

Apuntes acerca de la educación jurídica clínica, pp. 43-60.

APUNTES ACERCA DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA*

por Diego Blázquez Martín**

RESUMEN

Con el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, junto a las iniciativas legislativas sobre acceso al ejercicio profesional del Derecho, se abre una oportunidad de realizar una revisión de los métodos y fines de la educación jurídica. En este texto, el autor se propone en primer lugar exponer el modelo clínico de educación jurídica, desde su fundamentación. Por otro lado, Diego Blázquez pretende justificar la idoneidad de este tipo de formación legal dadas una serie de circunstancias que han recogido diversos estudios empíricos sobre los estudios jurídicos en el presente momento.

PALABRAS CLAVE

Espacio Europeo de Educación Superior, Educación Jurídica, Clínicas Jurídicas, Interés Público.

SUMARIO

1.- ¿Qué son las clínicas jurídicas? 2.- ¿Por qué se plantea la enseñanza clínica? A) Razones pedagógicas. B) Concepción del Derecho. C) Vocación de Servicio Público: hacia una educación de ética pública de los profesionales del Derecho. D) Instrumento para la adecuación y vanguardia del proceso de Bolonia.

No puede negarse que, según los modos corrientes de enseñar en las Universidades, los estudiantes de Derecho no oyen ni aprenden, de una parte, muchas cosas que les son extremadamente necesarias de saber, mientras que, de otro lado, aprenden a menudo con gran esfuerzo y aplicación cosas que, después, van a serles de poco o ningún provecho en la vida ordinaria.

Proyecto sumario de las reglas fundamentales que un estudiante de Derecho debe saber y aprender en las Universidades, y según las cuales el DR. CRISTIAN THOMASIO tiene intención, Dios mediante, de profesar lecciones privatísimas en Halle en cuatro cursos diferentes¹

1.- ¿QUÉ SON LAS CLÍNICAS JURÍDICAS?

La propuesta de un modelo educativo en los estudios jurídicos basado en la conexión con la realidad social y jurídica se atribuye a Jerome Frank²,

* Este artículo está basado en un informe elaborado para el Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid, informe que revisaron en diferente medida los profesores Rafael de Asís Roig, Director del Instituto "Bartolomé de las Casas", Felipe González, de la *Universidad Diego Portales* de Santiago de Chile, y Rick Wilson, de la *American University* en Washington (Estados Unidos de América). A cada uno le debo importantes observaciones, propuestas, sugerencias o recomendaciones bibliográficas o de materiales. Para elaborar dicho informe conté con la indispensable formación que obtuve al cursar el curso del Prof. Rick Wilson *Teaching Human Rights Through Clinic Methods*, durante el mes de Junio de 2004 en la *Washington School of Law*, de la *American University*.

** Área de Filosofía del Derecho e Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid (España).

¹ Tomado de E. Bloch *Derecho Natural y dignidad humana*. Aguilar, Madrid. 1980. P. 319.

² Jerome Frank, "Why Not a Clinical Lawyer-School?", n.º. 81 *U. Pa. Law Review* (1933). Pp. 907-923. Problema que consideraba compartido en las tradiciones continental y del

quien en un famoso artículo crítico con el mundo académico norteamericano de los años treinta, basado en la exposición de casos, exponía la necesidad de copiar de las facultades de medicina una enseñanza práctica real, que además repercutiese en la sociedad como sucedía con los dispensarios médicos³. Desde esta crítica, a lo largo del siglo XX muy poco a poco se ha ido extendiendo este tipo de experiencia docente por el sistema universitario norteamericano.

Sin embargo, en este ámbito geográfico es sobre todo a partir de los años 60 cuando las clínicas van a empezar a desarrollarse. La formulación teórica en todos los aspectos, se reforzará a principios de los ochenta cuando las *Law Clinics* conocen su mayor desarrollo y apogeo con la influyente publicación de *The Lawyering Process*, que modificará ligeramente el concepto de Clínica Jurídica, vinculando el proceso de formación del jurista con el compromiso con causas sociales o de interés público, intentando potenciar la conformación de una sensibilidad social del futuro jurista al mismo tiempo que se fortalece su adhesión a los valores de cierta deontología profesional⁴.

Este desarrollo teórico se perfecciona y alcanza un alto nivel en los 90, con la publicación del Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica⁵, de 1991, y con el Informe de la Bar Association de 1992 *Legal Education and Profesional Development: an Educational Continuum*, también conocido como el *Informe Macrate (MacCrate Report)*⁶.

Según estos documentos, se considera que las Clínicas jurídicas se caracterizan por un determinado método de enseñanza, que permitiría definir lo que es una Clínica Jurídica. Este método de enseñanza se basaría en las siguientes notas⁷:

a) se enfrenta a los estudiantes a problemas y situaciones como la que viven los abogados y juristas en la practica

Common Law. Vid. J. Frank *La influencia del Derecho Continental en el Common Law* (trad. Jose Puig), Bosch, Barcelona, 1957. P. 67 y ss.

³ Vid. Víctor E. Abramovich. "La enseñanza del Derecho en las clínicas legales de interés público", en *Defensa de Interés Público*, nº 9, U. Diego Portales, Santiago de Chile, 1999. Pp. 62 y 63. Bibliografía citada. Sobre una historia más reciente de las Clínicas Jurídicas y el método clínico de enseñanza en los Estados Unidos vid. Marc Feldman "On the Margin of the Legal Education" (en 13 NYU Rev. Law & Social Change 607 1985. Pp. 607 a 611), para quien la historia institucional de este enfoque comienza en 1958, cuando la Fundación Ford comienza a subvencionar programas clínicos.

⁴ Bellow y Moulton en cierta manera toman esta idea de uno de los artículos que incorporan a su libro *The Lawyering Process* (Foundation Press, New York, 1981. P. 249) "Law School Careers and Professional Socialization", de la *Harvard Education Rev.*, nº 352, pp. 352 y ss., en donde se critica la escasa oportunidad que tienen los estudiantes durante los años de formación de las Escuelas de Derecho de "aprender y manejar los valores con los que deben resolver los problemas de la práctica diaria" (p. 352).

⁵ *Report of the Comitee on the Future of the In-House Clinic*, 42 Journal of Legal Education 508, pp. 511 y ss.

⁶ American Bar Association, Section of Legal Education and Admissions to the Bar. *Legal Education and Profesional Development: an Educational Continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Professions: Narrowing the Gap* [The MacCrate's Report].

