



Content downloaded/printed from

[HeinOnline](#)

Thu Sep 19 13:18:08 2019

Citations:

Bluebook 20th ed.

Ana Matanzo Vincens, La Educacion Juridica Clinica en Puerto Rico: La Clinica de Asistencia Legal de la Universidad de Puerto Rico, 60 Rev. Jur. U.P.R. 3 (1991).

APA 6th ed.

Vincens, A. (1991). La educacion juridica clinica en puerto rico: La clinica de asistencia legal de la universidad de puerto rico. Revista Juridica Universidad de Puerto Rico, 60(1), 3-32.

ALWD

Vincens, A. (1991). La educacion juridica clinica en puerto rico: La clinica de asistencia legal de la universidad de puerto rico. Rev. Jur. U.P.R., 60(1), 3-32.

Chicago 7th ed.

Ana Matanzo Vincens, "La Educacion Juridica Clinica en Puerto Rico: La Clinica de Asistencia Legal de la Universidad de Puerto Rico," Revista Juridica Universidad de Puerto Rico 60, no. 1 (1991): 3-32

McGill Guide 9th ed.

Ana Matanzo Vincens, "La Educacion Juridica Clinica en Puerto Rico: La Clinica de Asistencia Legal de la Universidad de Puerto Rico" (1991) 60:1 Revista Juridica Universidad de Puerto Rico 3.

MLA 8th ed.

Vincens, Ana Matanzo. "La Educacion Juridica Clinica en Puerto Rico: La Clinica de Asistencia Legal de la Universidad de Puerto Rico." Revista Juridica Universidad de Puerto Rico, vol. 60, no. 1, 1991, p. 3-32. HeinOnline.

OSCOLA 4th ed.

Ana Matanzo Vincens, 'La Educacion Juridica Clinica en Puerto Rico: La Clinica de Asistencia Legal de la Universidad de Puerto Rico' (1991) 60 Rev Jur UPR 3

-- Your use of this HeinOnline PDF indicates your acceptance of HeinOnline's Terms and Conditions of the license agreement available at

<https://heinonline.org/HOL/License>

-- The search text of this PDF is generated from uncorrected OCR text.

-- To obtain permission to use this article beyond the scope of your license, please use:

[Copyright Information](#)

Use QR Code reader to send PDF to your smartphone or tablet device



LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA EN PUERTO RICO: LA CLÍNICA DE ASISTENCIA LEGAL DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

ANA MATANZO VICÉNS*

I. INTRODUCCIÓN

Hace ya cerca de 40 años, específicamente para el 1952, se fundó en la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico un proyecto innovador al que se llamó: la Clínica de Asistencia Legal (C.A.L.). Desde sus inicios y hasta el presente la Clínica ha llevado a cabo dos funciones primordiales; por una parte ha servido de laboratorio para el aprendizaje del derecho a través del método clínico de enseñanza y, por la otra, ha operado como un centro de servicios legales gratuitos para la comunidad de escasos recursos económicos. Aunque algunos proyectos surgen en épocas más recientes en otras Escuelas de Derecho dentro y fuera de Puerto Rico, tanto en su agenda pedagógica como en aquella de servicios legales, la Clínica ha sido pionera en sus esfuerzos y logros.

A propósito del próximo cuadragésimo aniversario de la Clínica y, aprovechando la ocasión que nos brinda la Revista Jurídica de la Escuela de Derecho de la U.P.R. al dedicarle uno de los números del Volúmen LX al tema de la educación jurídica, hemos considerado oportuno intentar hacer un examen introspectivo y crítico del programa clínico que existe en la Escuela de Derecho de la U.P.R.

Para ello comenzaremos haciendo un breve recuento del desarrollo histórico que ha tenido el fenómeno de la educación legal clínica en las Escuelas de Derecho norteamericanas y los debates que allí se han suscitado en torno al tema.¹ En segundo término, intentaremos esclarecer y definir la metodología clínica en la enseñanza del Derecho examinando su marco teórico-conceptual y las características principales de sus diferentes vertientes. Asistidos por la perspectiva que el ejercicio anterior nos pueda brindar, intentaremos hacer una autoevaluación de nuestro módulo clínico, analizando su configuración particular y cómo ésta incide en la efec-

* Decana Auxiliar de Estudiantes, y profesora de educación jurídica clínica en la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico.

La autora agradece la colaboración de Javier Morales y Doldys Nieves, redactores de la Revista Jurídica de la U.P.R. quienes contribuyeron en la corrección del manuscrito y la elaboración de las notas al calce.

¹ A pesar de que el enfoque clínico no es un método exclusivo del modelo norteamericano de educación legal, utilizaremos éste como marco de referencia dadas las semejanzas que guarda con el nuestro.

tiva aplicación del método. Finalmente, confiamos poder sugerir una serie de recomendaciones específicas encaminadas a lograr un mejor desarrollo y aprovechamiento del programa clínico de la U.P.R.

II. BREVE RECUENTO DEL DESARROLLO HISTÓRICO DEL MÉTODO CLÍNICO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA NORTEAMERICANA

Antes de intentar definir el marco teórico del método clínico comenzaremos por hacer un breve recuento histórico de la progenie y desarrollo de la educación jurídica clínica como instrumento pedagógico para la enseñanza del derecho.

El método clínico es uno relativamente reciente en las instituciones norteamericanas dedicadas al estudio del derecho. A pesar de que en la primera mitad del presente siglo aparecieron ocasionalmente varios estudios que en forma elocuente abogaban por un sistema más pragmático para la educación jurídica,² lo cierto es que la metodología clínica no comenzó a emerger con alguna fuerza sino hasta la década de los años sesenta.

Para esa época, el discurso clínico aparece en el debate del foro académico primordialmente como una reacción al método tradicional. Este, basado en la casuística o el estudio de los precedentes, era el vehículo de instrucción preponderante en la mayoría de las Escuelas de Derecho. En su fase inicial, por lo tanto, los argumentos en favor de la metodología clínica estuvieron permeados por la creciente preocupación que entonces surgía en torno a la naturaleza vicaria y estrictamente analítica del método socrático. Se arguía que al descansar casi exclusivamente en el estudio de la casuística apelativa, este método desatendía la instrucción de importantes destrezas profesionales necesarias para la debida preparación y competencia de los abogados.

Al mismo tiempo, gran parte del debate propulsor de la educación jurídica clínica de la década de los sesenta encontró apoyo en los poderosos argumentos políticos, propios de la época. Se denunciaba la necesidad de un mayor énfasis académico en torno a la responsabilidad social y profesional de los abogados para con aquellos marginados económicamente y el efectivo acceso de éstos al sistema de justicia.³

Como esfuerzo culminante y en vías hacia un enfoque de reforma social

² Existieron con anterioridad proponentes ocasionales de una visión más pragmática de la educación legal. Véase Frank, *Why not a Clinical Lawyer - School?*, 81 U. PA. L. REV. 907 (1933).

³ La ostensible tensión que se propicia a causa de esta dualidad en los legítimos objetivos de un programa clínico ha generado recurrentes polémicas en torno a cuál de las encomiendas debe privar sobre la otra. La CAL no ha estado exenta de esta tensión, sobre lo que abundaremos más adelante.

más pragmático en la educación jurídica, en 1968 la Fundación Ford financió un proyecto que se llamó el Council on Legal Education for Professional Responsibility (CLEPR). Esta organización fue creada para apoyar la educación jurídica clínica e impulsó la formación y crecimiento de muchos de los programas clínicos existentes hoy día en las universidades norteamericanas.⁴

En el campo académico surge entonces la insistente preocupación de incorporar en el currículo jurídico programas clínicos para la enseñanza de la ética y responsabilidad profesional, así como para la instrucción de las destrezas esenciales al ejercicio responsable de la profesión. Como importantes logros de este movimiento son obvios los resultados del Informe Carrington en 1971,⁵ exhortando a las Escuelas de Derecho a innovar sus currículos para infundirles un enfoque más interdisciplinario. Por otra parte el Informe Carrington recomendaba la incorporación de cursos sobre responsabilidad ética, y destrezas profesionales y esto motivó que unos años más tarde se aprobaran importantes enmiendas en los "standards" de acreditación de la American Bar Association".⁶

Al coro de voces en favor de la educación jurídica clínica también se unieron algunos prominentes miembros de la judicatura quienes denunciaban la necesidad de una enseñanza más pragmática del Derecho. El Honorable William Burger, entonces Juez Presidente del Tribunal Supremo de los Estados Unidos, expresó su honda preocupación por la falta de una mínima competencia en un gran número de abogados, llegando a proponer que se les requiriese una certificación especial para aquéllos dedicados a la litigación.⁷

A través de los últimos años, los argumentos en defensa del enfoque clínico en la enseñanza del Derecho han resurgido ocasionalmente con mayor o menor fuerza. Luego de casi tres décadas de intensa deliberación, todavía hoy la metodología clínica no ha logrado afianzar en forma definitiva su posición en las Escuelas de Derecho norteamericanas. En ellas los programas clínicos siguen siendo apéndices o proyectos incidentales, meramente tolerados en los currículos tradicionales.⁸ En la mayoría de las

⁴ Véase Marden, CLEPR: ORIGINS AND PROGRAM, IN CLINICAL EDUCATION FOR THE LAW STUDENT 3 (1973). Véase también CLEPR INC. SURVEY AND DIRECTORY OF CLINICAL LEGAL EDUCATION 1975 - 1976 (1976).

