero receptor pasivo de información; evaluación enfocada en la repetición de contenidos en exámenes en los que se juega la aprobación completa del curso; indiferencia y/o prescindencia de la realidad y las necesidades sociales; etc. (Montoya Vargas, 2014; Böhmer, 2012; Lista, 2006; Courtis, 2007). En tal contexto se puede colegir que la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje del derecho basadas en los lineamientos de la educación jurídica clínica -como es el caso del Consultorio- no son los más comunes ni tampoco suelen ser fácilmente aceptadas en las facultades de derecho.

En la segunda década de este siglo, la puesta en marcha -por primera vez en la historia argentina- del proceso de evaluación y acreditación de las escuelas de derecho, significó un hito que obligó a todos los actores involucrados (autoridades, docentes, estudiantes) a participar de instancias de reflexión crítica sobre la formación de los profesionales jurídicos. Las instituciones de educación superior de todo el país debieron comprometerse en procesos

de autoevaluación y participar activamente en la propuesta normativa dando cuenta de los desafíos pendientes en la educación jurídica.³⁵ Atendiendo a estos procesos deliberativos previos, el Ministerio de Educación de la Nación aprobó en 2017 la resolución que establecía contenidos curriculares básicos, carga horaria, estándares de acreditación y criterios sobre la intensidad de la formación práctica; y, ese mismo año, convocó a participar de la evaluación ministerial a todas las carreras que otorgaban título de abogado/a en el país.³⁶

En el área específica de la formación práctica profesional, los estándares requeridos hicieron foco en la necesidad de capacitación en habilidades y destrezas y de profundización de la responsabilidad social de los futuros graduados. Tal vez como consecuencia del reconocimiento de los dispositivos de educación clínica como estrategias recomendables para alcanzar los estándares ministeriales, clínicas y consultorios jurídicos se han ido expandiendo lentamente en universidades públicas y privadas y se han incorporado a la agenda de las instituciones de educación superior como una manera de promover prácticas jurídicas comprometidas con la realidad social y éticamente orientadas (Hermida, 2018:194).

En el caso particular de la Universidad Nacional de San Luis, la creación de la carrera de abogacía data del año 2010. Esto explica en buena medida un plan de estudios innovador con respecto a otros planes del país, que reconocía algunos de los desafíos y cuestionamientos ya mencionados y que posibilitará la incorporación del Consultorio como una actividad curricular obligatoria. Al mismo tiempo, los lineamientos que se iban discutiendo a nivel nacional en torno a los estándares de enseñanza de la práctica profesional fueron permeando los debates internos en el diseño del Consultorio, el que se puso en marcha en el año 2014.³⁷

Es oportuno señalar que, hacia el interior de la institución universitaria, hubo un apoyo significativo a la apertura de un espacio para formación en la práctica profesional desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria y de compromiso con sectores o personas socialmente desfavorecidas. Por su parte, el colegio de profesionales que nuclea a los abogados del foro local exhibió las habituales resistencias vinculadas con la creencia que asocia la asistencia jurídica gratuita a un mecanismo de competencia desleal (Puga, 2002:85). No siendo esta una posición mayoritaria entre los profesionales, la asunción de distintas líneas de conducción en el cuerpo de colegiados, una rigurosa regulación de la actuación de los abogados en el Consultorio, la paulatina matriculación de graduados de la UNSL con experiencia en el dispositivo y el establecimiento de canales de diálogo entre ambas instituciones han ido debilitando estas primeras resistencias.

³⁵ De acuerdo con lo dispuesto por la Ley de Educación Superior (ley N° 24521, art. 43) aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, al colocar en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren de la definición de contenidos curriculares básicos, el establecimiento de la carga horaria mínima, la formulación de criterios relativos a la intensidad de la formación práctica así como el establecimiento de estándares para la acreditación de la carrera y la fijación de las actividades reservadas al título. La incorporación de la carrera de abogacía a ese régimen fue dispuesta por Resolución Ministerio de Educación N° 3246/15. La elaboración posterior de los estándares de evaluación tuvo en cuenta los aportes de los consejos de decanos de escuelas de derecho (públicas y privadas) quienes participaron activamente en el proceso de construcción de las normas que habrían de utilizarse en la evaluación de las propias instituciones universitarias.

³⁶ Resolución Ministerio de Educación N° 3401/17 y Resolución Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU 568/17.

³⁷ Ordenanza CD 06/14 FCEJS-UNSL.

3.1. Diseño, organización y funcionamiento

A los fines de su reglamentación, el Consultorio es regulado por una doble normativa. Por un lado, la ordenanza universitaria de creación, referida a aspectos organizacionales tales como propósitos, integración, dirección, responsabilidad de los integrantes, etc., y enfocada principalmente al cumplimiento de la función social del dispositivo. Por otro lado, el programa del curso académico, concentrado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y dirigido específicamente a la regulación de los aspectos curriculares: objetivos de aprendizaje, actividades y evaluación.

Esta regulación compleja permite distinguir, en términos analíticos, diferentes dimensiones descriptivas del Consultorio que, sin perder de vista que se trata de aspectos de un mismo dispositivo, serán abordadas en los siguientes apartados.

3.1.1. Ubicación geográfica

Por su impacto en el propósito social del Consultorio, es necesaria una breve mención a la ubicación geográfica.

El Consultorio funciona en las instalaciones de una biblioteca popular ubicada en la ciudad, relativamente alejada del campus universitario.³⁸ A partir de la experiencia en anteriores locaciones -primero en el edificio de tribunales y luego en instalaciones de la universidad- se decidió elegir un lugar que facilitara el acceso de los consultantes, tanto en términos simbólicos (es conocida la reverencia y la distancia que pueden generar los imponentes edificios en los que suelen estar ubicados los tribunales o las universidades) como de cercanía geográfica. El lugar, contratado por la universidad específicamente para estos fines, se encuentra ubicado en un barrio que brinda condiciones suficientes de seguridad y acceso para docentes, estudiantes y consultantes y al mismo tiempo está muy próximo a barrios en situación de vulnerabilidad socioeconómica lo que facilita la llegada de los vecinos de esos barrios. Asimismo, al tratarse de una biblioteca popular es un espacio abierto al público, con una presencia de nueve décadas en el lugar y reconocido por muchos.

3.1.2. Integración y conducción

Las actividades del Consultorio son realizadas y prestadas por comisiones de trabajo integradas por docentes de la carrera de abogacía y estudiantes inscriptos a la cursada del último año. La conducción está a cargo del equipo docente, bajo la coordinación de un docente designado anualmente por las autoridades departamentales.

Dentro del equipo docente, se distinguen quienes participan como *tutores académicos* de quienes se desempeñan como *abogados de caso*. Los *tutores académicos* se dedican principalmente a las tareas de seguimiento de los estudiantes y de la supervisión de las actividades que estos deben realizar (entrevistas, deliberación y definición de estrategias, investigación del caso, redacción de escritos, etc.); mientras que los *abogados de caso* son quienes se relacionan con los consultantes y en quienes se concentra la responsabilidad profesional de cada causa. Evidentemente, en este último supuesto debe tratarse de

³⁸ Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia de la ciudad de Villa Mercedes.

docentes de la carrera que se encuentren habilitados para ejercicio de la profesión y son responsables jurídicamente de su desempeño profesional.

Sin perjuicio de esta integración estable, cuando la complejidad o la temática del caso lo requiere, los estudiantes de las distintas comisiones pueden consultar con otros profesores de la carrera que por su formación y especialidad puedan asesorar y colaborar en determinadas áreas o disciplinas.

Cabe agregar que si bien la normativa no establece una relación numérica entre tutores y estudiantes, las características y demandas del trabajo clínico en el Consultorio requiere de un número de docentes adecuado para garantizar el contacto personal y fluido con los estudiantes y propiciar un clima favorable de diálogo entre todos los participantes, respetuoso de los tiempos de quienes aprenden y desprovisto de presiones y urgencias tan propias de otros cursos de derecho.

3.1.3. Admisión de casos

El Consultorio Jurídico brinda asesoramiento y/o representación legal gratuitos a habitantes de la ciudad de Villa Mercedes expuestos a situaciones de vulneración de derechos y que debido a limitaciones económicas no puedan contratar los servicios de un abogado.³⁹ Asimismo, la normativa universitaria autoriza a que el Consultorio intervenga en mediaciones u otros mecanismos de resolución de conflictos, así como en actuaciones administrativas.

Tal como ya se adelantó, no hay limitaciones en relación con el campo disciplinar en el que puede actuar el Consultorio; no obstante, la consideración de diversos factores ha ido circunscribiendo su intervención. Después de verificadas las condiciones de admisibilidad formal, la coordinación es quien toma la decisión definitiva atendiendo también a otras circunstancias que tienen que ver con: a) situación de vulnerabilidad en la que se encuentra la persona consultante; b) características del caso que lo hacen relevante desde el punto de vista social o del pedagógico; c) posibilidad de contar con los recursos, capacidades y tiempos para asegurar al consultante un desempeño profesional responsable y de calidad; d) eventuales condicionantes contextuales (por ejemplo, reacciones de los cuerpos colegiados de profesionales). Así, a título ejemplificativo, se ha resuelto no admitir aquellos casos que por su naturaleza demanden una diligencia y actuación extraordinarias para las posibilidades materiales del Consultorio (por ejemplo, en materia de defensa penal); o que por tener algún tipo de contenido patrimonial probablemente serán aceptados por abogados particulares (por ejemplo, reclamos de daños y perjuicios, cuestiones laborales derivadas de indemnizaciones por despido o enfermedades/accidentes del trabajo, etc.). En cualquiera de estos casos, la actuación del Consultorio se limita a la orientación primaria del consultante y a facilitarle el contacto con las oficinas de defensa pública o con el colegio de profesionales local.