⁷ Según el *Report of the Comitee on the Future of the In-House Clinic*, op. cit., p. 511. En cierta medida recoge las ideas que ya aparezcan acerca de a concepción pedagógica en el artículo Marc Feldman "On the Margin of the Legal Education", en 13 NYU Rev. Law & Social Change 607 1985. Pp. 614 y ss: Representación de papeles y énfasis pedagógico en la participación del estudiante, la interacciones entre pedagogía y actuación.

b) se exige a los estudiantes que resuelvan esos problemas, bien desde una interpretación, o bien en casos reales, con clientes reales.

c) Se exige a los estudiantes que interactúen con otras personas para identificar y solucionar el problema.

d) Los casos elegidos tratan problemas sociales o de interés público, y los clientes que se atienden son personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar al beneficio de Justicia gratuita⁸.

e) El estudiante es sometido a un intenso control y evaluación personal, que comienza por el fomento de la autoevaluación.

f) Fuera de ésta, el control y supervisión se lleva a cabo por profesores universitarios, y no por profesionales.

Desde una perspectiva finalista, con este sistema de enseñanza, el objeto principal de las Clínicas es principalmente el acceso de los estudiantes de Derecho de cualquier nivel a la práctica, de manera que, al mismo tiempo que se refuerzan sus enseñanzas teóricas, adquieren las capacidades profesionales necesarias en la práctica litigiosa, de negociación o de técnica legislativa, así como de *lobby*, todo ello bajo la supervisión de profesores que ejerzan esas tareas junto a su actividad académica.

Un aspecto no siempre presente de esta actividad pedagógica es, por un lado, la sensibilización, y, en ese sentido, la formación de los estudiantes en una ética profesional caracterizada por el compromiso social. E incluso, desde una concreta concepción del método clínico, algunos programas clínicos, además de tener cierto componente social, independientemente de éste, realizan una actividad de interés público, al facilitar el acceso a la representación legal en diferentes ámbitos, que permite reforzar este último objetivo. Por otro lado, para las Clínicas que se inclinan por esta concepción activa, o activista, puesto que su objeto es el interés público es necesario perseguir y producir impacto público con sus actividades, y por lo tanto tener muy en cuenta el recurso a los medios de comunicación social.

Aquel objeto genérico se concreta en una serie de objetivos que se pueden formular de muy diversa manera. La ya señalada *Comisión para el Futuro de la Educación Clínica* reconoce nueve metas formativas en la mayoría de los programas clínicos que recoge, y que expone comentados por orden de mayor a menor nivel⁹:

a) Desarrollo de modos de organización y análisis para tratar con situaciones desestructuradas.

b) Proveer instrucción de Habilidades Profesionales.

c) Enseñar los medios para aprender de la experiencia.

d) Instruir a los estudiantes en la responsabilidad profesional.

e) Exponer a los alumnos a las demandas y métodos propios del desempeño de un rol.

⁸ Esta característica se incorpora en otros lugares del informe, p. 515, que en la manera de redacción da por hecho que se trata de una característica objetiva, no del método de enseñanza.

⁹ *Report of the Comitee on the Future of the In-House Clinic*, op. cit., pp. 512 a 517.

- f) Proveer las oportunidades para un Aprendizaje Colaborativo.
- g) Inculcar la obligación de prestar servicio a clientes insolventes, proveer la información acerca de cómo proceder en esa representación, y suministrar el conocimiento existente acerca del impacto del sistema legal en las capas más pobres de la sociedad.
- h) Proveer la oportunidad de examinar el impacto de la doctrina legal en la vida real y proveer un laboratorio en el que estudiantes y profesores analicen ramas particulares del Derecho.
- i) Desarrollo de una mentalidad crítica con las capacidades y limitaciones de los abogados y del sistema legal.

Desde la esfera universitaria norteamericana, a partir de los años 90, este tipo de actividad pedagógica se está implantando en América Latina, con muy buenos resultados, tanto desde el punto de vista académico como práctico¹⁰. Y en el mismo sentido, desde la caída del muro y la implantación de las nuevas democracias en el Europa Central y del Este, las Facultades de Derecho están apoyando este tipo de iniciativas pedagógicas y sociales, que fortalecen la sociedad civil y asientan unas sólidas bases en el mundo profesional para una democracia participativa y exigente¹¹.

El éxito de las clínicas jurídicas ha hecho que se creen una serie de redes de trabajo, investigación y docencia en distintos ámbitos temáticos y geográficos, que, dada la importancia y trascendencia de su trabajo, son apoyadas por diferentes organismo públicos y privados, nacionales e internacionales como la UNESCO, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la U.E., la Fundación Ford, la Fundación Soros y varios gobiernos locales y nacionales¹². De hecho, podríamos decir que una característica de este desarrollo de las Clínicas jurídicas es el trabajo en Red para alcanzar una mayor efectividad en sus acciones, debido a las especiales condiciones que impone la sociedad global. Algunas de estas redes son la Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹³, la Red Latinoamericana de Clínicas de Acciones de Interés Público, o las Clínicas del Programa *Open Society* de la Fundación Soros, que extiende sus alianzas a través de la *Global Alliance for Justice Education* (GAJE).

¹⁰ Felipe González Morales "Presentación", en *Clínicas de Interés Público y Enseñanza del Derecho*. Vid. *Igualdad, libertad de expresión e interés público* (Felipe González, Felipe Viveros, ; Víctor Abramovich... [et al.]) Escuela de Derecho Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2000. *Derechos humanos e interés público* (ed. Felipe González) Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2001.

¹¹ Ver en este ámbito de Europa del Este, el próximo artículo de Lusine Hovhannissian , titulado "Clinical Legal Education: A Practice-Oriented Methodology in New Members Staes of the European Union", que me ha permitido leer y citar su autora y que se publicará en el próximo número de *European Journal of Legal Education* 2004.

¹² A pesar de esta afirmación de su éxito, lo cierto es que, durante su evolución, las clínicas han presentado problemas de no poca importancia, que han tenido que ver con su marginalidad dentro de las escuelas de Derecho, la falta de recursos suficientes, la escasez de profesores en relación con el número de alumnos, etc. Estas carencias endémicas de las clínicas jurídicas ya existentes nos permiten indicar que una clínica de interés público o derechos humanos debiera estar, por sus propios objetivos, en condiciones de superar esas experiencias negativas de las clínicas jurídicas tradicionales (que no tenían temáticas específicas).

¹³ <http://www.esqr-net.org/EspGeneral/home.aspx>

Sin embargo, y quizá debido al mayor peso que en la Europa Occidental tiene la tradición en la enseñanza jurídica y en las instituciones universitarias que la desarrollan, no existen Clínicas Jurídicas ni en los países de tradición continental, y en el caso del Reino Unido no dejan de ser una excepción¹⁴.

2.- ¿POR QUÉ SE PLANTEA LA ENSEÑANZA CLÍNICA?

A) Razones pedagógicas.