⁵ *Training for the Public Profession of the Law - A Report to the Association of American Law Schools*, pt.1, § 2, en la pág. 56 (P. Carrington Report, AALS Annual Meeting Proceedings, 1971).

⁶ *Report and Recommendation of the Task Force on Lawyer Competency: The Role of the Law Schools*, 1979 A.B.A. SEC. LEGAL EDUC. AND ADMISSIONS TO BAR 8-10 (1979).

⁷ Véase Burger, *The Special Skills of Advocacy: Are Specialized Training and Certification of Advocates Essential to our System of Justice?*, 42 FORDHAM L. REV. 227 (1973).

⁸ Barnhizer, *Clinical Education at the Crossroads: The Need for Direction*, B.Y.U.L. REV. 1025, 1026 (1977).

escuelas de derecho norteamericanas, distinto al programa clínico que existe en la U.P.R., los cursos clínicos son clases electivas para los estudiantes y gran parte de los así denominados toman lugar en ubicaciones externas con una mínima, si alguna, supervisión académica.

Las razones que pueden explicar la resistencia de las universidades norteamericanas al método clínico, pueden ser varias y diversas. Una de las más sencillas y evidentes es el alto costo presupuestario de cualquier programa clínico.⁹ Precisamente por esto, muchos de los programas clínicos en universidades norteamericanas, contrario al caso de la U.P.R., se ven en la necesidad de levantar fondos independientes al presupuesto institucional para poder subsistir. Pero más allá de las razones económicas, otros argumentos de índole teórico - conceptual se han esbozado reiteradamente en oposición al método clínico.

En la mayoría de los casos, la educación jurídica clínica ha confrontado sus más fuertes críticas de parte de aquellos académicos del Derecho que consideran al método huérfano de un genuino valor académico ("scholarship").¹⁰ Los que así argumentan entienden el método clínico como un instrumento para el mero adiestramiento técnico de unas destrezas prácticas que no se consideran parte de la verdadera y legítima formación del abogado. A pesar de que aquí no nos detendremos a analizar esta posición, si señalaremos que esta crítica adolece de una conceptualización incorrecta de lo que debe ser el método clínico. De esta resistencia al enfoque clínico se puede inferir cierto temor de las Escuelas de Derecho a poner en riesgo, mediante la adopción de un enfoque funcional y pragmático, la estatura académica del Derecho como materia propia de la educación superior o universitaria. Esta distinción, apenas lograda desde principios de este siglo, se obtuvo en gran parte, gracias a los esfuerzos del decano Christopher Langdell, creador y máximo exponente del método socrático en la educación legal.¹¹ En el afán por legitimar su posición académica, los educadores del Derecho han sido persistentes en la resistencia que han opuesto a modelos educativos de aparente orientación pragmática que, consecuentemente, puedan considerarse menos escolásticos o de menor rigor académico. Entendiendo la polémica desde esta perspectiva quizás pueda explicarse mejor lo que algunos críticos han llamado el *divorcio* existente entre el modelo de la educación jurídica prevaleciente y la reali-

⁹ Según el informe de presupuesto más reciente y disponible, el presupuesto de la Clínica de Asistencia Legal de la U.P.R. representó el 10 por ciento del presupuesto general de la Escuela de Derecho de la U.P.R. para el año fiscal 1989 - 90 .

¹⁰ Leleiko, *Clinical Education, Empirical Study, and Legal Scholarship*, 30 J. LEGAL EDUC. 149 (1979).

¹¹ Christopher Columbus Langdell advino Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard en 1870. Su forma de visualizar el derecho como una ciencia y la adopción del método casuístico como una herramienta para el aprendizaje legal revolucionó la educación jurídica americana.

dad de las necesidades de la clase profesional y sus clientes.¹²

En el corazón del debate sin duda alguna, yace una gran tensión entre valores opuestos y encontrados con relación a teorías de justicia y reforma social y el papel protagónico que en ello pueda desempeñar el ordenamiento y la educación jurídica. Inherente al discurso clínico, por tanto, siempre encontraremos presente el llamado a una reforma curricular dirigida a lograr que las Escuelas de Derecho y, por ende la clase profesional, respondan mejor a las necesidades de cambio social. Analizada así la oposición a la educación jurídica clínica se detectan en ella razones que van más allá de la viabilidad de su costo o de consideraciones pedagógicas o académicas para reparar en el efecto catalítico y reformista de la educación jurídica clínica y su impacto en el STATUS QUO de la profesión de la abogacía y del sistema judicial.

Dado el marco del debate a que hemos hecho referencia no debe sorprender el hecho de que, casi después de tres décadas, el marco conceptual y teórico de la educación jurídica clínica no haya experimentado un desarrollo significativo. Muy por el contrario, y a juicio de distinguidos proponentes del método clínico, éste sigue siendo hoy día una *metodología nebulosa*.¹³ En sus esfuerzos por legitimarse como asunto propio de la Academia, muchos trabajos iniciales de investigación y literatura clínica aparecen dedicados a temas relacionados con la organización operacional de sus programas. Algunos de éstos son: la necesidad de permanencia para sus profesores, la concesión de créditos por trabajo clínico, la asignación de recursos adecuados y el logro del debido apoyo administrativo.¹⁴

Los obstáculos institucionales de la mayoría de los programas clínicos en las universidades norteamericanas podrían quizás explicar la *deficiencia conceptual* que todavía dificulta el desarrollo teórico-pedagógico de este método.¹⁵ El profesor Robert J. Condlin, educador clínico, ha des-

¹² El profesor Gary Bellow ha llamado a este fenómeno "the bifurcated nature of the lawyer's education". Véase Bellow, *Clinical Studies in Law*, in LOOKING AT LAW SCHOOLS: A Student Guide from the Society of American Law Teachers 236, 237, (1984).

¹³ Barnhizer, *supra* nota 8.

¹⁴ En este sentido la posición de la CAL ha sido siempre una de vanguardia, comparada ésta con la mayoría de las universidades norteamericanas, pues sus profesores ostentan nombramientos con permanencia, el curso de clínica tiene un valor total de 6 créditos, el currículo lo reconoce como curso requisito y el costo total del programa se cubre del presupuesto general de la Escuela.

¹⁵ Barnhizer, *supra* nota 8, en la pág. 1025. Gordon Gee y Donald Jackson en Bridging the Gap: Legal Education and Lawyer Competency, han hecho una importante y significativa contribución a la profesión legal y en específico a los educadores jurídicos. Como parte de sus estudios, los autores concluyeron que existe una confusión general en relación con la educación clínica entre los profesores tradicionales de derecho y los de los cursos clínicos. La existencia de esta deficiencia conceptual no solo es intelectualmente perturbadora, sino que también ha impedido significativamente muchas mejoras necesarias en nuestro actual sistema de educación jurídica. La instrucción clínica siempre ha poseído el singular potencial

crito la situación de forma precisa cuando nos dice:

In our zeal to establish ourselves physically and financially we have neglected the intellectual dimension of our work. We have not developed a theory that allow us to criticize, in a fundamental way, the existing arrangements and procedures of law practice and legal instruction (including clinical legal instruction). We have allowed our potentially important contributions to these fields to become mechanical and technical, and to remain at the level of 'methodology'. Even at this level, our lack of a critical perspective has caused us to replicate many objectionable practices to which our movement was a reformative response. We lost sight of our roots, our objectives, and our potential, and we do this at our peril.¹⁶

No obstante lo penoso del crecimiento, como señala Condlin, en los últimos años han surgido serios esfuerzos dirigidos a la articulación de una teoría sistemática de la educación jurídica clínica, sobre los cuales intentaremos esbozar el análisis que presentamos a continuación.

III. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL MÉTODO CLÍNICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Cuando hablamos de educación jurídica clínica, invariablemente la identificamos con múltiples y distintas vertientes del método, unas más comunes que otras, lo que no debe sorprendernos ya que éste puede adoptar diversas acepciones dependiendo de su finalidad y el entorno empírico que se utilice para ponerlo en práctica.

Ahora bien, así como la educación jurídica tradicional no puede ni pretende cubrir todas las ramas del Derecho en una única clase, tampoco la instrucción clínica debe sobrepasar sus capacidades al tratar de alcanzar todas sus posibilidades en un solo curso. Por el contrario, y precisamente por ésta su naturaleza polifacética, resulta imprescindible clarificar las diferentes modalidades clínicas y cómo la cuidadosa selección de éstas puede servir mejor a determinadas metas educativas.

de adelantar la educación jurídica en diversas áreas importantes. No obstante, la misma, ha alcanzado un momento crítico donde serán los eventos de los próximos años los que determinarán si es aceptada como una parte esencial y legítima de la educación jurídica o si meramente sobrevive en una escala limitada como una interesante pero incidental parte del currículo legal. Véase también Bellow, *Teaching the Teachers: Some Preliminary Reflections on Clinical Education as Methodology*, en *CLINICAL EDUCATION FOR THE LAW STUDENT* 374,375 (1973). Donde el autor sugiere que la carencia de un sólido marco conceptual para el modelo clínico es una deficiencia derivada posiblemente del status de la educación jurídica en general.

¹⁶ Condlin, *Clinical Education in the Seventies: An Appraisal of the Decade*, 33 J. LEGAL EDUC. 604 (1983).