³⁹ De acuerdo con la Ord. CD 06/14 FCEJS, UNSL, solo pueden requerir la asistencia del Consultorio aquellas personas que, por su situación de vulnerabilidad económica, se encuentren en condiciones de solicitar judicialmente el beneficio de litigar sin gastos. El beneficio de litigar sin gasto es una dispensa prevista por los ordenamientos procesales de la responsabilidad por el pago de los gastos que ocasiona la sustanciación de un proceso judicial a los fines de remover aquellos obstáculos de índole económica que impiden u obstruyen el acceso a la justicia.

3.2. Propósitos del Consultorio y objetivos de aprendizaje

Por tratarse de un dispositivo pedagógico con una función social diseñado bajo los lineamientos de la educación jurídica clínica, se pueden reconocer en esta iniciativa dos propósitos principales: uno de corte social y otro educativo. El equilibrio entre ambos, en el sentido de que uno no absorba o excluya al otro, es siempre uno de los desafíos más importantes para sus integrantes y requiere de vigilancia constante por parte de la dirección del Consultorio.

Como ya se ha dicho, el *propósito social* se relaciona con la viabilización del acceso a la justicia de personas o sectores de la comunidad que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica y con la traducción en términos jurídicos de esas demandas sociales, ya sea a través de la prestación de servicios jurídicos gratuitos o de la información y promoción de sus derechos.

Por su parte, el *propósito pedagógico* del Consultorio tiene que ver con posibilitar -en tanto dispositivo- la formación profesional de los estudiantes mediante estrategias que faciliten la apropiación de saberes disciplinares y procedimentales, la construcción de competencias y actitudes a partir de prácticas reflexivas y la incorporación de un compromiso ético con el abordaje de los problemas sociales que requieren de la intervención de profesionales jurídicos.

La concreción de estos propósitos -social y pedagógico-, conduce a la identificación de ciertos *objetivos de aprendizaje* en el programa del curso y que expresan los logros o adquisiciones posibles de los estudiantes y los criterios para la evaluación de aquellos.

De acuerdo con lo dispuesto en el programa, se espera que cada estudiante a lo largo del curso pueda desarrollar y afianzar competencias -en un grado creciente de complejidad- que le permitan alcanzar los siguientes *objetivos de aprendizaje*: a) adquirir ciertas destrezas prácticas vinculadas con la gestión y manejo de los casos jurídicos (producción de escritos, realización de entrevistas y audiencias, manejo de las plataformas digitales de expedientes electrónicos, etc.); b) identificar y abordar problemas jurídicos, desarrollar una teoría del caso, proponer soluciones jurídicas; c) reconocer la apertura de la labor jurídica profesional hacia otros campos disciplinares como la psicología o el trabajo social; d) desarrollar e internalizar la práctica reflexiva; e) reflexionar sobre decisiones y prácticas judiciales y de otros operadores del derecho; f) analizar críticamente la realidad social; g) reconocer y reflexionar sobre las necesidades jurídicas de personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y enfrentan obstáculos para el acceso a la justicia; h) asumir un compromiso con los principios del estado democrático de derecho.

3.3. Actividades y funcionamiento

El diseño de las actividades que se llevan a cabo en el Consultorio difiere bastante del de los espacios curriculares tradicionales. Esto es así debido a que el abordaje de situaciones reales supone flexibilidad para proponer actividades de enseñanza que sean relevantes y pertinentes, siempre orientadas por los objetivos de aprendizaje.

En este caso particular, tal como ocurre en otros *practicum* reflexivos, el trabajo se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los estudiantes, de sus interacciones con los tutores y con los otros compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencial (Schön, 1992:46). Estas circunstancias muchas veces impiden la adopción de un modelo rígido de enseñanza y demandan adaptaciones constantes. En otras palabras, el diseño de las actividades podría compartir algunos aspectos con ciertos modelos; por ejemplo, con el aprendizaje basado en problemas: la definición de los modos de participación, la provisión de materiales y recursos, el alcance de la tarea, la asignación de tiempos, la resolución grupal, etc. Sin embargo, las características del trabajo con casos reales impone considerar diferencias significativas; en este caso, es el propio grupo de estudiantes el que debe *identificar y construir* el problema a ser abordado, desde una perspectiva técnica eficaz y, al mismo tiempo, respetuosa y centrada en el consultante, evitando cualquier forma de “paternalismo” profesional. Por lo expuesto, no hay actividades prediseñadas por el equipo docente, sino que las actividades que requieren la gestión y el manejo de los casos reales deben ser orientadas y supervisadas para que al mismo tiempo que cumplen con la finalidad profesional sirvan para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a la participación de estudiantes, es oportuno destacar que el Consultorio es un dispositivo que integra uno de los cursos curriculares de la carrera de abogacía de la UNSL. Por lo tanto, la participación de los estudiantes dura un año y es obligatoria a diferencia de lo que ocurre en muchas clínicas jurídicas en las que la intervención del estudiantado es voluntaria.

Esta circunstancia exige un particular trabajo de reflexión y concientización sobre los valores éticos y el compromiso social que suponen la actuación en el Consultorio. Esto es un desafío tratándose de estudiantes que -en principio- no han elegido participar de esta iniciativa. Sin embargo, la experiencia a lo largo de los años da cuenta de que el universo de estudiantes valora el trabajo en el Consultorio -entre otras cosas- por la oportunidad de visibilizar las injusticias y exclusiones del sistema a partir del relato en primera persona de los consultantes. No son pocos los casos de estudiantes que luego de transitar por el Consultorio se han unido a clínicas jurídicas especializadas u organizaciones sociales que trabajan en temáticas de interés público.

En relación con la organización temporal del trabajo, las comisiones de trabajo se reúnen dos veces a la semana en las instalaciones del Consultorio para la atención al público y el trabajo profesional. Estas tareas suponen una carga horaria mínima de seis horas semanales, las que pueden extender en virtud de asistencias a audiencias, diligenciamiento de trámites, producción de borradores, etc. que deben ser realizados por fuera de esos horarios y en otros lugares.

Los consultantes que concurren al Consultorio son atendidos por un abogado de caso quien conduce la primera entrevista y presta un asesoramiento primario acompañado del equipo de estudiantes que se hará cargo. Una vez evaluada la admisibilidad del caso, la comisión de trabajo interviniente discute grupalmente sobre el encuadre jurídico y el diseño de la estrategia jurídica más favorable.

La participación en el Consultorio supone que los estudiantes - siempre orientados y supervisados por los docentes- cumplan con una serie de tareas entre las que se pueden mencionar: a) participar de las entrevistas de consulta y asesoramiento; b) debatir y acordar en grupo la teoría del caso; c) confeccionar los escritos profesionales que correspondan; d) realizar el seguimiento y la gestión de los casos asignados -en el supuesto de las causas judiciales dentro del marco de atribuciones fijadas en los convenios con el Poder Judicial local-; e) asistir con el abogado de caso a audiencias y actuaciones de los casos asignados; f) completar y mantener actualizada la documentación del Consultorio; g) mantener informado al consultante sobre la situación de su trámite; h) participar de las instancias de práctica reflexiva que se propongan a lo largo del curso.

La organización del Consultorio y la supervisión de las actuaciones de las diferentes comisiones de trabajo requieren de documentación específica que se almacena en soporte papel o digital según el caso. Tales instrumentos se describen sucintamente a continuación: a) fichas de información personal de los consultantes y declaraciones juradas de situación económica; b) encuestas de satisfacción administradas a los consultantes luego de la primera entrevista; c) registro de las entrevistas brindadas; d) declaraciones juradas de confidencialidad y obligación de informar eventuales conflictos de intereses que deben completar los estudiantes. Estos documentos son archivados en la oficina del Consultorio en soporte papel.

Por su parte, en una carpeta digital se registran planillas de seguimiento de los casos que permite acceder a la información más relevante, datos personales y procesales de interés, situación del trámite, nivel de urgencia de la próxima actuación y una breve bitácora de las actuaciones cumplidas en la que los estudiantes van registrando observaciones, comentarios, propuestas o dudas para las reuniones de trabajo grupal. Cada consultante cuenta además con una carpeta digital en la que se archiva toda la documentación, así como las actuaciones y producciones profesionales referidas a esa persona.

3.4. Evaluación

Por las características de trabajo en el Consultorio, la evaluación del desempeño de los estudiantes se ha diseñado principalmente como una evaluación *formativa* y *multirreferencial*.

