

La enseñanza del derecho en las clínicas jurídicas de interés público: cuatro preguntas para una caracterización

Gustavo Maurino *

Introducción

El establecimiento de Clínicas Jurídicas de Interés Público y Derechos Humanos –en adelante “las Clínicas”- ha sido una innovación significativa en la enseñanza jurídica latinoamericana de las últimas décadas. Su propósito general es el desarrollo de diversas capacidades, actitudes, destrezas y valores en los estudiantes -antes que la adquisición y reproducción de conocimientos teóricos de materias sustantivas-, orientadas pedagógicamente hacia el aprendizaje auto-reflexivo. Argentina y Chile han liderado este proceso en el cono sur, desde mediados de los años ‘90 y la experiencia también se ha ensayado con éxito en Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela y México.

En la última década, la enseñanza jurídica clínica en general ha generado creciente interés y dedicación en las reformas de los planes de estudios de las universidades nacionales en Argentina, y varias facultades de derecho han establecido programas de Clínicas Jurídicas, a través de distintas modalidades organizativas¹.

Si bien todos tenemos una idea más o menos clara de lo que sucede en un curso regular de derecho, cualquiera sea la materia de que se trate, y también conocemos a grandes rasgos la dinámica de los consultorios jurídicos universitarios gratuitos; es poco y nada lo que se conoce acerca de la dinámica de una Clínica Jurídica en general, y menos aún respecto de las dedicadas al trabajo en temas de interés público.

En este trabajo trazaré la caracterización de algunos aspectos relevantes de esta novedosa experiencia, en base a cuatro preguntas simples: “qué, cómo, para qué y por qué”. Mi propósito, vale la pena aclararlo, es conceptual; no pretendo describir ninguna Clínica en particular, ni estipular un modelo evaluativo de sus finalidades o métodos. De hecho, esta modalidad de enseñanza y trabajo jurídico tiene como uno de sus rasgos distintivos la flexibilidad que ofrece para la experimentación, tanto en la selección y composición de objetivos pedagógicos como de las herramientas y técnicas para alcanzarlos; y hasta donde conozco, las clínicas latinoamericanas presentan efectivamente variaciones metodológicas y pedagógicas significativas, más allá de su confluencia sustantiva en el trabajo de interés público y derechos humanos.

* Las reflexiones de este trabajo resultan de una experiencia personal de participación y aprendizaje en diversos proyectos de Clínicas Jurídicas desde hace más de una década. Su presentación refleja pues el impacto de una construcción colectiva contenida en innumerables conversaciones y discusiones con colegas docentes y estudiantes de Latinoamérica en todo este tiempo que he tratado de consolidar y resumir. Agradezco a Martín Sigal, Ezequiel Nino y Francisco Verbic sus valiosas sugerencias sobre un borrador de este trabajo, que lo libraron de no pocas inconsistencias y oscuridades; aunque, me temo, he persistido en algunas.

¹ Hay dos modelos básicos de organización, según las Clínicas Jurídicas funcionan dentro de la facultad o en una institución diferente, típicamente una ONG. Las dos primeras clínicas argentinas –en la Universidad de Palermo y en el CELS en convenio con la UBA- adoptaron estos modelos respectivamente. En los últimos años la UBA amplió los acuerdos para la creación de Clínicas en ONGs -ACIJ, CAREF, FARN y Poder Ciudadano han creado Clínicas Jurídicas-, y en Córdoba lo han hecho INECIP y CEDHA. En la actualidad existen Clínicas de interés público en la UBA, la UNC, la UNL y la UNLa Plata, la Universidad de Palermo, y también han existido proyectos de este tipo, o están en vías de hacerlo, en las Universidades Nacionales del Comahue y de Tucumán, y en las Universidades Torcuato Di Tella y de San Andrés.