En la mayoría de las veces, el curso de clínica se identifica con la enseñanza de destrezas de la litigación, pero limitar su aplicación a esta faceta es propio del desconocimiento de un marco conceptual más amplio y adecuado de esta metodología. La identificación casi automática que hacemos del vehículo clínico con las destrezas del litigio puede responder a que, como ya apuntamos, en sus inicios el movimiento a favor de los programas clínicos apoyaba en parte su discurso sobre la necesidad de desarrollar en los estudiantes unas destrezas mínimas para el ejercicio competente de la profesión. No obstante ello, la metodología clínica puede y debe servir a toda una gama de objetivos educativos que incluyen pero no se agotan con el desarrollo de las destrezas propias del litigio.

En términos generales y sin pretender que la definición sea exhaustiva, la metodología clínica en la educación jurídica se puede utilizar primordialmente para: 1) afianzar de forma integrada el conocimiento que tiene el estudiante de las normas del derecho, el que ha adquirido a través de los medios tradicionales de enseñanza; 2) adquirir las destrezas necesarias para el manejo y aplicación efectiva de dicho conocimiento en el contexto del ejercicio profesional; y, 3) desarrollar las actitudes adecuadas y propias al ejercicio competente y ético de dicho rol profesional. Cada uno de estos tres objetivos educativos pueden abordarse por separado o concurrentemente, en diferentes grados de complejidad, y utilizando para ello diferentes escenarios clínicos, unos más idóneos que otros, atendiendo a la finalidad educativa que se persiga. Dichos escenarios pueden ser variados pero podemos identificar a los más comunes: 1) aquél donde el estudiante asume un rol de forma simulada en un ambiente controlado; 2) aquél donde el estudiante asume un rol de contenido real y, por ende, multidimensional; y, 3) la observación y reflexión crítica que se suscita por cualquiera de los anteriores.

No obstante su diversa aplicación, en cualquiera de las modalidades antes expuestas podemos decir que el elemento básico y cohesivo de todo módulo clínico de enseñanza radica en el uso de la experiencia como eje y elemento central del proceso de aprendizaje.¹⁷ Distinto a la metodología socrática propuesta por Langdell en la cual el énfasis del proceso de aprendizaje se deriva principalmente del análisis de las decisiones en apelación en torno a un tema particular del derecho, (conocimiento o información vicaria¹⁸), en el módulo clínico el contenido educativo se extrae de una experiencia no filtrada, directa y de primera mano.

Esta experiencia directa como escenario o aula para el aprendizaje, como ya dijimos, puede adoptar una variedad de modalidades dependiendo del grado de involucramiento estudiantil. Pero todas las diferentes

¹⁷ Bellow, *supra* nota 15, en la pág. 377.

¹⁸ Barnhizer, *supra* nota 8, en la pág. 1028 n.6.

modalidades del método clínico, desde aquéllas donde la participación del estudiante como abogado es completa al representar y asesorar clientes reales en situaciones verdaderas, hasta otras donde la experiencia resulta menos empírica al derivarse de situaciones simuladas, todas, repetimos, siempre partirán de la experiencia como vehículo central para el aprendizaje.¹⁹ Asimismo, y dependiendo del rol asumido por el estudiante, las diferentes instancias del método clínico podrán ser más o menos efectivas atendiendo a la finalidad educativa que se persiga y su grado de complejidad. Por ejemplo, para el desarrollo y dominio de algunas destrezas mecánicas del litigio pueden resultar idóneos algunos ejercicios de simulación diseñados para lograr, mediante la repetición, dichos objetivos. Otras destrezas más complejas que envuelven la toma de decisiones y elaboración sistemática de estrategias parecen estar mejor servidas con la ubicación del estudiante en contornos más reales donde se requiere la cuidadosa consideración y manejo de elementos extrínsecos a la mera controversia jurídica. Sobre todo, el módulo clínico dentro de un contenido vivencial real, a manera de una clínica de asistencia legal, constituye el escenario ideal para el estudio de la responsabilidad profesional. Es aquí en donde puede y debe iniciarse la genuina formación, guiada y crítica, del perfil ético-profesional que habrá de forjarse para sí cada estudiante.

Todos los fines anteriores pueden ser considerados como importantes y legítimos de la educación legal, y en particular, del método clínico, pero para poder mantener un control en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como del logro de sus fines, resulta necesario una limitación de objetivos y una determinación de prioridades. De otra manera, la tarea se convierte en una diluida y abrumadora para el profesor y sus estudiantes.

En definitiva, sea cual fuere el módulo clínico seleccionado, aquél ubicado en un centro de servicios legales (*modelo estricto* ²⁰) u otro basado en un taller de simulación, en cualquiera de sus instancias, la característica fundamental de la metodología clínica estriba en el uso de la dinámica vivencial, del asumir un rol hasta ahora desconocido para el estudiante, como el instrumento central del aprendizaje.²¹ A tono con este

¹⁹ *Id.*

²⁰ *Id.* en la pág. 1041.

²¹ Kreeling, *Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn from Experience Through Properly Structured Clinical Supervision*, 40 MD. L. REV. 284, 285 n.4 (1981). Comentando a Coleman, *Differences Between Experiential and Classroom Learning*, en EXPERIMENTAL LEARNING 49 (M. Keeton ed. 1976):

Coleman describes four steps to the information assimilation process: (1) receiving information through a symbolic medium, such as a lecture or a book; (2) assimilating and organizing information to understand the general principle; (3) inferring a particular application from the general principle; and (4) actually applying the knowledge gained. In contrast, Coleman describes the process of experiential learning as proceeding in a nearly reverse order through these sequence steps. First,

marco teórico, el profesor Gary Bellow, uno de los educadores clínicos de mayor autoridad en los Estados Unidos, define el método clínico como uno compuesto por tres elementos esenciales, a saber:

The method to which I am referring has three features: 1) the student's assumption and performance of a recognized role within the legal system; 2) the teacher's reliance on this experience as the focal point for intellectual inquiry and speculation; and 3) a number of identifiable tensions which arise out of ordering the teaching learning process in this way. What is envisioned is a mode of education which involves the systematic interaction of pedagogical technique and the psychological dynamics involved in role adjustment and definition.²²

Como vemos, en la enseñanza del Derecho a través del método clínico, el proceso es siempre uno dual que se da entre la experiencia y la reflexión sistemática y crítica provocada por dicha experiencia. Este proceso aparece acertadamente explicado en el *Informe de Comité de Clínica* producido por los profesores de la CAL en 1985-86, donde se dice:

Un elemento crítico del método sin el cual no estaría completo, es que luego de actuar o de realizar su tarea o de desempeñar determinado papel o función, se le pide al estudiante y a los demás que participan del proceso (incluyendo al profesor) que *reflexionen* sobre la experiencia que se ha tenido. De ahí se derivarán conclusiones que nos permitirán aprender de la experiencia y hacer proyecciones para el futuro. La reflexión no sólo nos permitirá aprender de la experiencia, sino aprender sobre el proceso mismo de aprendizaje por el que hemos pasado. Se trata de una reflexión sistemática en la que el estudiante aprende a formular las preguntas apropiadas sobre lo que se ha hecho, dicho u observado. Esa relación, además debe incluir un intento por relacionar la experiencia concreta con el marco más amplio de los procesos jurídicos y sociales en que se inserta.²³

No podemos concluir sin antes señalar que, aunque en minoría, existe un grupo de teóricos clínicos que proponen la educación jurídica clínica

one carries out an action in a particular instance and observes the effects of that action. The observed effects provide information about a sequence of cause and effect. The next step is that of understanding these effects in the particular instance and then, understanding the general principle underlying the particular instance. Finally, there is application through action of the general principle to a new situation within the range of generalization.

²² Bellow, *supra* nota 15, en la pág. 379.

²³ *Informe de Comité de Clínica de Asistencia Legal de la U.P.R.*, 1985-86, en la página 17.

no como una metodología educativa, sino como una materia o disciplina en sí. Algunos de ellos, como Robert J. Condlin, exponen la instrucción clínica como el estudio crítico de la profesión legal y los aspectos psicológicos, políticos y filosóficos de la dinámica interpersonal del abogado.²⁴ Otros, como Kenneth Kreeling, reconocen en la educación jurídica clínica una disciplina para la enseñanza de las estructuras propias al proceso continuo de aprender de la experiencia, o aprendizaje empírico. No obstante estos enfoques diversos parece existir un consenso en torno a considerar el *aprendizaje por experiencia*, ya sea experimental o real, como el elemento común y cohesivo de todo modelo de educación jurídica clínica.

Sobre este cuadro teórico, pasamos ahora a describir y analizar la configuración y método del curso de clínica y de la Clínica de Asistencia Legal de la Universidad de Puerto Rico.

IV. EL PROGRAMA CLÍNICO DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

La configuración particular del ingrediente empírico en cualquier modelo clínico debe seleccionarse y establecerse atendiendo a los objetivos educativos precisos que se persigan y al tipo de aprendizaje deseado. De no ser así, la educación clínica se diluye entre múltiples agendas concurrentes y muchas veces encontradas sin que se obtengan logros sustanciales en ninguna de las materias, limitándose simplemente a tocar de forma superficial algunos de los diferentes aspectos propios al ejercicio de la abogacía.