Se habla de evaluación *formativa* en cuanto se realiza durante todo el curso con el objetivo de mejorar y enriquecer el proceso de formación. En otras palabras, las evidencias acerca de los aprendizajes de los estudiantes no son recolectadas en unas pocas instancias formales, sino que se van registrando de manera continua a partir de los desempeños en los distintos momentos del Consultorio y sus resultados son comunicados a los estudiantes a modo de retroalimentación que les permita mejorar su práctica (Furman, 2021:260). Este tipo de evaluaciones están a cargo del equipo docente de manera conjunta (tanto tutores como abogados de caso) y se realizan teniendo en cuenta los siguientes aspectos y criterios explicitados en el programa del curso: a) producción jurídica (calidad y pertinencia de los documentos profesionales elaborados, de la participación en audiencias y entrevistas, etc.); b) procuración (control y gestión de los casos asignados, asistencia a audiencias, etc.); c) atención de consultantes (respeto, puntualidad, responsabilidad, etc.); d) desempeño

actitudinal hacia el interior del consultorio (trabajo en equipo, apertura al debate, predisposición a la reflexión); e) compromiso profesional con el acceso a la justicia y la promoción de la igualdad (sensibilidad a las necesidades de los consultantes, capacidad para aplicar principios de justicia social en la práctica jurídica, etc.).

Asimismo, la evaluación es *multirreferencial* (Litwin, 2013:165) puesto que adopta un enfoque de evaluación que considera múltiples fuentes de información y criterios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, no solo incluye la evaluación de los conocimientos adquiridos, sino también la evaluación de habilidades, actitudes, valores y competencias.

Informe final. Por último, se prevé una evaluación final que consiste en un ejercicio de autorreflexión y autoevaluación que realiza cada estudiante. Este informe debe presentarse al momento del examen final y supone un ejercicio de práctica reflexiva que permite a los estudiantes analizar su propio desempeño y hacerse conscientes de aquellos factores – externos e internos- que afectan sus decisiones durante su experiencia en el Consultorio. En tanto el informe da cuenta de la experiencia personal e intransferible del estudiante, el criterio de evaluación, evidentemente, se focaliza en el ejercicio reflexivo y no en el contenido del informe.

Para la elaboración del informe, cada estudiante debe seleccionar uno de los casos trabajados y -luego de una breve descripción de la causa, la teoría del caso y los marcos normativos y jurisprudenciales- realizar un ejercicio de práctica reflexiva a partir de ciertos ejes y preguntas orientadoras. El fundamento del ejercicio radica en la idea de que la práctica reflexiva puede constituir un instrumento útil para desarrollar el hábito de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre los sistemas de acción (Perrenoud, 2004); se espera que un mayor nivel de conciencia del proceso de toma de decisiones en el trabajo del Consultorio conduzca a los estudiantes a una mejor práctica profesional en el futuro y con mayor fundamento ético.

Siguiendo la estructura propuesta por Casey (2014:319), se pide a cada estudiante que se pregunte a sí mismo si alcanzó el estándar de competencia profesional que requería el caso y que se esperaba de él; si podría haber alcanzado el mismo objetivo con una estrategia diferente; si participó (o no) del proceso de toma de decisiones y por qué; si sus preferencias, prejuicios, experiencias previas personales –o de los otros sujetos– influyeron en sus decisiones; si su accionar profesional fue condicionado por estructuras sociales y otros aspectos vinculados a la reflexión sobre su propia performance profesional; y, como metacognición, si pudo llevar adelante y cómo este ejercicio de práctica reflexiva.

Para concluir su informe, cada estudiante debe reflexionar acerca de la manera en que la cursada y, particularmente, la intervención en el Consultorio Jurídico ha marcado (o no) su proceso de formación profesional. En ese sentido, se aconseja reflexionar, por ejemplo, acerca de qué cosas cambiaron en la concepción de la práctica profesional, qué aprendió acerca de sí mismo y de la profesión, qué de la realidad social que lo rodea.

4. Conclusiones

Las precedentes consideraciones han intentado describir el diseño y funcionamiento de una clínica jurídica de atención directa como es el Consultorio Jurídico Gratuito de la UNSL.

Surgido dentro de una novel carrera de abogacía y en el marco del proceso de evaluación y acreditación universitario argentino, este dispositivo pedagógico procura contribuir a la

formación profesional de abogados y abogadas, facilitando no solo su preparación “técnica” sino también su capacitación en prácticas reflexivas y críticas para abordar su propia actuación, así como la realidad social en la que se insertará como profesional.

El abordaje de casos reales bajo los lineamientos de la educación clínica supone una práctica transformadora y superadora de aquellos modelos que reducían la formación en la práctica a una mera reproducción de prácticas profesionales institucionalizadas e incuestionables. Por el contrario, el trabajo en el Consultorio procura que los estudiantes -con la supervisión de sus tutores y el trabajo colectivo con sus compañeros- se apropien de su proceso de formación, cimientan su identidad profesional y construyan reflexivamente prácticas jurídicas comprometidas con el acceso a la justicia y la defensa de los derechos de los más desfavorecidos.

La metodología clínica aplicada al Consultorio ha brindado una excelente oportunidad para acercar a la formación de los estudiantes ciertos principios y valores elementales del estado democrático de derecho algo descuidados en el currículum tradicional de las carreras de abogacía. Casi como un “semillero”, el Consultorio se ha convertido -en ese sentido- en una valiosa puerta de entrada de los estudiantes a otras experiencias más intensas y especializadas en distintas clínicas universitarias de derechos humanos o en organizaciones sociales con similares propósitos de interés público.

Hoy, después de diez años ininterrumpidos de trabajo, el Consultorio se ha consolidado como espacio de formación en la carrera de abogacía y es defendido por sus docentes, aceptado por buena parte de los profesionales del foro y valorado por sus estudiantes y por la comunidad.

Bibliografía

Abramovich, Víctor (2007) “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público” en C. Courtis y M. Villarreal, *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, pp. 9-24. México: Sans Serif Editores.

Blázquez Martín, Diego (2005) “Apuntes acerca de la educación jurídica” en *Universitas Revista de Filosofía, Derecho y Política*. Nro. 3, pp. 43-60. España: Universidad Carlos III de Madrid.

Bloch, Frank y Noone, Mary Anne (2013) “Los orígenes de la Educación Clínica como Asistencia Jurídica Gratuita” en Frank S. Bloch, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Böhmer, Martín (2012) “Ensayo sobre la necesidad de consistencia pedagógica en el derecho argentino” en *Pensar en Derecho*, 11-21. Argentina: Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires.

Bonet Sánchez, María Pilar (2018) “Clínicas de atención directa” en R. Mestre i Mestre, *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas*. Valencia: Tirant lo

Blanch.

Casey, Timothy (2014) "Reflective Practice in Legal Education: The stages of reflection" en *Clinical Law Review*; Vol.20, pp. 317-354. New York: NYU-LAW

Courtis, Christian (2007) "La educación clínica como práctica transformadora" en C. Courtis y M. Villarreal, *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (págs. 9-24). México: Sans Serif Editores.

Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Furman, Melina (2021) *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

García Añón, José (2013) "Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?" en José García Añón, *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. Disponible en línea en www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf

Hermida, Julián (2018) "La acreditación de las carreras de grado en derecho en la Argentina a la luz de la experiencia internacional" en *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*. Año 16, número 31, pp. 175-201. Argentina: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Lista, Carlos Alberto (2006) "La educación jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas", en Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (comp.) *La formación jurídica en América Latina. Tensiones e innovaciones en tiempos de la globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Litwin, Edith (2013) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Montoya Vargas, J (2014) "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica" en *REDU – Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 177-200.

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Sanjurjo, Liliana (2015) "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas" en L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.

Wilson, Richard (2013) "Más allá del imperialismo jurídico: la educación jurídica clínica de los

Estados Unidos y el nuevo Movimiento de Derecho y Desarrollo” en Frank S. Bloch, *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Witker, Jorge (2007) “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina” en *Estudios en Homenaje a Marcia Muñoz De Alba Medrano. La Enseñanza del Derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Witker, Jorge (2007) “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico” en *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*. Año 5, número 10, pp. 181-207. Argentina: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Tercera Parte: Experiencia Clínica en Cuba

Capítulo 7

Creación de la Red cubana de Clínicas Jurídicas en la Organización Nacional de Bufetes Colectivos

Creation of the Cuban Network of Legal Clinics within the National Organization of 'Bufetes Colectivos'

Lidia Montes de Oca Fernández, Ivonne Pérez Gutierrez***

Resumen:

Este capítulo examina el desarrollo e implementación de clínicas jurídicas en Cuba bajo la Organización Nacional de Bufetes Colectivos (ONBC). Iniciado tras intercambios en el Congreso ABOGACIA 2019, la ONBC comenzó a adaptar sus prácticas a este modelo pedagógico innovador. Los primeros pasos incluyeron talleres internacionales y la creación de cuatro clínicas piloto en La Habana, centradas en áreas como la violencia intrafamiliar y de género. El capítulo destaca la relevancia práctica de las clínicas jurídicas, subrayando su impacto en la formación de estudiantes y la mejora de los servicios legales para la población. Las autoras concluyen que la ONBC ofrece un entorno ideal para estas iniciativas debido a su misión social y tradición educativa.