En el recorrido por las cuatro preguntas seleccionadas comenzaré por explicitar en el *apartado I (qué)* una caracterización del llamado “*derecho -o abogacía- de interés público*”, y los casos de interés público en los que trabajan las Clínicas. Sobre esa base presentaré una breve descripción de las actividades que realizan y los roles que cumplen los estudiantes y profesores en su trabajo cotidiano en una Clínica, con algún detenimiento en las “reuniones generales”, que considero un elemento clave del modelo.

En el *apartado II (cómo)* profundizaré en las características particulares del método de trabajo que reconstruyo en relación con las Clínicas. Pondré el énfasis en lo que llamaré “el componente deliberativo” del método clínico, que he podido observar y vivenciar en la experiencia de algunas clínicas de la región. Hasta donde tengo conocimiento, este componente no es particularmente enfatizado en otras partes del mundo, y me parece muy valioso en el contexto jurídico e institucional argentino y latinoamericano.

El *apartado III (para qué)* dará cuenta de tres alternativas básicas -institucional, social, pedagógica- que confluyen en la definición de la misión institucional de una Clínica y se proyectan en su diseño y la selección de sus objetivos y planes de trabajo concretos.

Finalmente, en el *apartado IV* llegará la pregunta por la justificación de este desafiante método de enseñanza (*por qué*). La respuesta demandará una breve reflexión acerca de ciertas características que presenta el contexto institucional y jurídico argentino de las últimas décadas, cuya adecuada consideración desde la perspectiva de la enseñanza jurídica permite identificar mejor el valor pedagógico y -sobre todo- ético de la experiencia educativa de las Clínicas.

I. Qué es una clínica jurídica de interés público. Caracterizando la experiencia

Comencemos por presentar el “ethos” de una Clínica y su dinámica de funcionamiento, en este modelo conceptual. Para ello debemos comprender primero el sentido de lo que suele llamarse “derecho de interés público” o -como prefiero llamarlo- “abogacía de interés público”², que en gran medida determina las relaciones y roles en su funcionamiento cotidiano, y las actividades que en ella se realizan.

I.1.- La abogacía de interés público y los casos en los que trabaja una clínica

Caracterizo a la abogacía de interés público como una actividad dominada eminentemente por un propósito práctico; generalmente: el cambio en el “derecho”, en *lo que es el derecho establecido*, y en lo que ese derecho establecido genera y legitima en términos de relaciones sociales, en la medida en que ello constituya un foco de injusticia social remediable.

Este *desafío* a los límites del derecho “establecido”, se proyecta principalmente sobre ciertos “*contenidos sustantivos*” que aparecen como jurídicamente consolidados; los “*valores*” que los informan; los “*modos y hábitos de interpretación*” que los construyen, y los “*resultados*” que esa conjunción de sustancia, valores y prácticas arrojan, en forma de decisiones y costumbres presumiblemente injustas o violatorias de derechos fundamentales.

En ciertos contextos la práctica de desafío y crítica también se proyecta sobre los “*procedimientos*” y herramientas a través de las cuales el sistema institucional produce las

² La denominación original proviene del inglés –“public interest law”- y ha sido adaptada convencionalmente al castellano como “derecho de interés público”, una expresión demasiado críptica para quienes no conocen de antemano el fenómeno. Prefiero reemplazar “derecho” por “abogacía” para explicitar mejor la impronta disciplinar del fenómeno –que no alude a una “rama” del derecho-; y focalizar en la dimensión relativa a lo que los/as abogados/as “hacen” en este ámbito, más allá de las personas o grupos en cuyo interés trabajan.

decisiones y normas jurídicas generales y particulares (ya sean judiciales, legislativos o administrativos), y las oportunidades de acceso que se ofrecen a los habitantes y grupos social y políticamente excluidos *para participar* de ellos³.