A pesar de que el contorno de una clínica real al estilo de la Clínica de Asistencia Legal de la U.P.R. constituye el escenario ideal para el desarrollo de un excelente programa clínico de primer orden, éste, a mi juicio, no aprovecha al máximo su potencial precisamente por no estar asistido de un marco conceptual claro y definido que precise sus metas educativas siguiendo un esquema de prioridades y fijando los prerequisites que le son necesarios.²⁵ Dicho de otra forma, el curso clínico, según ahora establecido, tiene pautadas demasiadas metas y no cuenta con unas directrices claras para establecer prioridades entre éstos.

²⁴ Condlin, *Socrates' New Clothes: Substituting Persuasion for Learning in Clinical Practice Instruction*, 40 MD. L. REV. 223, 225 (1981).

²⁵ Esta situación no parece ser exclusiva de la CAL como bien demuestran los comentarios de los profesores de clínica M. Meltsner y P.G. Schrag quienes en el relato de su experiencia en un programa clínico nos dicen:

Like most of our colleagues in clinical teaching at other schools of law, we approached our task in a less than systematic fashion. In retrospect, logical progression would have required a thorough consideration of the objective and possible methods of clinical teaching to precede the acceptance of a particular institutional arrangement. But for many reasons we just plunged in.

Meltsner & Schrag, *Report from a CLEPR Colony*, 76 COLUM. L. REV. 581, 583 (1976).

En el pasado ha habido varios esfuerzos por superar este vacío teórico de entre los cuales requiere especial mención el excelente trabajo al que ya hicimos referencia, producido en el 1986 por el Comité de Clínica y redactado por el profesor Efrén Rivera. Sin embargo, los análisis y recomendaciones allí hechos no han sido aún incorporados para remediar la situación apuntada.

Para poder abundar sobre el señalamiento que hacemos en torno a la deficiencia conceptual de nuestro programa clínico, revisemos someramente la forma y manera en que toma lugar el curso de clínica en la Escuela de Derecho.

El curso de clínica en la Universidad de Puerto Rico es un requisito para lograr el grado de *Juris Doctor*. Los estudiantes lo toman en su último año, luego de haber aprobado los tres cursos procesales y dos terceras partes del número total de los créditos necesarios para graduarse. El curso se ofrece de forma continuada durante dos semestres seguidos, asignándosele un valor de tres créditos por semestre. La clase opera con dos componentes: el llamado taller de salón de clase y el componente dedicado a la litigación de casos reales donde los estudiantes representan a los clientes de la CAL asistidos por la supervisión y guía de un profesor de clínica. Ambos componentes toman lugar dentro de los límites del calendario académico. Para ninguno de los dos casos aparecen delineados de manera uniforme los objetivos y la metodología a aplicarse. Los objetivos educativos del curso clínico aparecen vagamente planteados, sin rango de prioridades o nivel de desarrollo, en distintos documentos tales como: el catálogo de la Escuela, los informes anuales de la CAL, informes de currículo y manuales de clínica. En general, cuando se mencionan en estos documentos los objetivos del curso de clínica, se exponen éstos en términos muy amplios, enfatizando en los logros finales pero sin detallar la forma y manera de proceder en su consecución. De los documentos ya mencionados se desprenden como los objetivos más comunmente señalados los siguientes:

1. Desarrollar destrezas básicas de la litigación, desde la entrevista inicial hasta la culminación del juicio, incluyendo las etapas apelativas.
2. Asistir a los estudiantes en el conocimiento de las instituciones legales y sus procesos.
3. Proveer representación legal gratuita a clientes de escasos recursos para promover el sentido de responsabilidad social y profesional del abogado.
4. Proveer modelos éticos adecuados para los estudiantes.

Los modelos pedagógicos específicos que deben utilizarse para el logro de los objetivos antes mencionados nunca han quedado establecidos.

Por un lado, en el componente del salón de clases, se utilizan diversas

dinámicas que no guardan uniformidad entre sí, tales como conferencias y charlas por los profesores o abogados invitados sobre temas variados relacionados con distintas facetas del quehacer jurídico, ejercicios de simulación que atienden algunas de las destrezas más comunes de la litigación y la discusión de los casos pendientes asignados a los estudiantes. Por otro lado, en el componente del trámite de los casos reales, se dedica tiempo a la preparación y desarrollo del caso pero no siempre dentro de unos esquemas claros que definan lo que debe ser la función del estudiante *vis a vis* la del profesor.

Como consecuencia de lo anterior, existen enormes diferencias de forma y contenido entre una sección del curso de clínica y otra, dependiendo del enfoque particular del profesor, las destrezas que demuestran ya tener los estudiantes y el tipo de caso real que se suscite en atención a las solicitudes de los clientes.

Es justo señalar que la tarea de formular y aplicar una metodología clínica sistemática para este curso resulta sumamente difícil dadas las dificultades que surgen a consecuencia de la forma y manera en que el programa clínico se encuentra esbozado. A continuación habremos de intentar señalar cuáles son esas dificultades.

A. *El Componente del Taller de Clase*

Indudablemente el componente del taller de clase se presta muy bien para atender a la enseñanza de destrezas propias del quehacer profesional. La pregunta que debemos formular es, cuáles de ellas habremos de enseñar, hasta qué grado de complejidad y qué metodología utilizaremos.

Siempre ha habido una marcada preferencia de los profesores de clínica por dedicar esta parte del curso de clínica a la enseñanza de las principales destrezas de la litigación, usando como vehículo pedagógico distintos ejercicios de simulación. Aunque muy bien se podrían seleccionar otras facetas del ejercicio de la profesión como el centro de atención de estos talleres, escoger el proceso del litigio parece ser una selección acertada dada, primero, la primordial inclinación de nuestros estudiantes hacia esa rama de la práctica; y segundo, considerando que para el ejercicio de la litigación el abogado ha de utilizar muchas destrezas que son comunes al ejercicio de otras ramas de la profesión.

El ejercicio de la simulación, complementado por la observación y discusión crítica sobre cómo ésta se llevó a cabo, también parece ser el vehículo apropiado para iniciar a los estudiantes en sus primeras experiencias en el rol de abogado. Este método propicia el aprendizaje de una manera más controlada y libre de las ansiedades y presiones que naturalmente genera en los estudiantes un escenario real.

Las dificultades que surgen al adoptar para el taller los fines y métodos

ya señalados aparecen principalmente en dos instancias: primero, al delinear el objetivo educativo de los ejercicios de simulación; y segundo, cuando el profesor intenta establecer el desarrollo progresivo y sistemático del proceso de aprendizaje. Las dificultades señaladas se deben a que el nivel de familiarización y capacitación que tienen los estudiantes de las destrezas a enseñarse es uno mínimo o casi nulo, pues su educación previa no ha atendido esta faceta de su preparación profesional. Esta situación necesariamente predetermina la selección de los objetivos educativos y los establece en un grado básico, elemental o introductorio. Esto es así ya que, a pesar de que los estudiantes de clínica llegan al curso ávidos de aprender lo que ellos adivinan como las destrezas necesarias a un ejercicio competente de la profesión, a la vez demuestran tener un total desconocimiento de los aspectos más básicos y mecánicos inherentes a estos procesos. Consecuentemente, el objetivo forzado de estos ejercicios de simulación se tiene que limitar a familiarizar y capacitar al estudiante en los aspectos más mecánicos y sencillos de la presentación y refutación de la prueba en un proceso judicial. Como resultado de lo anterior queda desatendido el desarrollo de destrezas más complejas y sofisticadas relacionadas al proceso decisional que permea la elaboración de la teoría del caso, la formulación de estrategias y la introspección crítica sobre la efectividad de éstas una vez puestas en práctica. Simultáneamente, las exigencias que generan los casos reales asignados a los estudiantes no propician que el profesor de clínica siempre pueda mantener un control sobre el desarrollo paulatino, progresivo y sistemático del proceso educativo.

Pero quizás lo más perturbador de este esquema es que la necesidad urgente que tienen los estudiantes de esta capacitación introductoria y básica, en las destrezas ya mencionadas, impide que el profesor pueda dedicar el tiempo del taller a la discusión de grupo sobre los procesos que se van generado en la tramitación de los casos de clínica, la toma de decisiones que éstos requieren y la revisión crítica de las posiciones asumidas y cómo éstas han resultado.²⁶ Aún cuando contáramos con el tiempo adicional para poder atender simultáneamente todas estas agendas, la competencia mínima de los aspectos más básicos resulta ser un requisito previo imprescindible para poder abordar la enseñanza de estas destrezas más complejas.

B. El Componente de Casos Reales

En el componente de los casos reales también surgen serias dificultades. ¿Cuál debe ser la meta educativa de este componente? ¿Cómo debe proponerse el rol del profesor frente a aquél del estudiante a cargo del caso? ¿Cómo debe llevarse a cabo la supervisión y la intervención del profesor

²⁶ *Id.* en la pág. 625 n.2.

en estos casos?

En el entorno de una clínica real como la CAL, el objetivo primordial de la función educativa no estriba en meramente proporcionar al estudiante la oportunidad de participar o interactuar en el trámite de un caso judicial. De ser así, podríamos conformarnos con proveer esta experiencia mediante la ubicación del estudiante en algunas de las llamadas clínicas externas sin la asistencia directa de una supervisión académica. El objetivo educativo primordial que debe imperar en la experiencia que se suscita para el estudiante dentro del contorno de una clínica legal al estilo de la CAL, es aquél que brinda al estudiante la oportunidad de asumir un rol como abogado para empezar a conocer y manejar los procesos multidimensionales de la actividad profesional, los cuales no le han sido presentados en su entrenamiento legal previo. Iniciado el estudiante en esta experiencia, la supervisión del profesor de clínica debe estar dirigida a asistir y a guiar, pero nunca a sustituir, el proceso de toma de decisiones al que se enfrenta el estudiante. A la misma vez el profesor debe promover en el estudiante la reflexión crítica en torno a las decisiones ya tomadas y cómo puede aprender del resultado de éstas.