This chapter examines the development and implementation of legal clinics in Cuba under the National Organization of 'Bufetes Colectivos' (ONBC). Initiated after exchanges at the 2019 ABOGACIA Congress, the ONBC began adapting its practices to this innovative pedagogical model. Initial steps included international workshops and the creation of four pilot clinics in Havana, focusing on areas such as domestic and gender violence. The chapter highlights the practical relevance of legal clinics, emphasizing their impact on student training and the improvement of legal services for the population. The authors conclude that the ONBC provides an ideal environment for these initiatives due to its social mission and educational tradition.

Descriptores: Clínicas Jurídicas, Implementación, Capacitación, Violencia Intrafamiliar, Pedagogía

*Lidia Montes de Oca Fernández, Vicepresidenta de la Junta Directiva Nacional, Organización Nacional de Bufetes Colectivos, Cuba

**Ivonne Pérez Gutierrez, Doctora en Ciencias Jurídicas, Profesora Titular de Derecho Procesal de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana y abogada consultante.

Sumario: 1. Nota introductoria. 2. Primeros pasos para la creación de una Red. 3. Relevancia práctica del modelo de enseñanza jurídica clínica para la Organización Nacional de Bufetes Colectivos. 4. A modo de muestra: una clínica. 5. Reflexiones finales.

1. Nota Introductoria

El movimiento global de clínicas jurídicas comenzó a gestarse a finales del pasado siglo, asociado a consultorios jurídicos profesionales con un perfil comunitario, inspirado en los modelos pedagógicos propios de la formación médica. Basado en ese ideal, el modelo de formación clínica, orientado hacia la prestación de servicios jurídicos profesionales, propicia que el estudiante asuma el papel de abogado y se enfrente a la toma de decisiones frente a situaciones concretas, o sea, que aprenda a partir del ejercicio práctico y de las dinámicas que se generan en la realidad socio-jurídica.

Al nivel europeo diferentes países propician la extensión del modelo de la enseñanza clínica, impulsan encuentros para mostrar nuevas metodologías organizativas y experiencias de funcionamiento de las clínicas, a fin de fomentar su difusión, lo que permitió que en 2012 se creara la Red Europea de Educación Jurídica Clínica. Algunas de las acciones llevadas a cabo son, entre otras, la creación de plataformas que permitan el intercambio de información y proyectos de investigación entre las diversas clínicas jurídicas europeas que son miembros de esta Red.

En el ámbito de América Latina el movimiento de clínicas jurídicas comenzó a finales de la década de los noventa y se extendió por varios países. Las naciones con un mayor desarrollo de la experiencia y con una amplia producción científica sobre el tema son Chile, Perú, México, Ecuador, Colombia, Bolivia y Argentina.

2. Primeros pasos para la creación de una Red

Para la Organización Nacional de Bufetes Colectivos el tema de las clínicas jurídicas se introduce a partir de intercambios profesionales en el Congreso ABOGACIA en 2019. Las actividades se iniciaron en el marco de las sesiones de la octava edición del Congreso Internacional ABOGACIA, organizado por la Organización en el Palacio de Convenciones de La Habana. Como parte del programa del evento se presentó el panel: Acceso a la justicia y formación de los juristas: la educación jurídica clínica.⁴⁰

La excelente presentación de los panelistas, y la motivación causada en el auditorio, indujo la continuidad de los intercambios de experiencias entre la Organización Nacional de Bufetes Colectivos y los representantes del RWI, en tanto se visualiza la cercanía de la función social de los modelos de clínicas, a la función y esencia social de abogacía en Cuba, en perfecta conjugación con la formación de habilidades en los estudiantes.

⁴⁰ El panel estuvo a cargo de: **José García Añón**, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Valencia (España), **Alejandro Fuentes** profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad de Lund (Suecia), investigador Principal RWI, **Alicia Alvarez**, Vicedecana de Aprendizaje Experiencial y Profesora de Derecho, John Marshall Law School, Universidad de Chicago, **Juan Mendoza Díaz**, Profesor Titular de la Universidad de La Habana, Vicepresidente de la Sociedad Latinoamericana de Derecho Procesal.

Las actividades se inician en el marco de las sesiones de la octava edición del Congreso Internacional ABOGACIA, con sede en el Palacio de Convenciones de La Habana. Como parte del programa del evento se presenta el panel “Acceso a la justicia y formación de los juristas: la educación jurídica clínica”, a cargo de: José García Añón, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Valencia (España), Alejandro Fuentes, profesor en la Facultad de Derecho de la Universidad de Lund (Suecia), investigador RWI; Alicia Álvarez, Vicedecana de Aprendizaje Experiencial y Profesora de Derecho, John Marshall LawSchool, Universidad de Chicago; y, Juan Mendoza Díaz, Profesor Titular de la Universidad de La Habana, Vicepresidente de la Sociedad Latinoamericana de Derecho Procesal.

El panel se dedica a introducir a los abogados en el mundo de las clínicas, sus modalidades, objetivos y resultados a los que se aspira. La excelente presentación de los panelistas y la motivación causada en el auditorio propician la continuidad de los intercambios de experiencias entre la ONBC y los representantes del Instituto Raoul Wallenberg (RWI), en tanto se visualiza la cercanía de la función social de los modelos de clínicas, a la función y esencia social de la abogacía en Cuba, en perfecta conjugación con la formación de habilidades en los estudiantes.

En el año 2020 se organizan dos talleres internacionales, a través de videoconferencias, con participación de abogados de distintas provincias, profesores de varias universidades del país, así como integrantes de clínicas jurídicas de Valencia, Suecia, Brasil y Sudáfrica. También, participan como invitados representantes del Ministerio de Justicia, Tribunal Supremo Popular, Fiscalía General de la República y la Unión Nacional de Juristas de Cuba. La coordinación de las intervenciones estuvo a cargo de representantes del RWI y las universidades de Valencia y Lund.

Los talleres cumplen satisfactoriamente el objetivo de ampliar y consolidar conocimientos relativos a la enseñanza jurídica clínica, extendido a un mayor grupo de abogados y académicos del país. Ello permite identificar temas de interés jurídico social que, en armonía con los servicios que presta la ONBC, hacen posible la gestación de clínicas especializadas con sede en cuatro bufetes colectivos de La Habana, cumpliendo el doble cometido de contribuir a la formación profesional de los estudiantes y convertirse en una modalidad de prestación de servicio a la población. Al concluir la jornada desarrollada en diciembre de 2020, se habían identificado problemáticas sociales en determinados grupos poblacionales y cuatro materias de Derecho, en que se hace factible insertar modelos de clínicas: penal, laboral, mercantil y familia.

En el 2021, las actividades planificadas se ajustan a la situación epidemiológica internacional. Se desarrollan cuatro reuniones con participación del equipo de especialistas de las universidades de Valencia y Lund, los representantes de la dirección de la ONBC a cargo de las actividades de las Clínicas y el Dr. Juan Mendoza Díaz, en representación de la Universidad de La Habana. Tres de estas reuniones se realizan online y la última, en noviembre de 2021, de forma presencial. Como resultado se conforma de conjunto un plan de actividades de capacitación y seguimiento a distancia de los participantes en los proyectos piloto.

3. Capacitación y desarrollo de proyectos piloto de clínicas jurídicas

El grupo coordinador de la Organización Nacional de Bufetes Colectivos realiza el proceso de selección de los abogados y profesores que forman el colectivo de profesionales a cargo de cada proyecto de clínicas a crear, conforme a las problemáticas previamente identificadas en las sesiones de 2020, los que se dieron en llamar Proyectos Piloto, ubicados todos en La Habana.

Se desarrollan cinco seminarios de capacitación:

- Seminario de Capacitación en Educación Jurídica Clínica, 23-24 de septiembre de 2021 La Habana (online).

En este seminario los integrantes de cada proyecto reciben la asignación de un mentor, para el intercambio directo en la instrumentación de las Clínicas. Participa el grupo coordinador por la Organización Nacional de Bufetes Colectivos y los integrantes de los cuatro proyectos.

- Seminario de capacitación en Educación Jurídica Clínica, 4 de noviembre de 2021 La Habana (online).

Se produce intercambio de la primera versión de los manuales de los proyectos de cada clínica. Participa el grupo coordinador por la Organización Nacional de Bufetes Colectivos y los integrantes de los cuatro proyectos.

- Seminario de Capacitación en Educación Jurídica Clínica, 20 de noviembre de 2021, presencial en La Habana.

Se presenta a evaluación el Manual de cada proyecto de clínica con la presencia de la dirección de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana y la presentación de la trayectoria y perspectivas en la enseñanza experiencial del Derecho en Cuba, por las universidades de La Habana, Oriente, Camagüey y Pinar del Río.

- Seminario-taller de capacitación en Educación Jurídica Clínica, 22 de noviembre de 2021, presencial en Matanzas, con participación de abogados y docentes de la Universidad del territorio.
- Seminario-taller de capacitación en Educación Jurídica Clínica, 22 de noviembre de 2021, presencial en Cienfuegos, con participación de abogados y docentes de la Universidad del territorio.

Los proyectos piloto de Clínicas Jurídicas a implementar en la Organización Nacional de Bufetes Colectivos, se conciben en cuatro temáticas:

- Clínica Jurídica para la Asistencia y Asesoramiento Laboral en materia Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (MIPYME). Ubicación: Bufete Salvador Allende.
- Clínica de asesoramiento jurídico a nuevos actores económicos MIPYMES y Cooperativas No Agropecuarias de capacidad económica limitada y manifiesto impacto social. Ubicación: Bufete J y 23, Vedado.
- Clínica de atención a víctimas de delito en situación de vulnerabilidad. Ubicación: Bufete de Oficio.
- Clínica Jurídica de Violencia Intrafamiliar y de Género. Ubicación: Bufete E y 23.