El Modelo clínico de educación jurídica se fundamenta desde el punto de vista pedagógico en la «Andragogía», teoría pedagógica creada por Malcom S. Knowles en 1970¹⁵. Knowles creó este neologismo para subrayar que en la educación de los adultos (*andro*) no se podían utilizar las mismas técnicas que con los niños (*pedos*), de tal manera que la «Androgogía» sería “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” y que, como ha descrito Frank S. Bloch, es la base de la educación clínica jurídica¹⁶. La «Androgogía» se fundamenta en cuatro suposiciones: que los adultos se consideran a si mismos como personalidades que se conducen autónomamente; en segundo lugar, que los adultos acumulan una mayor experiencia que los niños, y que esta constituye en si misma un muy importante recurso para el aprendizaje. En tercer lugar, Knowles considera que existen una serie de “funciones desarrollables”, es decir, una serie de funciones que se desarrollan muy rápido en función de circunstancias externas al sujeto, frente a las que para adaptarse el individuo genera rápidamente ciertos conocimientos o técnicas, circunstancias que en el caso de los adultos constituyen su posición social o laboral. Por último, Knowles parte de la suposición de que los adultos pretenden aprender con un objetivo inmediato, mientras que los niños de una manera consciente o inconsciente saben que aprenden para el día de mañana.

De estas cuatro suposiciones, para Bloch se derivan cuatro consecuencias metodológicas que constituyen la base de la educación clínica jurídica: el aprendizaje a través de la encuesta mutua entre alumno y maestro. En segundo lugar, estas suposiciones exigen un aprendizaje activo y experimental, como el que ofrecen las Clínicas Jurídicas. Cuando los estudiantes a través de la experiencia se ven a si mismos como protagonistas de la vida jurídica, aprenden más rápido, y con ello acumulan una experiencia más rica que, a su vez, para Bloch, analizan y evalúan con más detalle y responsabilidad, lo que les hace mejorar su capacidad de plantearse y resolver problemas jurídicos¹⁷. Lo que, al mismo tiempo, refuerza la idea de una

¹⁴ De hecho también el modelo de enseñanza del Derecho tradicional inglés está siendo revisado desde un informe del Gabinete del Lord Chancellor publicado en *Review of Legal Education*, June 1994 para. 3.5), en donde se afirma que es necesario reforzar un modelo basado en la educación (*education*) legal y no en la formación (*training*) legal, que permite la comprensión del Derecho y sus componentes intelectuales y procesos sociales. Vid. C. Maughan y J. Webb. *Lawyering Skills and the Legal Process*. Butterworths, London, 1995. P. 2.

¹⁵ M. Knowles. *The Modern Practice Of Adult Education*, 1970.

¹⁶ Frank S. Bloch. “The Andragogical Basis of Clinical Legal Education”, *Vandervilt Law Review*, nº. 35 1982. Pp. 321.

¹⁷ *Ibidem*, p. 328.

metodología clínica, porque a la vez que el estudiante adquiere una serie de habilidades profesionales, estudia con un mayor interés y un mejor rendimiento el Derecho sustantivo¹⁸.

Desde otro punto de vista, el otro fundamento pedagógico, o mejor deberíamos decir “androgógico”, que caracteriza la enseñanza clínica jurídica es la “práctica reflexiva” de Donald A. Schön¹⁹. Los más relevantes e influyentes trabajos de Schön para la educación clínica jurídica son *The Reflective Practitioner: How Professionals think in action*²⁰ y *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning Professions*²¹. Según Neuman, en estos libros Schön se limitaba a realizar una serie de observaciones en general acerca de las profesiones, observaciones que Neumann sintetiza en catorce cuestiones, pero que ninguna de ellas estaba pensada expresamente para la educación jurídica²². En todo caso, estas ideas vinieron a convertirse en un conjunto de elementos claves de la formación clínica jurídica que giraría en torno a estas observaciones. Quizás la que mejor resume la teoría de Schön, es la comparación entre las profesiones y las artes, a pesar de que solo algunas de las profesiones, ejemplarmente para él la arquitectura, han asumido esta cuestión, aunque otras no lo hayan hecho. En este sentido, las clínicas jurídicas vienen a ser las escuelas más que de la ciencia del derecho, del *arte de lo jurídico*, de igual manera que la arquitectura requiere unas técnicas, pero el verdadero centro de la escuela de arquitectura es el taller²³.

No obstante, también hay otros referentes y fundamentos de esta renovación metodológica y pedagógica como el discurso de Paolo Freire²⁴, o retomando toda una tradición clásica como la socrática²⁵.

B) Concepción del Derecho

Evidentemente, esta forma de enseñar el Derecho se basa en una concepción del mismo. Y en este sentido la atribución a Frank de la primera propuesta teórica acerca de la enseñanza clínica jurídica tiene todo el sentido, porque el método clínico de educación jurídica se encuentra muy ligado al movimiento realista. En un primer lugar, esta afirmación parece evidente, teniendo en cuenta la distinción del Juez Holmes según la cual habría que

¹⁸ Ibidem, p. 330.

¹⁹ Ver en este sentido por ejemplo el manual de educación clínica jurídica de David F Chavkin *Clinical Legal Education: a Textbook for Law School Clinical Programs*, Anderson Pub. Co., Cincinnati (Ohio), 2002. La referencia a la teoría de Schön es la primera de todo el libro, y, por supuesto, está en la p. 1. Sin embargo, es en el artículo de Richard K. Neumann Jr. “Donald Schön, the reflective practitioner, and the Comparative Failures of Legal Education” (en *Clinical Law Review*, nº. 6, 2000. Pp. 401 y ss.) en donde podemos encontrar esta afirmación más clara y abundantemente probada, especialmente en sus notas a pie de página 1 a 6.

²⁰ Richard K. Neumann Jr. “Donald Schön...”, op. cit., p. 404.

²¹ Jossey Bass, San Francisco, 1987.

²² Ibidem, p. 404.

²³ Ibidem, p. 407.

²⁴ Podemos apreciar estas notas en sus dos obras básicas: *Pedagogía del oprimido* ([14ª ed.], Siglo Veintiuno, Madrid, 1997), y *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación* (Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, 1990).

²⁵ Vid. Por ejemplo William C. Heffernan, “Not Socrates but Protagoras: The Sophistic Basis of Legal Education”, 29 Buff. L. Rev. (1980) P. 399, o Richard K. Neumann, *A Preliminary Inquiry Into the Art of Critique*, 40 Hastings L.J. (1989) P. 725.

distinguir entre un «Derecho de los libros» y un «Derecho en acción». El *Derecho de los libros* es el que se enseñaría según el sistema tradicional de *common law* basada en la exposición de casos, mientras que el verdadero derecho es el que se sustancia y aplican los tribunales. Por lo que enseñar Derecho sería enseñar a ser capaz de poder hacer "...las profecías acerca de lo que los tribunales harán en concreto; nada más ni nada menos"²⁶; pero, sin embargo, esta concepción no dejará de ser así mismo "un vestigio de la tradición casuística en la que son formados los abogados norteamericanos", como otro de los realistas se critica a si mismo²⁷.