La dificultad estriba, en que los estudiantes para poder verdaderamente sacarle provecho a esta experiencia tienen que haberse primero capacitado mínimamente. De otra forma, el profesor, presionado por el tiempo, los términos judiciales con los que debe cumplir y el recargo de la agenda del curso, termina casi siempre por asumir un rol más activo en la atención y toma de decisiones de los casos. De esa manera, en vez de proporcionar al estudiante la oportunidad de ensayar sus propias decisiones, se cambia totalmente la dinámica recayendo esta tarea en el profesor, limitándose el estudiante a ejecutar las instrucciones de éste. Esta forma de supervisión, aunque de por sí constituye una práctica forense que de otra manera no estaría disponible para el estudiante, traiciona el propósito educativo principal del rol estudiante-abogado que debe imperar en el método de la clínica real.²⁷ Esta es la misma situación que denuncia el profesor Gary Bellow cuando señala:

It is the supervisor's role to translate models developed in class into concrete decision-making in actual cases, to administer the choice of cases and assignments in order to maximize the educational experience of the student and to engage in a teaching dialogue with the student which explores the doctrinal, professional, institutional and personal dimensions of the cases being handled. Needless to say, this task is easier to describe than to perform, and supervision has inevitable tendency to become, under time pressures, merely a check on the most egregious errors, a back up

²⁷ *Id.* en la pág. 626.

for mishandled matters, or a method by which the decisions of the supervisors, rather than the student, are carried out.²⁸

Pero quizás lo más penoso de este tipo de supervisión enajenante para el estudiante es que se desperdicia el contorno que proporciona la clínica y la oportunidad única que ésta brinda para atender a la formación ética-profesional del estudiante. Precisamente, éste debe ser el foco central del aprendizaje en una clínica de asistencia legal.

V. ALGUNAS RECOMENDACIONES

El examen del marco teórico del método clínico, confrontado éste a las particularidades del curso clínico existente según antes señaladas, apuntan a la elaboración de las siguientes recomendaciones:

1. Para el debido aprovechamiento de la oportunidad educativa que la experiencia en la CAL puede representar para el estudiante, es necesario que previo al curso clínico como lo conocemos, se adiestre al estudiante en los aspectos rudimentarios y mecánicos de las destrezas más comunes a la litigación.

2. El curso clínico de método estricto debe estar fundamentalmente dirigido a la formación ética-profesional del estudiante y al desarrollo de destrezas relacionadas al proceso decisonal inherente a las funciones del abogado.

A. *La Preparación y Capacitación Previa de Los Estudiantes*

Como antes mencionamos, el actual curso de clínica se queda corto en sus logros precisamente por tener una agenda demasiado ambiciosa. Como remedio evidente para esta situación tenemos que señalar la necesidad de pautar la segregación en el currículo clínico.

Son muchas las posibilidades que están accesibles para estos fines. La de más fácil implementación sería la creación de talleres clínicos que operen como módulos complementarios a los cursos procesales y de Derecho probatorio. Los profesores de clínica en coordinación con los profesores a cargo de estos cursos, podrían dirigir en sesiones pequeñas unos talleres de simulación para ilustrar y afianzar en los estudiantes la mecánica de los postulados procesales puestos en función.

También sería conveniente considerar la posibilidad de añadir cursos clínicos al currículo dirigidos a tratar por separado y de manera más específica las destrezas y habilidades analíticas necesarias en la práctica de la

²⁸ Bellow, *Reflections on the University of Southern California Clinical Semester*, 44 S. CAL. REV. 664, 676 (1971).

profesión, como por ejemplo, en la entrevista de clientes, o en la negociación.

La creación de un curso introductorio a manera de un taller práctico podría constituir otra alternativa.

Lo cierto es que el curso clínico, como lo tenemos ahora basado en el modelo clínico estricto, debe estar precedido por una clase introductoria para tratar los aspectos rudimentarios del quehacer del abogado en el proceso del litigio. Este tipo de curso aparenta ser el vehículo adecuado para proveer al estudiante la *estructura cognoscitiva*²⁹ que podría subsecuentemente servirle de punto de partida para el proceso de aprendizaje empírico que confrontará en la CAL, interviniendo en casos reales. En este tipo de curso los estudiantes podrían familiarizarse con las destrezas ya mencionadas de una forma más controlada y progresiva. Existen excelentes materiales pedagógicos que pueden emplearse para esta tarea.³⁰ Al seleccionar o desarrollar sus propios materiales y ejercicios de simulación, sin embargo, el profesor debe hacer un esfuerzo por mantener un mismo contenido de hechos. De esta forma y a medida que los ejercicios vayan cubriendo las diferentes etapas del proceso judicial, los estudiantes pueden cobrar el sentido y apreciación del caso como una entidad, y no verlo como una simple colección de eventos inconexos.³¹ Las simulaciones deberían cubrir cada una de las fases principales del litigio y podrían complementarse con conferencias y la observación de estas funciones puestas en práctica por abogados litigantes experimentados.

Para este tipo de curso también existen excelentes medios facilitadores que algunos de los profesores de clínica ya utilizan en el taller de clase, tales como medios audiovisuales para grabar en video las ejecutorias del estudiante en la simulación de manera que éste pueda luego observarse, y los más novedosos medios que combinan la computadora y el video y permiten la interacción del sujeto con el material didáctico.

Los ejercicios escogidos, pueden a la vez, iniciar al estudiante de forma sencilla y controlada en el proceso de indagar sobre posturas estratégicas y formulación de teorías para el caso. De esta manera los estudiantes, no tan sólo actuarían un rol simulado, sino que también tendrían que explicar la razón y propósito de la posición particular adoptada e ilustrada mediante el ejercicio de simulación. Al así proceder se estaría introduciendo al estudiante en los procesos multidimensionales del rol de abo-

²⁹ Barnhizer, *The Clinical Method of Legal Instruction: Its Theory and Implementation*, 30 J. LEGAL EDUC. 67,83 (1979).

³⁰ Véase P. Schrag & M. Meltsner, *Towards Simulation in Legal Education, An Experimental Course in Pretrial Litigation* (Unpublished Materials, Available at Colum. U. Law School Library)

³¹ Wizner & Curtis, "Here's What We Do": *Some Notes About Clinical Legal Education*, 29 CLEV. ST. L. REV. 673, 683. (1980).

gado al mismo tiempo que los confrontaría con los "fundamentos conceptuales" de las destrezas prácticas, algo que sería objeto de mayor profundización en el curso clínico con casos reales. El propósito, según expresado por el profesor clínico Anthony Amsterdam, es:

[T]o develop in students ways of thinking within and about the roles of lawyers-methods of critical analysis, planning and decision-making which are not themselves practical skills but rather the conceptual foundations for practical skills and much more else.³²

Además de lo anterior, un componente de preponderante importancia para este tipo de curso consiste en la elaboración y presentación, como elementos complementarios a los ejercicios simulados, de modelos teóricos para los roles propios a la entrevista, la consejería legal, la negociación y otros. El uso de estos modelos, de una forma similar a la manera que los expone y utiliza el profesor Bellow en su libro,³³ va dirigido a despertar la conciencia de los estudiantes para poder identificar los múltiples y complejos factores que concurren en estas funciones legales. Estos modelos, a su vez, suplen al estudiante con las herramientas apropiadas que necesitan para embarcarse más tarde en la toma de decisiones de una forma sistemática y crítica.

El profesor Robert Condlin convincentemente ha abogado en favor de este tipo de curso introductorio práctico cuando nos dice:

The conventional clinic is only a small part of the clinical curriculum. An ideal curriculum would begin with classroom survey courses in lawyer practices based on social science research data and scholarship about the profession and videotapes of lawyers acting in role. In analyzing this material students would develop intellectual categories that put practice experience into larger context, and develop the vocabulary necessary to discuss lawyer behavior with others. See Gary Bellow and Bea Moulton, *The Lawyering Process: Materials for the Clinical Instruction in Advocacy* (Mineola, N.Y. 1978), for an illustration of the concepts with which such courses would work. Much of the cognitive instruction now done in clinics could be removed to this type of course. Survey courses would be followed by seminars examining selective sub-parts of the clinical subject matter in greater depth, in mayor part through the use of role playing, gaming and simulation methodologies. (Interviewing and Counseling, Investigation and Dis-

³² Amsterdam, *Clinical Legal Education - A 21st. Century Perspective*, 34 J. LEGAL EDUC. 612 (1984).

³³ G. Bellow & B. Moulton, *THE LAWYERING PROCESS: MATERIALS FOR THE CLINICAL INSTRUCTION IN ADVOCACY* (1978).

covery, and Bargaining and Negotiation are the more common titles and subject matters subdivisions of these courses.) Survey simulation courses would precede clinical practice and be prerequisites to it, and the conceptual apparatus and beginning motor skills developed in these courses would help students exploit more of the potential of the real life setting. A sequence of prerequisites also would help minimize the problem of overgeneralization. Left on their own, students understandably view their first practice experiences as everyman's and miss the richness of variation that a truly big picture provides. But if the variation is described in advance the limits of individual experiences can be noticed or pointed out.³⁴

Este enfoque o fase introductoria en la experiencia clínica del estudiante ha sido adoptado en muchos de los programas clínicos dentro de las escuelas de derecho más reconocidas de los Estados Unidos, como el vehículo para maximizar el contenido empírico de los cursos clínicos de modelo estricto.