La labor de capacitación en esta temática se sigue consolidando hasta la fecha, con la incorporación de Pinar del Río, Cienfuegos y Santiago de Cuba, resultando de gran significación la implementación extensiva de este tipo de enseñanza a las restantes provincias del país.

4. Relevancia práctica del modelo de enseñanza jurídica clínica para la Organización Nacional de Bufetes Colectivos.

En la Organización Nacional de Bufetes Colectivos, se constituye en un espacio propicio para que tengan lugar las clínicas jurídicas, en tanto en las oficinas de los bufetes se reciben clientes que no sólo buscan ser representados legalmente, sino que acuden necesitados de orientación y búsqueda de alternativas de solución a conflictos o situaciones de orden legal. Actualmente estas se canalizan a través de la realización de consultas gratuitas en todas las ramas del Derecho.

Los estudiantes, bajo la conducción de abogados expertos, contribuyen al cumplimiento del rol social de la abogacía en Cuba, a la vez que el educando en contacto con casos reales adquiere habilidades ético-legales en el manejo de mecanismos para el desarrollo de la profesión. De esta forma, se suma a los objetivos de la educación jurídica clínica, el valor agregado de contribuir a la preparación de los futuros juristas en su rol de abogado defensor, con potencialidades para engrosar las filas de la Organización. Esto se convierte en un medio de captar fuerza profesional para responder a las demandas de los servicios de los ciudadanos y las personas jurídicas.

Identificadas las problemáticas, de atención necesaria en la sociedad, por ser generadora de situaciones jurídicas presentes hoy en determinados grupos poblacionales, y relacionados con las transformaciones legales que acontecen en el país, la Organización Nacional de Bufetes Colectivos evalúa la factibilidad y necesidad de dar continuación a los Proyectos pilotos de Clínicas Jurídicas con la colaboración con la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana y con la consulta permanente a los expertos designados en cada grupo de trabajo.

Es propósito, incorporar al movimiento de las clínicas jurídicas en todas las provincias del país, en alianzas entre las universidades de estos territorios y la Organización Nacional de Bufetes Colectivos con potencialidades para aplicar esta experiencia, adecuando su

funcionamiento a las condiciones de los territorios, lo que contribuye de manera efectiva al proceso formativo de los estudiantes.

Capítulo 8

La experiencia de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente, Cuba. Especial referencia a la prestación del servicio notarial y registral

The Legal Clinic experience of the Universidad de Oriente, Cuba. Special mention to the provision of notarial and registry service

Raúl José Vega Cardona*, Yadira de las Cuevas Potrony**

Resumen:

El presente artículo pretende acercar la experiencia del modelo de educación clínica y su implementación en la Universidad de Oriente en Cuba. La Clínica Jurídica, ha sido diseñada bajo los lineamientos de la educación jurídica clínica para la formación profesional de los estudiantes de Derecho de esa universidad, integrando equipos de trabajo conformados por tutores docentes, abogados de caso y estudiantes avanzados de la carrera. Su función es brindar asesoramiento y patrocinio jurídico a aquellos ciudadanos que, por encontrarse en alguna situación de vulnerabilidad, no pueden contratar un abogado. Este trabajo aborda primero el marco conceptual en el que se basa el accionar de la Clínica Jurídica para luego pasar a una descripción de su diseño, organización y funcionamiento, con una breve mención a los antecedentes de creación.

This article aims to present the experience of the clinical education model and its implementation at the Universidad de Oriente in Cuba. The Legal Clinic has been designed according to the guidelines of clinical legal education for the professional training of law students at that university, integrating work teams composed of faculty tutors, case lawyers, and advanced students. Its function is to provide legal advice and representation to those citizens who, due to being in a vulnerable situation, cannot afford a lawyer. This work first addresses the conceptual framework on which the Legal Clinic's actions are based, followed by a description of its design, organization, and functioning, with a brief mention of its creation background.

Descriptores: clínica jurídica – universidad – modelo mixto – servicio notarial – actividad registral

*Raúl José Vega Cardona, Profesor Titular de Derecho Civil y Derecho Notarial Decano de la Facultad de Derecho, Universidad de Oriente, Cuba Notario

**Yadira de las Cuevas Potrony, Profesora Titular de Derecho Marítimo, Vicedecana de Pregrado de la Facultad de Derecho y coordinadora de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente, Cuba

Sumario: Sumario: 1. Breves notas introductorias. 2. La idoneidad de las unidades notariales universitarias para la introducción de las clínicas jurídicas en Cuba. 3. La Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente: una experiencia en ciernes. 3.1. Particularidades sobre la inclusión del servicio notarial y registral del Estado Civil. 4. A modo de conclusión: pasos hacia el futuro del método clínico desde la perspectiva de la Universidad de Oriente. Referencias bibliográficas.

1. Breves notas introductorias

En el mes de junio de 2023 la Universidad de Oriente inauguró la primera Clínica Jurídica del sistema de educación superior en Cuba. Ello fue resultado de un largo proceso desarrollado por el claustro de la alma máter oriental que durante décadas y bajo diferentes modalidades había solicitado que en los predios universitarios existiera un espacio en el que se prestaran servicios jurídicos a la comunidad universitaria así como a la población aledaña al centro de educación superior, en el que se vincularon profesores y estudiantes universitarios. Finalmente, y bajo el influjo de la participación de la Facultad de Derecho en el proyecto internacional llevado a cabo por el instituto Raul Wallenberg y la Organización Nacional de Bufetes Colectivos, se apostó por implementar el modelo de enseñanza clínica del Derecho adaptado a las condiciones, características y particularidades del proceso formativo en el Oriente cubano.

La existencia de las Clínicas Jurídicas dentro de las propias universidades ha sido una tendencia desde su surgimiento. Londoño Toro señala (2016, pp. 122 – 128) que las primeras clínicas jurídicas se ubican en la Universidad de Yale en Estados Unidos, siendo pioneras en Latinoamérica las ubicadas en universidades de Perú, Argentina y Colombia. La propia autora reconoce que para el año 2016, solo en seis países estudiados (Argentina, Chile, Perú, España, México y Colombia), existían 72 clínicas jurídicas en 53 universidades, algunas de ellas consolidadas y otras en formación. De manera tal que resulta atinada la elección de la universidad como espacio natural para el desarrollo del método de enseñanza clínica por las ventajas que ello supone en la propia formación de los estudiantes y la implicación de los docentes. Los autores Sánchez García, Velerdas Peralta y Borja Alcaraz Riaño (2011, p. 2380) señalan que en las llamadas *University-based or "in-house" clinics*, los profesores de la Facultad son quienes intervienen en este espacio de conjunto con sus estudiantes a los efectos de ofrecer asesoramiento jurídico, siendo sus límites, a juicio de estos estudiosos, las restricciones en la obtención de fondos y ayudas a la financiación, y las limitaciones en el seguimiento a un caso real sobre todo en cuanto a la representación y personamiento en sede judicial.

Con todo, la clínica universitaria se erige como un “laboratorio jurídico” que permite atender a una comunidad necesitada de acceder a los servicios que se prestan y en el que implementar las innovaciones en el ámbito del Derecho siempre desde el respeto al principio de legalidad.

2. La idoneidad de las unidades notariales universitarias para la introducción de las clínicas jurídicas en Cuba

Desde hace algunos años se ha extendido por varias universidades cubanas la existencia de unidades notariales docentes ubicadas en Facultades donde se estudia la carrera de Derecho. En las instituciones de educación superior de Pinar del Río, Matanzas, Cienfuegos, Villa Clara, Ciego de Ávila, Las Tunas, Holguín y Guantánamo se ha implementado esta iniciativa con una excelente acogida no solo por profesores y estudiantes de Derecho, sino también por la comunidad universitaria y colindante a dichos centros que resultan los principales destinatarios de la actividad notarial. A juicio de los autores del presente artículo, esta experiencia puede considerarse como uno de los antecedentes de introducción en las universidades cubanas del método de enseñanza clínica, compartiendo algunos elementos comunes como puede ser el papel protagónico de los estudiantes, pero sin desconocer las particularidades que implica la prestación del servicio notarial en el país.

Derivado de la extensión de estas experiencias por el país, el Ministerio de Justicia de la República de Cuba ha ordenado el funcionamiento de estas unidades notariales a partir de la Resolución número 277 de fecha 22 de julio de 2021 a los efectos de regular el nivel de aprobación, requisitos y fines que se tienen en cuenta para proceder a crear unidades notariales en las sedes de universidades de todo el país.