Esta distinción fundamentaría una concepción clínica meramente litigiosa, cuando, si observamos la realidad de los Programas Clínicos de las Universidades que los ofrecen, estos van mucho más allá. Quizás la explicación la podamos encontrar no en la conceptualización holmesiana, sino más bien en la "no-conceptualización" de Llewellyn, para quien no era bueno dar un concepto de Derecho, ya que al definir el Derecho estaríamos excluyendo algo, puesto que "El Derecho es tan amplio como la vida, y para algunos fines uno debe llevarlo lo suficientemente lejos para obtener el contorno de los asuntos jurídicos que está examinando"²⁸. Y puesto que el Derecho es la vida, habría que conocer no solo el Derecho escrito, sino muchas de nuestras dimensiones vitales para ser un buen jurista, y así poder entender bien los asunto jurídicos, porque, "la significación de la regla particular aparecerá solamente después de la investigación del fenómeno vital, focal: la conducta"²⁹, y el Derecho en su expresión más amplia se aprendería en la práctica, "ese área de contacto", en la que las reglas sobre el papel se revelan como lo que en realidad son, y donde las reglas correspondientes con el comportamiento real tienen la importancia que merecen³⁰.

Con esta propuesta educativa del Derecho, Frank da forma a su propuesta de 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"³¹. De manera que estemos ante unos juristas libres y críticos, con capacidad creativa e innovadora.

Habrá que ver si estos análisis no son especialmente importantes ahora mismo en la que podemos hablar de un Derecho Dúctil³², promoviendo unos operadores jurídicos que se acerquen a la realidad jurídica con imaginación, creatividad y voluntad; porque, independientemente de otros debates, lo cierto

²⁶ Oliver W. Colmes. *La senda del Derecho*. Abeledo-Perro Buenos Aires. 1975. P. 21.

²⁷ Karl L. Llewellyn. "Una teoría del Derecho realista: el siguiente paso", en *El ámbito de lo jurídico* (ed. P. Casanovas y J.J. Moreso) Crítica, Barcelona, 1994. Pp. 243 y ss. Cita de p. 281. Originalmente publicado en *Columbia Law Review*, 431, 1930.

²⁸ Karl L. Llewellyn. "Una teoría del Derecho realista: el siguiente paso", en *El ámbito de lo jurídico* (ed. P. Casanovas y J.J. Moreso) Crítica, Barcelona, 1994. Pp. 243 y ss. Cita de p. 246. Originalmente publicado en *Columbia Law Review*, 431, 1930.

²⁹ *Ibidem*, p. 259.

³⁰ *Ibidem*, p. 281.

³¹ Vid. respecto a estos fundamentos psicológicos y psicoanalíticos de la concepción del Derecho de Frank, el trabajo de Federico Arcos. *La seguridad jurídica: una teoría formal*, Dykinson, Madrid, 2000. Pp. 176 y ss. Cita en p. 183.

³² Gustavo Zagrebelsky. *El derecho dúctil: ley, derechos, justicia* (trad. Marina Gascón; epílogo de Gregorio Peces-Barba), : Trotta : Comunidad de Madrid , Madrid 1995.

es que estamos, desde una perspectiva genérica o de descripción global y conjunta³³, ante un Derecho que ya no constituye (¿acaso alguna vez lo fue efectivamente?) una *ratio scripta* clara, precisa y unívoca, sino que estamos ante un Derecho Dúctil, maleable que permite al jurista trabajar con él, darle forma para hacer que el Ordenamiento Jurídico diga lo que el operador jurídico necesita que diga. Por lo que, como señala Guastini, “La doctrina entendida como el discurso de los juristas no es la ciencia jurídica, entendida como “el conocimiento del Derecho”, sino que es una mezcla de discursos descriptivos, valorativos y por eso el jurista, mas que ciencia del Derecho, lo que hace es política del Derecho, de manera que no habría que optar entre la *scientia* y la *prudencia* sino ambas juntas”³⁴; y si, efectivamente, concluimos que resulta necesario, o simplemente conveniente, optar por ese modelo conjunto, sería necesario no solo enseñar la “ciencia del Derecho”, sino también “la prudencia del Derecho”.

Porque, en todo caso, como señaló Friedman a mediados del siglo pasado, no dejaría de ser cierto en nuestros días: “Para bien o para mal el poder creador y moldeador del derecho nunca ha sido mayor que en nuestra sociedad, en tan alto grado articulada”, y por ello, concluye Friedman, “nunca ha sido más importante que los hombres de leyes –como legisladores, jueces, maestros o abogados en ejercicio- sean algo más que artesanos bien adiestrados”³⁵.

C) Vocación de Servicio Público: hacía una educación de ética pública de los profesionales del Derecho.

Y es que, como vemos, junto a determinada concepción del Derecho, la propuesta educativa clínica, se basa también en una concreta concepción de los profesionales del derecho.

Como señalan Maughan y Webb, efectivamente la visión más generalizada de la profesión jurídica se corresponde con las secuencias de Parque Jurásico en las que el abogado del rico magnate que crea su sueño de un parque zoológico de dinosaurios, después de haberse embolsado las cuantiosas minutas derivadas del asesoramiento de un tema tan complejo en una inversión tan monstruosa, cobardemente abandona a los nietos de su representado a su suerte, y muere tan ridícula como espantosamente, sentado en la taza del retrete³⁶. Esta concepción de la práctica forense, e incluso del mundo jurídico en general, se confirma por toda una colección de dichos, refranes y leyendas populares que se han ido forjando a través de los siglos en la conciencia colectiva de nuestra sociedad³⁷. Pues bien, la educación clínica puede ser el instrumento ideal para alterar esta percepción que la sociedad

³³ A. Ruiz Miguel. “Del Dúctil derecho y la virtuosa necesidad”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1996. Pp. 157 y ss. Vid. p. 163.

³⁴ Ricardo Guastini. “*Derecho dúctil, Derecho incierto*”, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1996. Pp. 111 y ss. Cit. p.115.

³⁵ W. Friedman. *El derecho en una sociedad en transformación* (trad. F. M. Torner), FCE, México, 1966. P. 17.

³⁶ Maughan, C.; Webb, J. *Lawyering Skills and the Legal Process*. Butterworths, London, 1995.

³⁷ *Refranes, dichos y sentencias sobre abogados, jueces y magistrados* (ed. Concepción Masia Conte), Ed. Añil. 2002.

tiene de los profesionales del Derecho, acercándoles a las necesidades reales y creando una formación en valores en los futuros operadores jurídicos.