Otro beneficio importante que brinda este tipo de curso introductorio es que asiste al profesor de clínica a encarar el desafío que le representa tener que lidiar con las ansiedades de los estudiantes que se inician en estas funciones y su tendencia a desencantarse prematuramente con la clase de clínica por el sentimiento abrumador que les infunde. Muchos son los factores que contribuyen a esta reacción. En la mayoría de las veces los estudiantes llegan a clínica un tanto aburridos de la experiencia educativa que han tenido, la cual inicialmente les representó un reto, pero que ya para su último año de estudios les parece monótona y repetitiva. Con esta actitud entran al módulo clínico llenos de expectativas todas ellas cargadas de unas visiones muy románticas del ejercicio de la profesión. Para completar el cuadro, la mayoría de ellos se sienten incapaces, atemorizados y abrumados por el nuevo rol que han de adoptar y las responsabilidades que ello conlleva. A consecuencia de todo lo anterior prevalece en su ánimo un gran sentido de inadecuación. Estos sentimientos indiscutiblemente afectan el proceso de aprendizaje de estos estudiantes en la clínica donde, de golpe y porrazo, se encuentran súbitamente a cargo de uno o más casos. En este sentido el curso o cursos introductorios ayudan significativamente a reducir lo que el clínico David R. Barnhizer ha titulado *el trauma de expectación* que experimentan la mayor parte de los estudiantes de clínica.

A primary reason for the separation of the initial phases of non-clinical academic considerations from the period in which stu-

³⁴ Condlin, "Tastes Great, Less Filling": *The Law School Clinic and Political Critique*, 35 J. LEGAL EDUC. 45, 47 n.6 (1986).

dents are heavily involved in client representation, is to take advantage of different students motivations at different points in the educational process. . . As they enter the clinical program, students expect to represent clients and otherwise to participate in the practice of law in preparation to the impending entry into the legal profession. . . It is a shock for these students to be propelled upon arrival into a situation which they perceive as undesirably dissimilar from the one expected. Added to this expectational trauma is the seeming tenuousness of the links between a theoretical approach to clinical education through client representation and virtually anything they have previously learned about the practice of law. Therefore, our response has been to place the introductory theories of the clinical experience at a point prior to actual client contact so there will be no predominant competing motivations interfering with the effectiveness of teaching this framework.³⁵

Por último, pero no menos importante, otro elemento persuasivo a favor de la segregación de los objetivos educativos clínicos es facilitar para el estudiante que finalmente se enfrasca en la representación legal en casos reales, el poder apreciar esta experiencia de forma integrada, como un todo, con una visión amplia del proceso y no de forma fragmentada como una serie de incidentes separados cuyo hilo hilvanador les resulta difícil de identificar. Una vez expuestos al esquema introductorio, los estudiantes ubicados en una práctica real podrán derivar un mejor sentido de las distintas etapas del proceso dada la capacidad adquirida para relacionarlos con otras instancias futuras o colaterales.

B. El Curso Clínico en el Módulo Estricto

El curso clínico estricto ubicado en el escenario de un centro real de servicios legales debe responder a dos objetivos educativos fundamentales: la enseñanza de la responsabilidad profesional, y el refuerzo y afianzamiento de las destrezas analíticas de toma de decisiones que fueron introducidas en los cursos clínicos previos. En esta parte del trabajo elaboraremos sobre estas dos recomendaciones y las metodologías sugeridas para su logro.

1. La Enseñanza del Modelo Etico-Profesional

El curso de clínica dentro del contorno de un centro de servicios legales, según se ofrece en la U.P.R., constituye un magnífico vehículo para la enseñanza y desarrollo de un modelo ético adecuado que va mucho más

³⁵ Barnhizer, *supra* nota 29, en la pág. 82.

allá de la mera presentación de los cánones y opiniones que forman el cuerpo normativo de nuestra conducta profesional. Este curso de clínica ofrece, distinto al salón de clase tradicional, la oportunidad de adentrarnos en la tarea de guiar a los estudiantes en la elaboración y conjuración de un modelo ético personal y propio. En las palabras del profesor Barnhizer:

The casebook method is far less expensive than the clinical method in that regard and is capable of developing an awareness of these matters. What is needed, however, is the development of the individual law student's ethical dimension through significant growth in the student's understanding and ability to interpret himself in relation to specified values. Most desirably, professional responsibility should become an integral part of the individual—not simply another bit of data to be heard at an intellectual level and forgotten. It is a series of judgments and value orientations that become both an explicit and implicit part of the individual's decision making and professional behavior. The achieving of this level of understanding demands educational experiences that are capable of providing a source and kind of involvement penetrating enough to cultivate the clarification of values, and flexible enough to allow the instructor to guide the experience into a functional structure. This level of understanding is developed not in sole relation to intellectual theories of ethical behavior, but in response to the kinds of actual forces that will confront, challenge, and tend to seduce the person as a lawyer.³⁶

La experiencia de los estudiantes en el curso estricto es, como cualquier otra experiencia profesional, una de carácter multidimensional. Como tal, significa ésta un medio magnífico para la asimilación directa de las múltiples y complejas alternativas morales, psicológicas y valorativas que se encuentran siempre presente en el entorno ético de la profesión.

A estas alturas resulta ya incuestionable que el estudio de la responsabilidad ética-profesional debe ser una materia requerida en el currículo jurídico. El señalamiento que aquí hacemos va dirigido a proponer al curso clínico estricto como el mejor vehículo para la enseñanza de la ética y el estudio de la responsabilidad profesional. Esto se debe a que en este tipo de curso clínico se propician los procesos mediante los cuales pueden los estudiantes comenzar a desarrollar un sentido propio de responsabilidad profesional. Esta no es una recomendación original. Algunos de los más destacados profesores clínicos son fervientes proponentes del método clínico estricto como el más efectivo e idóneo para el estudio de la respon-

³⁶ Barnhizer, *supra* nota 8, en la pág. 1035.

sabilidad ética-profesional.³⁷

La importancia de este enfoque pedagógico dirigido a la enseñanza en vivo de la ética profesional debe ser una prioridad para el currículo clínico de la CAL dadas las condiciones profesionales y sociales que enfrentan los estudiantes de derecho puertorriqueños al embarcarse en el ejercicio de la profesión luego de terminar sus estudios de Derecho.

Es un hecho irrefutable que gran parte del entrenamiento profesional del nuevo abogado toma lugar fuera de la Escuela de Derecho, una vez el abogado joven comienza a practicar su profesión. Por lo tanto, la forma y manera de funcionar las instituciones jurídicas existentes, y cómo interactúan con éstas los colegiados practicantes imprimen en el nuevo miembro del gremio una serie de mensajes, muchas veces sutiles pero siempre contundentes, sobre las prácticas, costumbres, los valores prevalecientes y otras indiosincrasias particulares al mundo jurídico. En ocasiones, estos mensajes contienen y transmiten un contenido moral y ético un tanto conflictivo. En la mayor parte de las veces esta experiencia inicial puede resultar ser una confusa y traumática para el abogado recién llegado, quien se siente deseoso y ansioso de adentrarse y formar parte de este mundo profesional para él todavía desconocido. A consecuencia de lo anterior la tendencia natural de este abogado novicio es la de recibir y aceptar para sí, sin una perspectiva crítica, los esquemas de conducta profesional y las exigencias que este ambiente ajeno le transmite.³⁸ La situación evoca el dicho aquel que dice: “. . . cuando vayas a Roma haz lo que viérais”.

Este nuevo abogado, dada su naturaleza maleable, es como una esponja que absorbe del foro unas directrices y unos modelos profesionales específicos. Existe en este joven abogado una tendencia casi inevitable a copiar y emular estos modelos sin cernir ni reflexionar críticamente sobre los juicios valorativos y morales que se encuentran subyacentes en los mismos. El profesor Barnhizer describe esta situación acertadamente cuando nos dice:

The new teachers are judges, senior partners, other associates, agency personnel, bailiffs, clerks, and clients. Too often these persons are as unknowing and confused as the recent law graduate. Since law schools have largely chosen to ignore the realities of lawyering and the harsh informal code of professional responsibility, the student does not have sufficient preparation to enable him either to understand or to cope with the professional expe-

³⁷ Bellow, *On Talking Tough to Each Other: Comments on Condlin*, 33 J. LEGAL EDUC. 619, 622 (1983); Barnhizer, *supra* nota 8, en la pág. 1034; Barnhizer, *supra* nota 20. Véase también Miller, *Living Professional Responsibility-Clinical Approach*, en CLINICAL EDUCATION FOR THE LAW STUDENT 99 (1973).