Lo primero que señala la Resolución es que estas unidades notariales son gestionadas por profesores universitarios contratados a tiempo completo que se encuentran habilitados y nombrados para el ejercicio de la función notarial en Cuba, situación que se encuentra presente en varias universidades sobre todo en el área del Derecho Civil. De hecho, la conjunción entre la docencia universitaria y la actividad fedante es anterior a la existencia de las unidades notariales en los centros de educación superior. Varios profesores cubanos que son notarios tienen su sede en las unidades creadas a estos efectos y han accedido al proceso de habilitación a partir de las convocatorias y procedimientos desarrollados por el Ministerio de Justicia según las normativas establecidas. Esto implica que la actividad notarial que se desarrolla en las instituciones docentes requiere de un profesor que primero ha adquirido la condición de notario, si realmente se pretende desarrollar una actividad más allá del asesoramiento en esta materia lo cual constituye un plus o garantía para cumplir con los fines para los que se ha concebido la función notarial.

A continuación, en los apartados segundo y tercero de la citada Resolución se dispone la necesaria garantía de las condiciones materiales, de conectividad, de aseguramiento y privacidad del local donde se encuentra ubicada la unidad notarial docente. Tal cuestión no es pedestre, pues está conectada con la garantía material de principios del Derecho Notarial como el de secreto profesional, matricidad y protocolo, y conservación protocolar, así como en la necesidad de propiciar el uso por el notario de las nuevas tecnologías. El secreto profesional está sustentado en la necesaria discreción que debe tener el notario en cuanto asunto intervenga. Por esto se afirma que la audiencia notarial es secreta, solo interesa a los comparecientes de ahí la privacidad que deben tener en la sede notarial en la que sólo se encontrarán los demás intervinientes en tanto sujetos del instrumento público. La exigencia

de la discreción le viene impuesta al notario incluso en el artículo 10 inciso n) de la Ley 50 de *las notarías estatales*, y tal como afirman Corzo González y Hernández Fernández “el secreto profesional está relacionado también con la moral y con la ética jurídica” (2006, p. 29), de ahí la importancia de su garantía.

En cuanto a la garantía de los principios de matricidad y protocolo, y conservación protocolar, esto resulta un aspecto medular por el rol que desempeña el protocolo en el sistema de notariado cubano pues siguiendo al maestro español Rodríguez Adrados “matricidad y protocolo tienen en común la conservación de los documentos originales por el notario autorizante, función que tiene carácter esencial y no puede faltar en un Notariado para que pueda calificarse de Latino” (2021, p. 171. En consecuencia, resulta vital que la unidad notarial universitaria cuente con las condiciones necesarias para la conservación y custodia del protocolo en tanto éste resulta ser el ancla material del notario a la notaría. Conservación que por demás debe cumplir con las reglas de garantía establecidas en el *Reglamento de las notarías estatales* con el fin de lograr la perdurabilidad en el tiempo del instrumento público.

A lo antes señalado se adiciona la necesaria referencia que hace la Resolución número 277 a las condiciones de conectividad de la unidad notarial universitaria y que está ligada al uso de las tecnologías informáticas. Por ejemplo, los fedatarios públicos cubanos cuentan hoy con firma digital, y a tenor de lo dispuesto en la Indicación Metodológica número 2 de fecha 5 de septiembre del año 2022 de la Dirección General de Notarías y Registros Públicos del Ministerio de Justicia, se dispuso que a partir de la utilización del correo electrónico se han creado las bases para la interoperabilidad entre las unidades notariales, entre estas y las oficinas registrales y entre las propias oficinas registrales, lo que permitirá de manera gradual, eliminar la remisión de todo tipo de notificaciones, comunicaciones testamentarias, copias de actas de declaratoria de herederos, actas de adición, inclusión o modificativas de declaratoria de herederos, de escrituras de matrimonio y, cualquier otro, que no están gravadas con el impuesto sobre documentos, en soporte papel.

Ahora bien, el aspecto más importante a los efectos del análisis que se viene sosteniendo es la regulación que contiene la citada Resolución sobre los fines de las unidades notariales universitarias. En ellos se ubican los puntos de conexión que pueden encontrarse entre estas y las clínicas jurídicas. Como primer aspecto se señala que estas unidades deben propiciar la práctica profesional de los profesores que ejercen la función notarial, de manera tal que este debe resultar el espacio natural en el que los docentes vinculados ejercen la función fedante. De esta forma el profesor que a la vez es notario refuerza su experiencia profesional lo que le permite perfeccionar los métodos de enseñanza del Derecho, así como supervisar adecuadamente a los estudiantes vinculados a la clínica jurídica.

Como segunda finalidad se señala la de constituir aulas para la práctica laboral de los estudiantes que les permita crear habilidades en la aplicación del Derecho Notarial y su interrelación con los registros, principalmente con los registros del Estado Civil, de la Propiedad Inmobiliaria, Mercantil y el de Actos de Última Voluntad y de Declaratoria de Herederos. Este es uno de los puntos más importantes por su vinculación al método de enseñanza clínica. Por ejemplo, Witker cita a la Asociación de Facultades de Derecho Norteamericanas que reconoce como una de las finalidades de las clínicas jurídicas la de tener un laboratorio para los estudiantes en un área del Derecho (2007, p. 199). En esencia se trata

de desarrollar las habilidades prácticas que históricamente se hacía a partir de las asignaturas del currículum, así como en la realización de las prácticas pre profesionales sobre las que existe una larga tradición en Cuba.

Todo lo cual se relaciona además con otras de las finalidades fijadas por la norma jurídica, a entender, la de contribuir a la preparación de los notarios en adiestramiento o en ejercicio al promover el desarrollo de tesis e investigaciones científicas en temas de interés para elevar la calidad de los servicios notariales en el orden técnico, organizacional, bajo criterios de integralidad entre todas las ramas del Derecho. De manera tal que en las unidades notariales universitarias también se aprecia el cumplimiento de la función pedagógica de las clínicas jurídicas tanto para estudiantes como recién graduados al propiciar el aprendizaje a partir de la experiencia real, la formación de habilidades profesionales, el uso de métodos de enseñanzas activos, la supervisión desplegada por docentes y juristas con experiencia en el ejercicio de la profesión, y la formación de valores dirigida al interés público y el bien común (De Prada Rodríguez, Callejo Carrión, y López de la Osa, 2020).

También se fija como otro fin, el de satisfacer la demanda de los servicios notariales de la comunidad universitaria y del entorno poblacional, lo cual trasciende a los sujetos que comparecen ante notario público que se ven beneficiados con el acercamiento en la prestación del servicio jurídico, así como por su calidad al desarrollarse en un entorno que por naturaleza es científico e innovador. Así como estimular la incorporación de los notarios a especialidades, maestrías y doctorados; y promover el uso de las tecnologías.

De esta forma, se aprecia que entre los proyectos de unidades notariales universitarias y las clínicas jurídicas en sentido general existen puntos de similitud, principalmente en la finalidad para las que han sido concebidas, de forma tal que estas notarías universitarias constituyen uno de los primeros antecedentes generalizados en Cuba sobre la introducción del método de enseñanza clínica jurídica con particularidades. En ambas se pretende enseñar habilidades profesionales a los estudiantes de Derecho en particular el asesoramiento, el desarrollo del proceso formativo desde la experiencia y los casos reales, a la par enseñar la ética profesional, los valores y principios sobre los que se sustenta la actuación en el ámbito del Derecho, desarrollar el aprendizaje colaborativo, y además permiten aplicar la doctrina a los casos de la vida real.

3. La Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente: una experiencia en ciernes

Desde la propia concepción del proyecto de introducción de la enseñanza clínica en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, partimos de dos premisas fundamentales: conjugar nuestra experiencia en el desarrollo de las prácticas laborales o los también denominados ejercicios jurídicos, e incorporar la prestación del servicio notarial a partir de los postulados de la Resolución número 277 antes referida, pero con las particularidades de una clínica.

Sobre lo primero debe señalarse que los planes de estudios para la enseñanza del Derecho en Cuba han concebido la realización de prácticas preprofesionales en las instituciones jurídicas.

Las prácticas laborales en el curso diurno pasan desde las de familiarización que realizan los estudiantes de primer año, hasta las de mayor complejidad en los últimos años de la carrera. En este sentido es importante señalar que hasta el plan de estudios “C” perfeccionado de la Licenciatura en Derecho la dedicación de horas lectivas a las prácticas laborales fue en ascenso, por ejemplo, en este plan se dedicaban, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, 30 horas al ejercicio jurídico de primer año, 120 horas al de segundo año, 340 horas al ejercicio de tercer año y 490 horas al de cuarto año; señal inequívoca de la importancia que tiene la formación y adquisición por el estudiante de las habilidades profesionales.

Ya para el plan D se empieza a notar una ligera disminución del tiempo de las prácticas preprofesionales (32 para 1er año, 120 para 2do año, 180 para 3er y 4to año y 400 para 5to año) y es con el actual plan de estudios E donde se ha notado mucho más este fenómeno (32 horas en 1er año, 96 horas 2do año, 200 horas en 3er año y 288 horas en 4to). Esta situación se agrava por demás en el curso por encuentros y el curso a distancia por la propia concepción de estas modalidades de formación universitaria, en tanto en el primero la salida que previó el actual plan de estudios a las prácticas laborales fue la realización de un trabajo de curso, y en el caso de la modalidad de estudios de curso a distancia esto no existe.