Como señala Chuvkin, también en los Estados Unidos existe un periodo “anti-abogacía”³⁸, que, sin embargo, contrasta con un consenso relativamente reciente según el cual los abogados constituyen una fuerza crítica para preservar y extender los fines democráticos³⁹. Frente a esta idea, a raíz del escándalo Watergate, en el que todos los implicados eran profesionales del Derecho, la American Bar Association se replanteó los estándares exigibles en la formación jurídica para añadir la instrucción en responsabilidad profesional y educación en valores⁴⁰, que constituye una de las más importantes metas de la educación clínica jurídica.

Un primer argumento teórico a favor de este tipo de formación lo encontramos, de nuevo, en el movimiento realista norteamericano. Así, en un libro tan pesimista sobre el Derecho y su “objetividad” como *Derecho e Incertidumbre* de Jerome Frank establece como mecanismo de perfeccionamiento del sistema jurídico la mejora del sistema de formación de los juristas sobre una base práctica, que permite incidir en la formación del carácter profesional de cada futuro operador jurídico. Porque, para Frank, al fin y al cabo, “Ninguna norma jurídica excluye totalmente la discrecionalidad”⁴¹, y puesto que al final la mayoría de los problemas prácticos del Derecho se deben a los hechos, y no a problemas verdaderamente jurídicos, finalmente lo que queda es la creencia del juez⁴², y su idiosincrasia personal⁴³. Y eso es finalmente extensible a todos los operadores jurídicos⁴⁴. Por ello, Frank consideraba que finalmente la certidumbre, y por tanto la justicia o moralidad del sistema jurídico, se encontraba en el carácter de los operadores jurídicos, entendiendo este término de una manera muy amplia. Por eso en las propuestas finales de su *Derecho e Incertidumbre* propone “reformar la educación jurídica acercándola mucho más a las realidades del tribunal y del bufete, principalmente por medio del uso del método de enseñanza por el aprendizaje”, incidiendo en este mismo lugar, en una renovación del sistema de elección y formación de los jueces, que incluyera pruebas psicológicas, la formación de los fiscales, y que se incorporara una asignatura sobre el servicio de jurado en las escuelas⁴⁵.

³⁸ David F. Chavkin. “Curriculum Reform in American Legal Education: Potential Lessons for Reform of Legal Education in Japan”, *Ritsumeikan Law Review*, 18, 2001. Pp. 61 y ss. P. 62

³⁹ Stuart A. Scheingold. *The politics of rights: lawyers, public policies and political change* (2nd ed.) UMI, Michigan, 2004.

⁴⁰ David F. Chavkin. “Curriculum Reform...”, p. 63.

⁴¹ Jerome Frank. *Derecho e Incertidumbre* (trad. Carlos M. Bidegain), Fontamara, México, 1991. P. 74.

⁴² *Ibidem*, p. 26

⁴³ *Ibidem*, pp. 50 y ss.

⁴⁴ A pesar de ello, Frank discute la afirmación de Cohen de que “la lealtad profesional constituye un control efectivo sobre la discrecionalidad”, Jerome Frank. *Derecho e Incertidumbre* (trad. Carlos M. Bidegain), Fontamara, México, 1991. P. 74.

⁴⁵ Jerome Frank. *Derecho e Incertidumbre* (trad. Carlos M. Bidegain), Fontamara, México, 1991. Pp. 139 y 140.

D) Instrumento para la adecuación y vanguardia del proceso de Bolonia.

Junto a todos los aspectos, en el presente momento se da una circunstancia que hace extraordinariamente relevante esta concepción de la enseñanza del Derecho. Según el acta de la reunión de la Comisión de Coordinación del Proyecto para el Diseño del Plan de Estudios de Derecho, celebrada en Madrid el 6 mayo 2004, se señaló que hay una falta de reflexión sobre la filosofía de Bolonia. En España se echa en falta una aportación de ideas, que, junto al escepticismo de otros Estados como Francia y Alemania y la paralización de la ELFA, hacen que el proceso se esté ralentizando en los estudios de Derecho⁴⁶.

Pues bien, la enseñanza clínica jurídica se revela especialmente interesante con la vista puesta en el horizonte que plantean los compromisos del Espacio Común Universitario Europeo, y lo puede hacer desde una perspectiva general, pues se refiere a todas las dimensiones que este proceso tiene.

Como es sabido, a partir de la *Declaración de La Sorbona* de 1998 comenzó un proceso de revisión y homogenización de los diferentes sistemas universitarios de los Estados miembros de la Unión Europea. Esta iniciativa se ha venido a denominar el *Proceso de Bolonia*, debido a la importante *Declaración de Bolonia* de 19 de junio de 1999.

Este proceso persigue una serie de objetivos fundados en la idea de convertir el denso tejido universitario de Europa en un catalizador de cohesión y de construcción europea. Para ello, se propone la construcción de un espacio en el que se puedan compartir títulos, lo que a su vez exige la homogenización de los mismos. Por eso, este proceso ha desembocado, finalmente, en un profundo y cuidadoso análisis de la situación de las diferentes titulaciones universitarias que ofrecen los diferentes sistemas universitarios nacionales. El objeto de esta parte del trabajo es mostrar como, por lo que se refiere a la licenciatura en Derecho, una lectura adecuada de los resultados de este proceso exigiría el desarrollo de la educación jurídica clínica.

Y es que, la enseñanza clínica jurídica se revela especialmente interesante con la vista puesta en el horizonte que plantean los compromisos del Espacio Común Universitario Europeo, y lo puede hacer desde una perspectiva general, pues se refiere a todas las dimensiones que este proceso tiene.

En primer lugar, la Declaración de Bolonia se enmarca en el proceso de fortalecimiento de un marco cultural y social europeo, que, conforme al Proyecto del Tratado para instaurar una Constitución Europea, ha de centrarse en “los valores que sustentan el humanismo: la igualdad de las personas, la libertad y el respeto a la razón”, y que esos valores se tiene que articular en una senda que garantice “el progreso y la prosperidad en bien de todos sus habitantes, sin olvidar a los más débiles y desfavorecidos”, porque esa identidad europea debe configurarse en torno al proyecto de crear “un continente abierto a la cultura, al saber y al progreso social; de que desea ahondar en el carácter democrático y transparente de su vida pública y obrar

⁴⁶ http://webs.uvigo.es/dereito-ourense/ANECA-DERECHO#_Toc75753596

en pro de la paz, la justicia y la solidaridad en el mundo”⁴⁷. En este mismo sentido, acuerdos posteriores de la comunidad universitaria europea ha confirmado esta vocación, aplicándola al ámbito universitario; como por ejemplo, el Parágrafo 27 de la Declaración final de la EUA, de 4 de Julio de 2003, reconoce como un principio para el desarrollo de estrategias de calidad “... demostrar receptividad por las preocupaciones públicas”.

En segundo lugar, este proceso pretende crear una sociedad del conocimiento como fuente de crecimiento social y humano.