Como se puede ver, la inspiración sustantiva de esta práctica es de tipo “solidarista”, “progresista”, “igualitaria”, o “de izquierda”; en la medida que en países como Argentina, el *status quo* que forma el “derecho establecido” resulta generalmente de una mezcla de cosmovisiones conservadoras, arraigados privilegios, compromisos corporativos, extendidas evasiones al imperio de la ley por parte de los poderosos, abusos institucionales, políticos y sociales contra los débiles, y dificultades extremas -cercanas a la alienación- para que las perspectivas de la minorías históricamente postergadas sean seriamente tenidas en cuenta en la toma de decisiones públicas.

Pero en términos conceptuales, es perfectamente posible el desarrollo de corrientes “conservadoras” de incidencia de interés público, que no apunten a cuestionar el status quo, sino a preservar algunos de sus contenidos frente a su alteración en ciertos contextos particulares. En tales situaciones las dimensiones conservadoras, ciertamente inherentes al derecho y la práctica constitucional, podrían guiar una agenda de interés público de ese signo. De hecho Argentina ha ofrecido un ejemplo incipiente, pero significativo, de esa clase de activismo, en las acciones judiciales llevadas a cabo en los últimos años por distintas ONGs, para cuestionar decisiones y políticas públicas federales relativas a la salud reproductiva, que implicaban un cambio sustantivo en la tradición de las políticas estatales y la concepción de los derechos de las mujeres en la materia⁴.

Para terminar este apartado señalo dos breves puntos adicionales: Dadas las características señaladas, es fácil apreciar que los “casos de interés público” difícilmente son tomados por el “mercado” de la abogacía. Se trata de reclamos que no llegan a los estudios jurídicos, pues los afectados suelen carecer de recursos económicos, culturales, etc. para ello. También son el tipo de casos que los estudios habitualmente rechazan –son demasiado peculiares, complejos, de imposible estandarización, carentes de contenido patrimonial y con pocas chances de éxito final-. En la actualidad estos casos llegan a la justicia -cuando llegan- por medio de ONGs, defensorías del pueblo, clínicas jurídicas o abogados que realizan el trabajo solidariamente o *pro bono*.

En segundo término se debe señalar que cada año las clínicas trabajan muy pocos casos; no sólo por su complejidad sustantiva, sino porque es típico de su metodología el proceso de someter cada caso una investigación, discusión y estudio especialmente profundas a fin de cumplir su función pedagógica y profesional, lo que demanda necesariamente ritmos de trabajo mucho más lentos que los habituales -máxime si se tiene en cuenta que los cursos deben estar conformados por un número relativamente bajo de alumnos para que la experiencia de aprendizaje sea efectiva⁵.

I.2.- Las dinámicas de trabajo y el rol docente

³ Para un análisis de esta práctica en Argentina en los últimos años, ver Courtis (2003).

⁴ Ver, por ejemplo, los casos “Portal de Belén” (Fallos 325:292) y “Mujeres por la vida” (Fallos 329: 4593, decisión sobre admisibilidad del amparo colectivo), en los que se planteó, respectivamente, la nulidad de la autorización para comercializar un fármaco anticonceptivo con efectos considerados abortivos y la inconstitucionalidad de la ley nacional de salud sexual y procreación responsable.

⁵ Por supuesto, la Clínica debe hacer explícitas estas restricciones metodológicas frente a los clientes, quienes deben comprender y aceptar los compromisos educativos del trabajo.

Existen muchas alternativas para organizar el trabajo clínico, que dependen de los objetivos pedagógicos fijados, las capacidades diferenciales del docente y “el material” que ofrezcan los casos. Una de las elecciones básicas se da entre el énfasis en el cultivo de “*destrezas*” y el de “*actitudes*” relativas al ejercicio de la abogacía.