Por lo tanto la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente ha tenido como una de sus ventajas la de permitir a los estudiantes como parte de su proceso formativo, permanecer mayor tiempo vinculados al ejercicio profesional, incluso sin necesidad de salir de los predios universitarios, así como en constituir una alternativa viable para aquellos estudiantes de las modalidades del curso por encuentros y a distancia que pueden encontrar en este espacio el necesario para adquirir habilidades profesionales que les serán de utilidad en sus ejercicio una vez graduados. A ello se adiciona la posibilidad que brinda de adquirir habilidades profesionales en el ámbito notarial y registral, relegados ambos en la concepción del plan de estudios sobre los modos de actuación que potencian las vinculadas a la representación legal, defensa de la legalidad, administración de justicia y el asesoramiento.

Otra de las fortalezas que ha permitido la introducción del método clínico en la enseñanza del Derecho en nuestra institución de educación superior ha sido la existencia de una disciplina dedicada a la formación de habilidades prácticas todos los años. No obstante a ello, conforme al contexto actual ello resulta insuficiente para lograr un adecuado dominio de los diferentes modos de actuación del profesional del Derecho, sobre todo frente las múltiples transformaciones que hoy se producen en el ordenamiento jurídico cubano.

La asimilación del método clínico en la enseñanza del Derecho contrapuesto al método tradicional propiciaría en nuestros estudiantes no solo la obtención de una mejor formación técnica jurídica desde una perspectiva más práctica, sino también alcanzar en los educandos un mayor grado de sensibilización social y profundizar en la lucha por la efectividad de los derechos, sobre todo en la atención a personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar al beneficio de la justicia gratuita. Asimismo, permite a los estudiantes enfrentarse a casos reales y complejos en cuya resolución actúen de forma directa y activa, poniendo en práctica la interdisciplinariedad y fortaleciendo además sus habilidades de expresión oral y escrita. Además, permite fomentar las habilidades para la investigación de problemas jurídicos resultantes de su propia experiencia práctica.

La Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente tiene actualmente los siguientes elementos característicos:

- Asume un modelo de clínica jurídica mixto, en el que se fusiona el modelo clínico de alfabetización jurídica, el de asesoramiento y el de servicios jurídicos comunitarios.
- Presta varios servicios jurídicos: la atención a los derechos ciudadanos, el asesoramiento en el ejercicio de derechos individuales y colectivos, en especial a sectores vulnerables (Adultos mayores, Comunidad LGTBIQ+, Mujeres en riesgo o afectadas por la violencia de género, trabajadores cuyos derechos laborales hayan sido vulnerados, mediación en materia civil y familiar)
- Confluyen varias instituciones del sector jurídico: Fiscalía, Bufetes Colectivos, Dirección Provincial de Justicia, Unión de Juristas de Cuba, Federación de Mujeres Cubanas.
- Alcanza a la comunidad universitaria (estudiantes, profesores y sus familias) así como a la comunidad aledaña lo que refuerza su proyección extensionista.
- Funciona de lunes a viernes, con estudiantes, profesores y juristas de la práctica (colaboradores), con la presencia permanente de una persona para la atención al público y recepción primaria de los asuntos.

3.1. Particularidades sobre la inclusión del servicio notarial y registral del Estado Civil

La inclusión del servicio notarial significó un reto en la organización de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente, pues desde el inicio siempre estuvo previsto ante su alta demanda por la población cubana en sentido general, en la medida que cada vez más se amplía la competencia material de este fedatario público. En este sentido existen dos elementos de peso a favor y en contra de considerar como parte de la enseñanza clínica el servicio notarial. A favor tiene la posibilidad de acercar a personas en situación de vulnerabilidad la realización de trámites muy sensibles propios de la actuación notarial y que se encuentran sobresaturados en las tradicionales unidades notariales de la ciudad de Santiago de Cuba.

En contra, que estos servicios no son gratuitos por esencia. La Resolución 52 de 4 de febrero de 2021, dictada por el Ministro de Justicia de la República de Cuba actualizó la tarifa por la prestación de los servicios notariales en el país para personas naturales residentes permanentes, para personas jurídicas estatales y no estatales constituidas al amparo de la legislación cubana, incluidas las sociedades mercantiles de capital totalmente cubano y extranjero, las empresas mixtas y para los contratos de asociación económica internacional y a otros sujetos debidamente autorizados. Y si bien en determinados actos las tarifas notariales no son altas (*vgr.*, testamentos, poderes de representación, matrimonios en la unidad notarial, escrituras de autorización, algunos tipos de actas notariales) lo cierto es que ello no se alinea con la gratuidad como característica de las clínicas, si bien para autores como Blázquez Martín es una característica objetiva y no propia del método de enseñanza (2006, pp. 163, 178). Empero, la propia Resolución 52 de 4 de febrero de 2021 reconoce la posibilidad en su apartado SEXTO que en casos excepcionales el Ministro o la Directora General de Notarías y Registros Públicos del Ministerio de Justicia pueden autorizar la

gratuidad o la rebaja del 50 por ciento del servicio notarial. Aun así, la propia concepción de la clínica jurídica dentro de la Facultad de Derecho nos ha permitido en ocasiones la asunción institucional del costo de determinados servicios como el matrimonial.

A lo antes señalado se incluye que la propia concepción de la clínica jurídica, como un lugar en el que se prestan diversos servicios jurídicos rompe con la regulación que ofrece la Resolución número 277 de fecha 22 de julio de 2021 en dos aspectos fundamentales: no es en sí una unidad notarial sino se utiliza como extensión a la sede del notario, y en ella no se encuentra ubicado el protocolo del fedatario público que permanece en su sede principal. Estas dos cuestiones lejos de desconocer la utilidad de la experiencia de las unidades notariales universitarias nos han permitido implementar sus elementos positivos, pero bajo una concepción diferente según el modelo de enseñanza clínica del Derecho.

Pero no caben dudas que lo novedoso de la experiencia de la Alma Máter Oriental ha sido la inclusión de la actividad del registro del Estado Civil. Hasta el momento, en ninguna de las universidades cubanas presta servicio un registrador, con lo cual se ha innovado totalmente en la organización y la concepción de la clínica jurídica. Ha sido por demás uno de los servicios más demandados y que mejor acogida ha tenido por la importancia que supone la actuación en esta esfera. El artículo 27 de la Ley 51 *Del Registro del Estado Civil* define los deberes, atribuciones y funciones del registrador, que giran en torno al ejercicio de derechos inherentes a la personalidad (derecho a la identidad, derecho al nombre, etc.) y la actividad registral, así como a la publicidad de los actos jurídicos civiles y familiares. Y si bien en la literatura puede encontrarse que las clínicas jurídicas han sido concebidas en el ámbito litigioso, sobre todo a partir de los conceptos litigio estratégico, litigio paradigmático o litigio de impacto (Torres Villareal, 2013, p.725), a nuestro juicio ello no obsta para que también en la esfera extrajudicial sea aplicada esta metodología de enseñanza del Derecho.

Tan es así que el profesor español García Añón, cita a Wilson cuando define a la educación jurídica clínica como “como cualquier método de enseñanza activa que incluya el aprendizaje basado en la experiencia, incluyendo la simulación, las prácticas externas, y/o las clínicas internas con servicios de asistencia jurídica a clientes reales bajo supervisión de los profesores” (García Añón, 2014, p. 27). Por ende, en modo alguno esta concepción está limitada a la esfera litigiosa, pues lo esencial es el método de enseñanza y no el ámbito en que se aplica. Lo importante es que la clínica, esté concebida para la sede contenciosa o en la esfera extrajudicial alcance los fines u objetivos que se ha propuesto.

Además, la inclusión de la actividad registral del Estado Civil nos ha permitido afianzar los ejes sobre los que se desarrollan los fines de la clínica siguiendo la concepción de Torres Villarreal que cita en su ayuda a Courtis (Torres Villareal, 2013, 00. 725 – 726). A entender, el eje temático, en tanto permite explorar la temática registral para nada privilegiada en el currículum de la enseñanza del Derecho en Cuba al estar relegada a algunas horas en asignaturas como Derecho civil parte general; el eje profesional que implica vincular al estudiante en la solución de casos reales vinculados a este modo de actuación superando así el paradigma del ejercicio de la profesión solo en el campo litigioso; y el eje comunitario, en cuanto a la prestación de un servicio altamente demandado al entorno universitario con lo cual se refuerza la función social de la universidad y se propicia el desarrollo de la responsabilidad social del estudiante de Derecho. Además, esta es una actividad jurídica

gratuita, en la que solo se debe abonar el impuesto sobre documentos lo que facilita su acceso por personas de escasos recursos económicos.