En tercer lugar, esta iniciativa, además, al realizar una inclusión de una formación más práctica y vinculada con la realidad profesional, permitiría alcanzar “el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior”, puesto que también, sino especialmente, en la esfera de las ciencias jurídicas “La vitalidad y eficacia de cualquier civilización pueden medirse a través de la atracción que ejerce su cultura sobre otros países. Debemos asegurarnos que el sistema europeo de enseñanza superior adquiera un grado de atracción que corresponda a nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”. Evidentemente, para convertirse en polo de atracción el sistema universitario europeo no puede conformarse con ofrecer esas “extraordinarias tradiciones culturales y científicas”, sino que además debe ofrecer a ese mercado internacional lo que este mercado demanda, según las necesidades de una sociedad que, en muchos casos, ya nada o poco tiene que ver con la evolución que han sufrido esas tradiciones-

En este mismo ámbito de renovación de la Universidad Europea en el que se embarca la Universidad Española, el DOCUMENTO-MARCO del M.E.C.D. “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (Febrero 2003), nos vuelve a ofrecer repetidos y nuevos argumentos a favor del desarrollo de la educación jurídica clínica. De acuerdo con algunos de los más básicos postulados de la formación jurídica clínica, califica el “propio aprendizaje” como “eje de referencia” de los planes de estudio y las programaciones docentes debido a las innovaciones que exige la adecuación a la sociedad del conocimiento y la información⁴⁸, al mismo tiempo que se quiere utilizar la educación superior como instrumento de la construcción de la ciudadanía europea.

Por otro lado, el nivel denominado «Grado» se convierte en el lugar educativo idóneo para el desarrollo de la educación clínica jurídica, dado que se establecen que “Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional”, entendiéndose por esta “... proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las

⁴⁷ Ver Prólogo del Proyecto de Tratado por el que se instituye una Constitución para Europa.

⁴⁸ Sobre la base de estos conceptos en el campo de la educación clínica jurídica, ver Frank S. Bloch. “The Andragogical Basis of Clinical Legal Education”, *Vanderbilt Law Review*, nº. 35 1982 M. Knoles. *The Modern Practice Of Adult Education*, 1970..Richard K. Neumann Jr. “Donald Schön, the reflective practitioner, and the Comparative Failures of Legal Education” (en *Clinical Law Review*, nº. 6, 2000. Pp. 401 y ss.) C. Maughan y J. Webb. *Lawyering Skills and the Legal Process*. Butterworths, London, 1995.

competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. Una orientación general profesional que, como el propio texto del M.E.C. reconoce, exigirá “la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y Colegios Profesionales”. El método basado en las Clínicas Jurídicas se convertiría en una valiosísima herramienta para alcanzar la renovación metodológica y pedagógica que, como señala la CRUE, consiste en un enfoque del desarrollo de las enseñanzas que desplace el énfasis hacia el aprendizaje y la perspectiva de los estudiantes⁴⁹.

Por el contrario, aunque existe la tendencia de desplazar la formación profesional a la actividad de postgrado, los objetivos formativos del título de postgrado según el programa de Bolonia “deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada”; es decir, esto supone la necesidad de ofrecer esa formación profesional básica en el título de grado⁵⁰.

Frente a estos mandatos de a) formación de un espíritu europeo, b) fortalecimiento de una sociedad del conocimiento, que propugne la formación continua, c) la competitividad internacional de la Universidad Europea: y d) la adecuación de la formación universitaria a las demandas del mundo profesional, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) del Estado español, ha promovido diferentes estudios a cerca de la carrera de Derecho. De estos estudios, inspirados en el proceso de construcción de un espacio común europeo de enseñanza superior, mi pretensión es exponer su afinidad y cercanía con los métodos, fines y valores de la enseñanza clínica jurídica.

Dentro del programa de preparación del título de grado en Derecho, la ANECA ha promovido una serie de estudios, entre los que destaca para mis propósitos el *Informe de Inserción Laboral de los titulados de DERECHO* (Junio de 2004) Proyecto de diseño de estudios de grado concedido por la ANECA a las profesoras Anna Cuxart Jardí y Clara Riba Romeva, dentro del Programa de convergencia europea. Y aunque el Informe se remite al Informe de la Universidad Carlos III que considera más completo al recoger las opiniones de empleadores y profesores⁵¹, no obstante este informe también resulta muy revelador pues se centra en otra de las más prestigiosas y dinámicas nuevas universidades españolas como es la Pompeu Fabra de Barcelona. En este sentido se realizan los siguientes comentarios a los datos recogidos:

⁴⁹ Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (Santander el día 12 de septiembre de 2003), 2º párrafo.

⁵⁰ En este sentido, vid. los dos RD. de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y de Postgrado, cuyo artículo 7 (RD de Grado) considera que el grado debe preparar para el ejercicio profesional. No obstante, respecto del ejercicio profesional de la abogacía, esa tendencia al postgrado se plasma en el Proyecto de Ley Sobre Acceso a las Profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales que acaba de hacer público el Ministerio de Justicia (29 de diciembre de 2005).

⁵¹ P. 14

“La tabla siguiente recoge las valoraciones de los titulados sobre la relación entre el trabajo que realiza actualmente y la carrera de Derecho cursada en la UPF, así como algunas de las características de su plan de estudios. Como puede apreciarse, la adecuación de la carrera a las necesidades laborales recibe en su conjunto un aprobado alto. Sin embargo las valoraciones de los aspectos más prácticos son en promedio inferiores a cinco. Ello podría indicar una orientación del plan de estudios actual excesivamente teórica en relación a la demanda de capacidades profesionales del mercado laboral.”

Relación entre aspectos de los estudios y el trabajo actual

Valoración de 1(muy poca relación) a 9 (mucha). Promedio de cada aspecto

	Der echo	UP F
Carrera cursada en la UPF	6,4	6,1
Prácticas en empresas	4,5	4,9
El <i>Practicum</i>	4,5	4,6
Enseñanzas teóricas de las asignaturas	5,8	5,5
Materias optativas de la carrera	5,6	5,6
Asignaturas de libre elección	5,1	5,3
La actualidad de los temas y contenidos	5,7	5,6
La adecuación de los conocimientos a la realidad profesional	5,1	5,2

Conocimientos necesarios en el terreno profesional que la carrera académica no ha aportado

	Porcentaje sobre el total de respuestas	Porcentaje sobre el total de titulados
Clases más prácticas	52,7	65,3
Especialidades de derecho	21,9	27,1
El entorno empresarial	8,9	11,0
Habilidades comunicativas	4,1	5,1
Prácticas en empresas	4,1	5,1
Nuevas tecnologías	2,7	3,4

Idiomas	2,1	2,5
Aspectos de la economía	2,1	2,5
Técnicas de investigación	1,4	1,7
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>123,7</i>

La conclusión de estos datos es clara para los autores:

“Los datos que recoge la tabla son suficientemente elocuentes: la mitad de las respuestas y dos tercios de los encuestados encuentran a faltar clases más prácticas. En la categoría de *especialidades de derecho* se han agrupado aquellas respuestas que citaban la necesidad de mayores conocimientos de derecho penal, administrativo, procesal,... Posiblemente el elevado porcentaje de respuestas en esta categoría se deba a necesidades específicas que requieren conocimientos que el plan de estudios ofrece como optativas y que, quizás, el titulado no cursó en su día”⁵².