³⁸ Barnhizer, *supra* nota 8, en la pág. 1036.

rience. Where does this leave him? The values of peers, employers and judges. Together the perceived expectations and behavior of these figures provide a perspective by which the new lawyer interprets himself in relation to the system. He uses these role models to help him sort out the meaning of the system and the proper role within it. If he patterns his behavior after the appearance of ignorance and the reality of embarrassment. Unfortunately, however, this "understanding" most often arises no more than mere emulation. Values, attitudes, performance, and compromises are developed largely in response to these perceived standards and are therefore consistent with the expectations of the dominant behavioral norms of the system. That those standards and expectations often tend to run directly counter to the lawyer's professed ideals, standards of performance, and values is ascertainable by anyone who attempts to function in the legal system.³⁹

Aquellos recién egresados de las Escuelas de Derecho que se inician en la práctica de la profesión como abogados ejerciendo en bufetes establecidos, recibirán de la propia firma mucho del entrenamiento inicial necesario para desarrollar un sentido mínimo de competencia en la práctica forense. Indiscutiblemente, también recibirán de sus pares en el bufete unos modelos o "standards" profesionales inequívocos. De esta manera, aunque no necesariamente dentro del ambiente más idóneo, pues los modelos no siempre son moralmente sólidos, estos nuevos abogados que ejercen en bufetes "grandes" se beneficiarán por lo menos de un sentido de continuidad, uniformidad y coherencia para la formulación de sus modelos éticos.

La situación es muy distinta, sin embargo, para los nuevos abogados que se estrenan en la profesión como "solo-practitioners". Para ellos, precisamente la mayoría de los egresados de nuestras escuelas de derecho, este proceso de aprendizaje y formación ética es uno mucho más complicado y contradictorio.

La situación descrita ilustra la pobre contribución que en esta área tan neurálgica está llevando a cabo la educación jurídica. También se refleja en ella una falta de preocupación por parte de las escuelas de derecho hacia la calidad de los servicios legales ofrecidos a la comunidad. En Puerto Rico es de todos conocidos la pobre imagen pública de los abogados y la creciente pérdida de confianza y respeto comunitario hacia la profesión, lo cual se ha venido denunciando recurrentemente en los últimos años.⁴⁰ Denuncias similares han ocurrido en los Estados Unidos, señalándose la responsabilidad de las escuelas de derecho sobre esta

³⁹ *Id.* en la pág. 1037-38.

⁴⁰ González Díaz, *Informe del Presidente Abraham Díaz González a la Asamblea General de 1985*, 21 de septiembre de 1985, 47 REV. COL. ABOG. P.R. 5 (1986).

situación:

One would assume that the most desirable relationship between a practicing profession and its academic institutions would involve a good deal of tension and interdependence, the practitioners providing insight and information from their experience, the academicians providing overview and critique, and both committed to a dialogue designed to enhance each others' capacity to change and learn. The isolation of law teacher and lawyer from each other avoids the conflict and the potential growth offered by such interchanges. Combined with an often uncritical pragmatism that pervades legal culture, the separation of law study from law practice may make both legal education and professional activity much less reflective, informed, and self-critical than it might otherwise be. It may also account for some of the moral obtuseness displayed by so many members of the Bar. Moral sensibility is obviously not simply a function of character or knowledge. It is nurtured and developed by constantly examining and publicly justifying the consequences of one's choices. There is little in the current structure of legal education that encourages such an examination.⁴¹

En atención a las consideraciones antes señaladas resalta la importancia de brindar a los estudiantes de derecho, durante sus años de formación académica, la oportunidad de asumir e interactuar en un rol de abogado con el beneficio de una adecuada supervisión y guía de un profesor clínico en un escenario real. El módulo clínico estricto es, por tanto, el vehículo único por excelencia para la adquisición y desarrollo de unos modelos éticos adecuados. La confusión inicial que se produce en el estudiante que por primera vez confronta un medio ambiente profesional inmensamente complejo se puede disminuir, o por lo menos dirigir, mediante la oportuna intervención crítica del profesor de clínica. Si esta tarea se logra hacer dentro del ambiente académico y a través de una experiencia clínica, la iniciación del nuevo abogado recién egresado de la escuela será una más provechosa y menos arriesgada. El abogado así iniciado en la profesión tendrá un mejor entendimiento de su comportamiento y su rol en relación a las instituciones legales, sus colegas y sus clientes. Por sobre todo, este nuevo abogado estará asistido de un modelo ético con esquemas afirmativos de sus valores personales y profesionales.

Las exigencias de una conducta diferenciada en atención al ejercicio de un rol, ("role-differentiated behavior") característica propia de la actividad legal profesional, a menudo presenta graves dilemas morales para el

⁴¹ Bellow, *supra* nota 12, en la pág 239.

abogado practicante.⁴² En nuestro sistema legal de naturaleza adversativa, y bajo las normas existentes que regulan la conducta profesional, promulgadas como "standards" mínimos y no como directrices éticas afirmativas, el rol profesional puede y muchas veces requiere que el abogado, en la representación de su cliente, tenga que actuar de alguna forma que podría considerar objetable desde su punto de vista personal. Las alternativas que esta situación le presenta al abogado y las decisiones personales que éstas le requieren no deben ser abordadas sólo mediante la imitación automática y no ponderada de los modelos más accesibles o comunes y las presiones extrínsecas relacionadas. Esta sería, precisamente, la tendencia natural del abogado que se estrena en el ejercicio de la profesión. Es la responsabilidad del educador legal confrontar al estudiante con dichas disyuntivas, proveyéndole la oportunidad de abordar estas consideraciones éticas asistido de una supervisión crítica. Para que el estudiante pueda efectivamente empezar a conjurar para sí un modelo ético personal y propio, para que pueda comprender las exigencias de su deber profesional, debe sentir y experimentar en carne propia los múltiples elementos que configuran y condicionan el rol de abogado. Este "balance de lealtades",⁴³ sólo puede ser comprendido e internalizado a través de la experiencia directa y real que le provee al estudiante un curso clínico estricto. Sólo mediante la observación y participación activa del estudiante en los procesos legales podrá éste entender los diversos factores psicológicos, sociales, institucionales e idiosincrásicos que tan esencialmente contribuyen a la genuina inquisición de la ética profesional. De esta manera, el estudio de la responsabilidad profesional del abogado no se limita al conocimiento del cuerpo normativo sino que incorpora una visión más abarcadora de la filosofía ética, la moral personal, los roles jurídicos, el análisis institucional, la conciencia social y las dinámicas propias a una reforma sistemática.⁴⁴

Conjurado así el propósito del curso clínico, se resalta inmediatamente la inmensa responsabilidad que tiene el profesor de clínica sobre sus hombros, cuya labor necesariamente se torna en una continua y que rebasa los límites del salón de clase. En esta labor el profesor de clínica representa para los estudiantes el único modelo profesional en acción que pueden ellos observar durante sus años de formación, ya que, a pesar de que sus otros profesores de Derecho pueden ser prominentes abogados en su práctica profesional, esta actividad pasa mayormente desapercibida por los estudiantes.

En este sentido, debe ser motivo de preocupación el que la actividad de

⁴² Wasserstrom, *Lawyers as Professionals: Some Moral Issues*, in A. Kaufman, *Problems in Professional Responsibilities*, 34, 36 (1984).

⁴³ Miller, *supra* nota 37, en la pág. 100.

⁴⁴ Amsterdam, *supra* nota 32, en las págs. 612-13.

la CAL opere a base y dentro de los límites de un calendario académico. El "role-modeling" ético que esta situación propicia no es a mi juicio el más adecuado, sobre todo cuando consideramos que servimos al sector más marginado de nuestra sociedad, personas que no cuentan con otra alternativa para lograr un acceso efectivo al sistema de justicia. Condicionar las necesidades que estas personas tienen del servicio legal al cuándo y cómo lo permita la agenda académica proyecta una pobre imagen del deber ético que está forjándose en los estudiantes.

Admitimos que las posibles soluciones que tenemos para corregir esta situación no son en nada fáciles dada la configuración institucional que impera en la operación de la CAL y la ya cargada agenda de los profesores de clínica. Pero podemos empezar a considerar como factibles algunas alternativas, tales como, la iniciativa de levantar fondos independientes que permitan contratar a abogados y otro personal necesario para que la CAL funcione como un centro de servicios legales continuo e independiente de las limitaciones que para ello le impone el entorno académico. En otras escuelas de derecho estas plazas de abogados, que no tendrán a su cargo funciones docentes pero que pueden asistir a los profesores en el manejo de los casos, se hacen disponibles para egresados que probaron ser estudiantes destacados de clínica. Lo importante es que podamos convertir el ambiente clínico en uno más real y análogo al entorno de un verdadero centro de servicios legales.

2. La Enseñanza de las Destrezas Analíticas en la Toma de Decisiones

El otro objetivo educativo que se propone para este curso clínico estriba en reforzar las destrezas analíticas necesarias a la toma de decisiones, las cuales debieron haber sido presentadas de forma inicial en el curso clínico introductorio.

La educación jurídica a través del método tradicional socrático ha enfatizado en los estudiantes unas destrezas analíticas aplicadas al estudio de las normas, lo que a veces hemos llamado: "enseñar a pensar como abogados", frase que constituye el "alter ego" del método casuístico de educación jurídica. Este método centra su atención en la lectura e interpretación de opiniones judiciales en el nivel apelativo, intentando con ello el desarrollo de la capacidad del estudiante para comprender los fundamentos conceptuales de la decisión (*ratio decidendis*), y su habilidad para predecir la aplicación futura de ese contexto doctrinal en unas circunstancias dadas.⁴⁵ La limitación primordial del método consiste en que desatiende el aprendizaje de los procesos analíticos inherentes a la toma de decisiones, funciones vitales de las destrezas prácticas del ejercicio profe-

⁴⁵ *Id.*

sional. Estas destrezas no pueden efectivamente ser enseñadas a través del método casuístico donde todo el proceso de toma de decisiones, necesariamente presente en cualquiera de los casos en discusión, se adelanta a los estudiantes de una forma vicaria y ya digerida.