3.2. Características específicas del modelo de clínica jurídica adoptado

Atendiendo a todo lo antes señalado, podemos afirmar entonces que ha sido un acierto la inclusión de la actividad notarial y registral del Estado Civil dentro de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente por sus beneficios y alcance. Ahora bien, a los efectos de compatibilizar el desarrollo de ambas ha debido estudiarse el esquema organizativo para la aplicación del método clínico con las particularidades que hemos ido esbozando. En este orden hemos seguido la propuesta realizada por Díaz García (2006, pp. 77 – 82) sin ser excluyente y en función de las singularidades propias del nuestro contexto, y que está siendo sometida a un proceso permanente de evaluación en aras de corregir o perfeccionar su implementación:

1. Áreas de formación: esfera extrajudicial en el ámbito de la actuación del notario público y el registrador del Estado Civil. De esta forma el estudiante, sin necesidad de salir de los predios universitarios, tiene la posibilidad de intervenir en el asesoramiento y la solución de casos reales vinculados a las materias en las que intervienen dichos funcionarios. Además, les permite apreciar el Derecho en su esfera o fase de normalidad, y con ello la realización de los derechos de las personas implicadas.
2. Configuración curricular: se encuentra insertada de dos maneras, como parte de las actividades prácticas en las asignaturas del currículum base y optativo/electivo, y como salida a los ejercicios jurídicos, también denominados prácticas laborales. En tal sentido ha habido una simbiosis entre lo dispuesto por el plan de estudios para la formación del jurista en Cuba y nuestra malla curricular, con la introducción de este método de enseñanza. Por lo tanto, no se asume a la clínica jurídica como una nueva asignatura sino, como lo que es, un método de enseñanza.
3. Requerimientos docentes: utilización tanto de profesores a tiempo completo con experiencia en el ejercicio jurídico como profesionales de la práctica que han sido categorizados para impartir docencia universitaria. Ello ha venido marcado por los requerimientos que deben cumplir los notarios y registradores del Estado Civil para desempeñarse como tales, a entender, la habilitación y posterior nombramiento por la autoridad competente. Por lo tanto, no basta con ostentar la condición de profesor universitario o la de fedatario público si no quiere desvirtuarse la enseñanza clínica. A los efectos de las esferas notarial y registral constituye un imperativo ostentar ambas condiciones.
4. Aspectos financieros: asumidos por la Facultad de Derecho, en colaboración con instituciones del sector jurídico sobre todo en cuanto a los materiales necesarios para garantizar el debido asesoramiento, la solución a los casos que se atienden en la clínica jurídica y la necesaria conectividad. En este orden desempeña un rol fundamental el acceso a financiamiento externo y en particular a proyectos internacionales que apoyen la implementación de esta metodología en los predios universitarios.

5. A modo de conclusión: pasos hacia el futuro del método clínico desde la perspectiva de la Universidad de Oriente

La implementación del modelo de enseñanza clínica en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente con especial referencia a la prestación del servicio notarial y registral del Estado Civil ha partido de las fortalezas y experiencias acumuladas, sobre todo de la realización de las prácticas laborales sobre las que existe una larga tradición en Cuba, así como de la implementación de las unidades notariales universitarias extendidas ya por varias provincias del país. A ello se adiciona la necesaria adecuación conforme a la concepción de nuestra Clínica Jurídica y las particularidades que supone esta innovación, especialmente en la esfera registral.

De tal manera, *ab initio* han sido evidenciados los beneficios del método clínico que siguiendo a Vargas Rivas, Álvarez González y Cárdenas Vázquez (2023, pp- 257 – 258) pueden agruparse en dos sentidos: la aprehensión de los contenidos técnico disciplinares en sede notarial y registral a través de la práctica jurídica y no de una clase netamente teórica, y el aprendizaje de las habilidades y competencias profesionales propias de la esfera extrajudicial del Derecho vinculadas a la redacción, oratoria, asesores, el razonamiento y la investigación, todo ello desde la ética profesional y el cumplimiento de los principios en los que se sustenta la actuación del fedatario público.

Se impone entonces asumir una estrategia que permita la sostenibilidad y la dinamización de la Clínica Jurídica de la Universidad de Oriente de cara al futuro, de manera que se erija desde bases sólidas con miras a su trascendencia en el tiempo. En dicha estrategia juega un rol importante la realización de acciones formativas dirigidas a profesores y profesionales de la práctica jurídica que colaboran en ella. La comprensión del método clínico y su distinción de otros que se utilizan en la enseñanza del Derecho es fundamental de cara a su correcta introducción y desarrollo. Los juristas que participan deben aprender que estamos ante un método que implica el aprendizaje activo del estudiante en escenarios reales que les permite solventar las necesidades de determinados grupos sociales según el tipo de clínica jurídica. Por ello la tutoría que se aplica en la Clínica Jurídica resulta diferente a la tradicionalmente asumida en el contexto de nuestras prácticas preprofesionales. Por ello deben realizarse acciones que desde las diversas modalidades de la actividad metodológica se reconoce para la educación superior cubana: clases metodológicas instructivas y/o demostrativas, seminarios o conferencias científico – metodológicas, cursos de posgrado, talleres y entrenamientos, y en especial una actividad científica en la que anualmente se puedan exponer las experiencias, socializar resultados y trazar nuevas metas. A lo anterior debe sumarse el permanente trabajo en equipo con los estudiantes que resultan a la postre los principales protagonistas del proceso.

Otro de los aspectos que debe estar contenido en dicha estrategia es la posible conformación de una red cubana de Clínicas Jurídicas a partir de la extensión de esta experiencia en varias universidades cubanas como la de La Habana y Pinar del Río. La posible creación de dicha red permitiría fomentar la colaboración interuniversitaria, la promoción del método de enseñanza clínica y sus ventajas, así como la socialización e introducción de las mejores experiencias que se desarrollan en cada centro de educación superior y la realización de actividades conjuntas ya sea de forma presencial o virtual entre profesores, tutores y

estudiantes, lo cual resultaría vital para la visibilidad de las ventajas que implica la introducción del método clínico en Cuba. La experiencia comparada en la creación de este tipo de redes, *v.gr.*, en Estados Unidos la Asociación para la Educación Legal Clínica (por sus siglas en inglés CLEA), en el Reino Unido la *Law Works Clinic Network*, la Red Española de Clínicas Jurídicas, o la Red Latinoamericana de Clínicas Jurídicas de Interés Público, por solo citar algunas; demuestra cómo ha sido la justicia social y la promoción y acción en defensa de los derechos humanos a través de acciones de transformación social, los principales objetivos que promueven las clínicas jurídicas, tal como señalan Castro - Buitrago, Velez – Echeverri y Madrigal – Pérez (2021). Y con ello estaría la posible incorporación a redes internacionales en el área que nos permitirá nutrirnos de las mejores experiencias en este ámbito, compartir los avances y retos que se aprecian en Cuba, así como apostar por la colaboración internacional a partir de proyectos conjuntos.

Por último y no menos importante debe trabajarse en acciones concretas que permitan incorporar el método de enseñanza clínica en la formación de pregrado y posgrado. En este sentido existen avances en el perfeccionamiento del plan de estudios de la carrera de Derecho en Cuba que ya reconoce expresamente el valor que este método tiene en la enseñanza del Derecho. Sin embargo, debe avanzarse en la adecuación de los programas de las asignaturas, en el currículum optativo y electivo, en la modificación de los ejercicios jurídicos o prácticas pre profesionales tanto desde la forma en que se realizan como en la manera que en pueden derivarse casos a la clínica jurídica, de ahí la importancia de los convenios de colaboración entre las instituciones del sector jurídico y la Facultad de Derecho, así como en la realización de cursos de posgrado. Todo lo cual constituye elementos fundamentales hacia una ruta crítica que permita la sostenibilidad de la Clínica Jurídica en el Oriente cubano.

Referencias bibliográficas

Blázquez Martín, D. (2006). La educación jurídica clínica en el contexto del «proceso de Bologna»: su aplicabilidad en España. *Revista Opinión Jurídica*, 5(10), 161 - 179.

Castro - Buitrago, E., Velez – Echeverri, J., y Madrigal – Pérez, M. (2021). El rol de las clínicas jurídicas en la promoción de los ODS en Colombia. *Revista Opinión Jurídica*, 20 (42), 67 – 92.

Corzo González, L. y Hernández Fernández, R. (2006). Principios del Derecho Notarial cubano. *Derecho Notarial*. Editorial Félix Varela, 27 - 43.

De Prada Rodríguez, M., Callejo Carrión, S. y López de la Osa, P. (2020). *La Clínica Jurídica Villanueva: función social y pedagógica de la enseñanza del Derecho* [Archivo PDF]. <https://www.villanueva.edu/wp-content/uploads/2020/10/funcion-social-y-pedagogica-del-derecho.pdf.pdf>

Díaz García, L. I. (2006). El aporte de las clínicas jurídicas a la enseñanza del Derecho. *Revista Escuela de Derecho*, 7 (7), 63 – 84.

García Añón, J. (2014). Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador? *Revista Teoría y Derecho* 15, 12 - 33.

Londoño Toro, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XLIX (146), 119 - 148.

Rodríguez Adrados, A. (2021). *Principios Notariales*. Editorial Gaceta Notarial.

Sánchez García, L., Velerdas Peralta, A. y Borja Alcaraz Riaño, A. (2011). Estrechando el vínculo alumno-sociedad. La clínica jurídica como método de enseñanza práctica del Derecho. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual* Neus Pellín Buades, 2011, 2375 -2390.

Torres Villareal, María L. (2013). La enseñanza clínica del Derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 43 (119), 705 – 734.

Vargas Rivas, F. J., Álvarez González, V. y Cárdenas Vázquez, M. (2023). El aprendizaje colaborativo al interior de las clínicas jurídicas: Una relación simbiótica mutualista necesaria para el mundo profesional actual. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1), 249 - 272.

Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5 (10), 181 - 207.

RAOUL WALLENBERG INSTITUTE

OF HUMAN RIGHTS AND HUMANITARIAN LAW