Nuevamente, cuando se pide a los graduados cual es su grado de satisfacción con la carrera de Derecho en general y con aspectos específicos del plan de estudios de la UPF, las valoraciones son relativamente elevadas excepto en los apartados más prácticos. En particular, la *adecuación de los conocimientos* a la realidad profesional recibe una valoración de 5,7 en una escala de 1 (muy negativa) a 9 (muy positiva) que, en contraste con la satisfacción general expresada (7,0) denota una debilidad del plan de estudios en ese aspecto⁵³.

En este sentido, el informe de Evaluación del proceso de inserción laboral de los graduados (Autoinforme del comité de evaluación interna de la Universidad Pompeu Fabra (Enero de 2003)), que los autores anexan a su estudio concluye en lo relativo a formación que “Globalmente, el perfil de formación de las licenciaturas se centra básicamente en el desarrollo de conocimientos generales y específicos teóricos y profesionales-aplicados, aunque desde Derecho se considera que en este último aspecto se dedica poca intensidad. Las competencias cognitivas (resolución de problemas, sentido crítico ...) se tratan con poca intensidad en los estudios de Derecho. Las competencias interpersonales (trabajo en grupo, liderazgo ...) y las habilidades de comunicación también son aspectos tratados insuficientemente en Derecho, así como los valores éticos/profesionales que son tratados con menos intensidad en Derecho que en otros estudios. Los graduados en Derecho consideran insuficiente la formación práctica y mencionan la necesidad, en algunos casos, de completar la formación con postgrados o estudios de segundo ciclo”. Igualmente, se considera “El nivel de competencias instrumentales se considera insuficiente en Derecho”⁵⁴.

⁵² Pp. 17 y 18

⁵³ P. 18

⁵⁴ Publicado en el Informe de Inserción Laboral de los titulados de DERECHO. Segunda Parte P. 3 y 4.

Así también en *Higher education and graduate employment in Europe. european graduate survey*⁵⁵, recoge una queja en este sentido de los empleadores:

“La crítica más extendida de los empleadores suele ser la falta de conocimientos prácticos y especializados de los graduados universitarios. Los graduados de España destacan, frente a los de otros países, por la poca formación práctica, conocimientos instrumentales o la poca formación en habilidades de expresión oral y escrita. En general, la enseñanza en España aparece como fundamentalmente academicista, dando poca importancia a las destrezas y habilidades que facilitan el paso del conocimiento a la acción.

Los déficit formativos que aparecen en el trabajo de los titulados superiores españoles se concentran básicamente en las competencias participativas: toma de decisiones, capacidad para el liderazgo, asunción de responsabilidades, trabajo en equipo, rigor en el trabajo, capacidades de planificación, coordinación, organización, negociación y de resolución de problemas”.

Según señalaba el texto del Informe preparado para la ANECA, resulta muy interesante de estudiar el informe preparado por la Universidad Carlos III acerca del Perfil Profesional de los licenciados en Derecho, preparado con una encuesta entre los empleadores⁵⁶. En este sentido, según el Estudio de Inserción laboral 2003 realizado por la Fundación Universidad Carlos III de Madrid, los licenciados en Derecho de esta Universidad obtienen datos de inserción bastante altos, sólo un 2,4% manifiesta estar buscando su primer empleo – el año anterior, esta proporción era de casi el 10%-; de hecho, esta titulación ocupa el segundo lugar entre las licenciaturas con más titulados trabajando (87,8%)⁵⁷. A pesar de este dato esperanzador, en la titulación de Derecho encontramos mayor proporción de personas en el intervalo de ingresos más bajos⁵⁸. Por otro lado, se ha detectado un importante incremento en la realización de estudios de postgrado: el 23,3% de los titulados ha decidido completar su formación cursando estudios de postgrado –masters o cursos de doctorado-. Este dato supone un incremento de un 10%, aproximadamente, sobre el recogido en el estudio anterior. La titulación que más opta por continuar con este tipo de estudios es Derecho (con el 28,8%), y la temática más elegida es el área Jurídica⁵⁹. Dato que revela la necesidad de formación posterior a los estudios de licenciatura.

⁵⁵ Pp. 10 y ss Segunda parte Informe de Inserción Laboral. Para más detalles sobre dicho proyecto puede consultarse el número monográfico de la revista *European Journal of Education*, vol 35, No 2, June 2000 (artículo de J. Ginés Mora y J. García Montalvo para España) y el artículo "Educación, empleo y demanda laborales: la Universidad española en el contexto europeo" de José Ginés Mora en la red.

⁵⁶ Por cierto, resulta interesante resaltar la queja de los autores del informe que se lamentan de la “ la inhibición en la respuesta por parte de los colegios profesionales de abogados, notarios, registradores y procuradores, así como la ausencia de representación de algunos sectores funcionariales” (Estudio sobre perfiles profesionales Licenciado en Derecho, realizado por la Universidad Carlos III de Madrid. Pp. 5 y 6.)

⁵⁷ Resumen VII Estudio de Inserción Laboral. Fundación Universidad Carlos III de Madrid. Ver resumen en www.uc3m.es. P. 7

⁵⁸ Ibidem, P. 11.

⁵⁹ P. 3.

Los puntos fuertes de este colectivo son su Capacidad de aprendizaje, su Tolerancia para aceptar otras opiniones y puntos de vista y su Facilidad para relacionarse con otras personas. Por el contrario, sus puntos débiles son la falta de Conocimientos prácticos de su profesión, Facilidad para hablar en público y Conocimientos técnicos de su profesión⁶⁰.

Frente a estas debilidades y fortalezas, las capacidades instrumentales más valoradas por el sector profesional jurídico son: la capacidad de síntesis y análisis, la comunicación oral y escrita en lengua nativa y la capacidad de resolución de problemas⁶¹. Mientras que las habilidades personales más valoradas resultan por el sector profesional son el razonamiento crítico y el compromiso ético, ambas con más de un 3,5 y seguidas de cerca por la valoración de la habilidad en las relaciones interpersonales (3,1)⁶². Por último, el equipo que preparó este informe pidió una valoración de habilidades sistémicas, entre las que los profesionales preguntados valoraron muy sobresalientemente la motivación por la calidad y el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones y la sensibilidad social, con notas casi similares. Cuadro de valoración de habilidades que se confirma con el estudio de las competencias específicas, entre las que el concepto más valorado son las competencias profesionales, entendidas estas como SABER HACER, mientras que las competencias académicas y disciplinares relativas al SABER, quedan en un segundo lugar⁶³.