La representación de clientes reales en un curso clínico estricto provee la oportunidad para reforzar en los estudiantes los modelos analíticos enajenados por el currículo tradicional.

El profesor clínico Anthony Amsterdam ha articulado estas destrezas de toma de decisiones que él llama el "fundamento conceptual" de la práctica legal,⁴⁶ en tres categorías:

1. Pensamiento relacionado a los fines o medios ("ends-means thinking"). Esta forma comprende el análisis o razonamiento dirigido a descifrar las rutas de acción disponibles para el logro de unas metas particulares. Para ello se requiere de la identificación sistemática de todos los resultados posibles en una situación en particular, seguida ésta por un inventario detallado de todas las avenidas que están disponibles para alcanzar dichos fines. La aplicación sistemática de este instrumento analítico ayuda a proveer una mejor evaluación de las decisiones prioritarias para la elaboración de una estrategia y teoría del caso, aspectos que resultan indispensables para una efectiva litigación.

2. La formulación de hipótesis y reevaluación de éstas según transcurra el proceso mediante el cual adquirimos información. Esta herramienta asiste al estudiante en la tarea de manejar los datos o hechos presentes en cualquier procedimiento jurídico. En muchas ocasiones no resulta práctico embarcarse en la búsqueda y obtención de *todos* los elementos de información posibles. Para los estudiantes estas decisiones tienden a producirles un efecto paralizante. La confusión que experimenta el estudiante inexperto al no saber cómo comenzar, o peor aún, hacia dónde dirigir su búsqueda de información, tiende a agobiarlo sobremanera, inyectándole un sentido de incapacidad que detiene su labor. El profesor Amsterdam recomienda sugerir al estudiante el método de formulación de hipótesis para ayudarlo a decidir qué información buscar y poder distinguir entre lo pertinente y lo superfluo. Estas hipótesis deben estar sujetas a revisión periódica para poder reformularlas o modificarlas a la luz de la información ya obtenida.

3. La toma de decisiones en situaciones que presentan múltiples opciones. Esta es una destreza muy importante para los estudiantes ya que con anterioridad a este curso han estado mayormente dedicados a ejercicios analíticos que requieren la aplicación de una norma a unas situaciones de hechos predeterminadas. La práctica legal, sin embargo, requiere que el abogado dedique gran parte de su tiempo a tomar decisiones sobre unos

⁴⁶ *Id.* en la pág. 612.

hechos variados: decidir cuál debe ser el retrato de los hechos que se habrá de recrear el día del juicio, cuál de todas las posibles debe ser la recomendación que debe hacer a su cliente, o qué curso de acción o estrategia debe seguirse en la tramitación de un caso. La consideración sistemática y evaluación crítica de los factores inciertos siempre presentes en toda decisión debe ser materia de consideración en este curso clínico. Esto es lo que el profesor Amsterdam llama "plan de contingencia" y el sistema comparativo de evaluación de riesgos en la toma de decisiones.⁴⁷

Estos ejercicios desarrollan las habilidades de los estudiantes para aprender de la experiencia como un proceso continuo y común a su práctica profesional. En este sentido, el modelo clínico estricto sobrepasa la categoría de metodología y se visualiza como una disciplina independiente. Así lo sostiene K. Kreeling señalando:

. . . a process of teaching and learning by focusing in experiences - and suggests not only that the methodology is the means by which lawyering skills are most effectively taught in the law school clinical setting, but also that learning the methodology should be a goal in itself.⁴⁸

3. La Metodología

Las alternativas proporcionadas por el método clínico estricto para la enseñanza de la responsabilidad profesional y las destrezas analíticas de toma de decisiones no garantizan por sí sólo el éxito de esta encomienda. Para ello resulta esencial que se adopte la metodología correcta para el logro de estas metas educativas.

El método básico a seguirse en la enseñanza del componente ético comprende cuatro elementos básicos:⁴⁹

i. El profesor de clínica debe hacer una autoevaluación concienzuda previa a la adopción e internalización del conjunto de valores profesionales y personales que ha de servir de modelo coherente y vivo para sus estudiantes, no para imponerlo a éstos pero para que él lo siga consistentemente como base racional-operacional de su conducta profesional. Al así hacerlo, el profesor reducirá, si no elimina del todo, cualquier posibilidad de generar confusión por mensajes contradictorios.⁵⁰

ii. Se debe centrar en los estudiantes la responsabilidad primaria del trámite y atención de los casos. Sólo de esta manera podrá el estudiante

⁴⁷ Para una exposición más detallada véase *Id.* en las págs. 613-15.

⁴⁸ Kreeling, *supra* nota 21, en la pág. 284.

⁴⁹ Barnhizer, *supra* nota 29, en las págs. 74-75.

⁵⁰ Barnhizer, *supra* nota 8, 1040.

sentir la experiencia de primera mano e internalizar y comprender adecuadamente las consideraciones éticas que presentan estos casos. Sólo así podrá el estudiante embarcarse en la difícil tarea de conjurar para sí un sistema afirmativo de valores para el ejercicio de su profesión.⁵¹

iii. También se debe hacer una selección cuidadosa de los casos que van a servir de foco central para el proceso de aprendizaje. Esta es una tarea constante que consume mucho del tiempo del profesor clínico, pero resulta crucial para el mejor funcionamiento de este modelo educativo. Para propósitos de la agenda de este curso, los casos que presentan problemas y encrucijadas éticas nunca faltan en las oficinas de una clínica de asistencia legal que provee servicios a los pobres, a los abusados por las instituciones y a los no privilegiados. Ciertamente el profesor tendrá de dónde escoger.

iv. En último término, pero de suma importancia, resulta necesario que la supervisión de estos casos se dé en forma individualizada lo que permitirá que el profesor se familiarice con las experiencias del estudiante, pueda observar detenidamente su interacción en el caso, e interprete sus actitudes, reacciones y juicios para así poder intervenir oportuna y críticamente. De esta forma el profesor puede ayudar al estudiante a comprender mejor el significado de su conducta y de su experiencia. Como bien dice el profesor Barnhizer, el deber del profesor es asistir al estudiante en su propio proceso de auto-evaluación, tanto de sus propios criterios de profesionalismo según ilustrados por sus actos, como del modelo que aspira emular y adoptar como propio. El profesor debe mostrarle al estudiante las posibles vías de cambio que puede ensayar para sí y para el contorno institucional.⁵²

Para poder llevar a cabo este tipo de supervisión la distribución del número de estudiantes por profesor debe ser reducida. Se recomienda un promedio de cuatro a seis estudiantes y un máximo de ocho por profesor.⁵³

La metodología a seguirse en la enseñanza de las destrezas analíticas de toma de decisiones es no sólo muy parecida, sino igual a la ya descrita. La idea es presentarle a los estudiantes los modelos necesarios para una mejor comprensión de la forma y manera en que están confrontando las decisiones que tienen que tomar para la atención de sus casos. El profesor clínico debe invitar sistemáticamente a que sus estudiantes revisen críticamente sus ejecutorias a la luz de dichos modelos, para entonces poder identificar las modificaciones que deben hacer en su desempeño.

Esta aplicación de modelos analíticos y teóricos, usados como guías de

⁵¹ *Id.*, en la pág. 1042.

⁵² Barnhizer, *supra* nota 29, en la pág. 95.

⁵³ *Id.* en la pág.84.

referencia para que los estudiantes puedan interpretar y dirigir sus experiencias en los casos de clínica, debe ser la labor primordial del componente de clases en este tipo de curso. Al proveérsele estos modelos teóricos, los estudiantes pueden aprender ellos mismos cómo aprender de sus experiencias, siguiendo una revisión crítica y continuada de su ejecución en el rol legal.

VI. CONCLUSIÓN

La educación clínica ha ocupado hasta ahora una posición periférica en el currículo jurídico. Las escuelas de derecho, en su mayoría, demuestran tener meramente una actitud condescendiente hacia los programas clínicos. La academia jurídica ha opuesto resistencia a esta metodología y en el mejor de los casos simplemente tolera su incorporación de manera incidental o como un proyecto especial. En gran medida todavía se percibe un desprecio por el método clínico y se pone en entredicho su valor escolástico.

La situación en la Clínica de Asistencia Legal de la Escuela de Derecho de la Universidad de Puerto Rico, aunque no es de la gravedad antes señalada, ciertamente ofrece margen para su mejoramiento. Contamos con la infraestructura ideal para poder desarrollar un programa clínico de primer orden, pero no lo aprovechamos al máximo por carecer el currículo clínico de un desarrollo progresivo y coherente. Podemos y debemos comenzar a corregir esta situación para no desperdiciar el magnífico laboratorio con que contamos.

Por otra parte, la educación legal clínica, de la forma propuesta, puede resultar ser un elemento catalítico para la formación de un nuevo abogado, aquél que inyecte en la profesión unos valores afirmativos propios a nuestra responsabilidad social y profesional.

Por sobre todo, la educación legal clínica puede jugar un rol estelar en la reconciliación entre el mundo académico y el mundo de la profesión, pavimentar el camino para una comunicación bidireccional entre ellos, y articular una interacción que nutra y enriquezca a ambos.