Esta descripción de las habilidades y capacidades especialmente valoradas por el sector profesional contrastan con el diagnóstico o diagnósticos que hemos señalado más arriba acerca del modelo de formación que se ofrece. Pero como los mismos autores del informe advierten, para enjuiciar las posibles defectos y carencias del proceso formativo de la licenciatura en Derecho "... las referencias más directas, y, probablemente, más valiosas, son las suministradas por los propios alumnos [*de la Universidad Carlos III*] cuando se les propone valorar las competencias adquiridas al finalizar sus estudios universitarios, estableciéndose al efecto una escala creciente en la que 1= nada y 5 = mucho... encontramos que los aspectos en los que creen salir más capacitados son la *tolerancia para aceptar otros puntos de vista* (4), la *facilidad para relacionarse con otras personas* (3,9), la *planificación del tiempo y el trabajo* (3,8), la *capacidad de elaborar una memoria de trabajo o un informe* (3,6) y la *confianza en las competencias propias* (3,6). En el lado opuesto, resulta extraordinariamente significativo, y algo alarmante, que los factores en los que se sienten menos seguros sean la *comunicación en otros idiomas* (2,7) y, lo que es más grave, los *conocimientos prácticos precisos para el ejercicio profesional* (2,7)⁶⁴.

Esta imagen casi encuentra su reflejo en otro estudio que cita el informe del perfil de licenciado de la Carlos III, como es trabajo sobre los titulados de la Universidad de Castilla-La Mancha, quienes, preguntados acerca de los

⁶⁰ P. 6.

⁶¹ Informe sobre perfil profesional de licenciados en Derecho. Universidad Carlos III. Ver en página web. P. 7.

⁶² Ibidem, p. 18.

⁶³ P. 37.

⁶⁴ Ibidem P. 46

problemas de su formación que les impiden o dificultan encontrar empleo, identifican la falta de práctica como el principal problema (24%).

Por lo que llevamos visto, parece que la inclusión de la realidad profesional en la formación académica constituye una exigencia del mercado de trabajo y de las aspiraciones de los estudiantes. De hecho, el punto 2. del documento HACIA EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR. REPERCUSIONES EN LA TITULACIÓN DE DERECHO. INFORME DE LA REUNIÓN DEL 19 DE DICIEMBRE DE 2002⁶⁵, señala que una segunda característica de la reforma de la titulación en Derecho sería la introducción “de los necesarios contenidos académicos vinculados tanto a la adquisición de capacidades, habilidades y competencias de comunicación y de trabajo en equipo como a la formación introductoria en otras ciencias sociales afines o de carácter auxiliar”.

En todo caso, se reconoce la necesidad de que los principios del proceso de Bolonia impregnen toda la actividad docente, de manera que se propone un cambio en las metodologías, que incluso pudiera afectar a los Planes de Ordenación Docente y los mecanismos de control [7.a)].

Podremos concluir definitivamente afirmando la idoneidad de la inclusión de la educación clínica jurídica en la reformulación de los planes de estudio de la licenciatura en Derecho, si a ello añadimos la lista de COMPETENCIAS ESPECIFICAS PROPIAS DE LA TITULACIÓN DE LICENCIADO EN DERECHO⁶⁶, según la cual los estudiantes del título de grado en Derecho deberían obtener un gran número de cualidades profesionales como capacidad de comunicación, la oratoria, la argumentación jurídica, la redacción, las habilidades de negociación o de trabajo en equipo, adquisición de conciencia crítica y en este sentido la adquisición de unos valores y principios.

La educación clínica jurídica puede servir perfectamente para alcanzar esos objetivos, pues como ya vimos, desde la influyente publicación de *The Lawyering Process*, se modificará ligeramente el concepto de Clínica Jurídica, vinculando el proceso de formación del jurista con la formación de una conciencia ética profesional⁶⁷. Del mismo modo, según el Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica, de 1991, y según el *Informe Macrate*, de 1992, el método de enseñanza por el que se caracterizan las Clínicas jurídicas se adecua perfectamente a las deficiencias detectadas por los alumnos y a las habilidades requeridas y valoradas por los profesionales⁶⁸.

Desde el conocimiento de la realidad de la educación clínica jurídica en cada vez más países, deberíamos concluir que se trata de una coyuntura ideal para introducir este tipo de formación legal en el sistema europeo de enseñanza universitaria. Lo que, como advierte Rick Wilson, no se tiene que hacer bajo un espíritu de competitividad, sino de complementariedad⁶⁹, que mejore la formación de los estudiantes, dotando a la Universidad europea de su valor más esencial que es su vocación de servicio público y social. De hecho, esta

⁶⁵ http://webs.uvigo.es/dereito-ourense/ANECA-DERECHO#_Toc75753594

⁶⁶ http://webs.uvigo.es/dereito-ourense/ANECA-DERECHO#_Toc75921161

⁶⁷ Vid. n. 5.

⁶⁸ Vid. n. 8 y 10, y comparar con las notas 52 a 58, que recogen estos extremos en senda investigación empírica.

⁶⁹ Rick Wilson. *Ten Practical Steps to Organization and Operation of a Law School Clinic*, February 2004.

ha sido una de las conclusiones finales del libro blanco sobre la licenciatura en Derecho que propone en el reparto de créditos la inclusión de nueve créditos ECTS de lo que ha venido a denominar PRACTICUM, siguiendo la iniciativa de algunas Universidades, que describe como realización de actividades en clase, tutorías y realización de pruebas, con una duración de 35 horas, y un trabajo personal del alumno de 90 horas⁷⁰, y que uno de los asistentes intenta explicar como “un baño de derecho «real»”⁷¹.

Mi propuesta es poder incluir en el currículo, a elección de los alumnos, la formación clínica a través de este nuevo modulo propuesto por la ANECA. A continuación se trata de que las Universidades y las Facultades de Derecho tomen la iniciativa y rellenen esos nueve créditos con contenidos atractivos para los estudiantes; contenidos que complementen su formación jurídica con una perspectiva práctica y profesional del mundo del Derecho que les permita terminar sus estudios universitarios con la adquisición de unas mínimas capacidades jurídicas y un fuerte sentido crítico de la realidad que les haga ser conscientes del importante papel que juegan los profesionales del derecho, cuales quiera que sea su dedicación, en un Estado Social y Democrático de Derecho.

⁷⁰ http://webs.uvigo.es/dereito-ourense/ANECA-DERECHO#_Toc75753579

⁷¹ http://webs.uvigo.es/dereito-ourense/ANECA-DERECHO#_Toc75753580