El énfasis en las *destrezas* profesionales predomina en el movimiento de clínicas en desarrollo en Europa del este, también moldeadas sobre prácticas de interés público⁶. En una clínica proyectada hacia el aprendizaje de las llamadas “*lawyering skills*”⁷, la clave de su organización reside en el trabajo individual del estudiante, y los docentes cumplen fundamentalmente un rol de supervisión y consulta. Las instancias colectivas de trabajo y reflexión, si bien están presentes, son relativamente secundarias; su utilidad principal consiste en permitir a los estudiantes conocer las experiencias de sus pares y reflexionar mediante la comparación; mientras que los docentes pueden analizar allí problemas comunes que advierten en el trabajo cotidiano, o trabajar sobre problemas teóricos relevantes.

En este modelo, el aprendizaje es más productivo si está centrado en casos relativamente simples -que permitan aumentar el foco en las cuestiones metodológicas-, y cortos en su trámite -de modo tal que los estudiantes puedan atravesar la mayor cantidad de etapas del trabajo durante su clínica-. De hecho, los casos típicos de interés público no suelen ser tan convenientes para trabajar un amplio rango de este tipo de destrezas, dada su inherente complejidad.

En el modelo de Clínicas dedicadas a temas de Interés Público que estamos caracterizando, el foco principal del trabajo docente suele proyectarse a las actitudes más que a las destrezas. Se trabaja activamente en despertar y fomentar el espíritu y la actitud crítica de los estudiantes - hacia el derecho, el sistema institucional y las injusticias sociales en general- y promover su capacidad de empatía hacia los distintos puntos de vista e intereses que se entrecruzan en los conflictos jurídicos⁸.

⁶ Para un análisis de las potencialidades de la enseñanza clínica en el contexto europeo bajo esta perspectiva, ver Hovhannisian (2006). Para una reflexión sobre el contexto español, con especial énfasis en las clínicas de interés público, ver Blázquez Martín (2005/2006).

⁷ En 1992 la Asociación de Abogados de Estados Unidos (ABA) publicó el informe de un grupo especial de trabajo dedicado a estudiar las brechas existentes entre la enseñanza jurídica y las exigencias de la profesión, y proponer estándares tendientes a achicarlas. El “McCrate Report” enuncia diez destrezas principales para el ejercicio de la abogacía, que forman una base conceptual para la organización de cursos clínicos: (1) Solución de problemas, en orden a desarrollar y evaluar estrategias y alcanzar objetivos; (2) Análisis y razonamiento jurídico, en orden a analizar y aplicar normas y principios jurídicos; (3) Investigación jurídica, en orden a identificar cuestiones jurídicas e investigarlas de manera integral y eficiente; (4) Investigación fáctica, en orden a planear, dirigir y eventualmente participar en una investigación de este tipo; (5) Comunicación, eficiente de manera oral y escrita; (6) Asesoramiento, a los clientes acerca de decisiones y cursos de acción; (7) Negociación, ya sea en contexto de resolución de disputas o de transacciones; (8) Litigio y medios alternativos para la resolución de disputas; (9) Organización y manejo del trabajo jurídico, a fin de realizar una práctica eficiente; (10) Reconocimiento y resolución de dilemas éticos, en orden a representar a los clientes de manera consistente con los estándares éticos aplicables (resumidas y traducidas del “Legal Education and Professional Development, An Educational Continuum. Report of The Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap”; *American Bar Association, Section of Legal Education and Admissions to the Bar*; 1992).

⁸ Una vigorosa defensa del desarrollo de actitudes de “crítica” como objetivo principal de las clínicas -en general- en el contexto norteamericano puede encontrarse en Condlin (1986): “La crítica política es el objetivo clínico más importante por varias razones...es el objetivo más adaptado al contexto universitario en el que la formación jurídica se realiza. La crítica es una razón de ser para una universidad, su característica identificatoria, y la única de las múltiples funciones que si fallara en realizar perdería su “ser” como universidad. Si carece de su rol crítico, la universidad es un mero agente socializador, un instrumento de la ortodoxia prevaleciente[...]La habilidad de juzgar las prácticas cotidianas del derecho a la luz de estándares objetivos de justicia y equidad es una cualidad esencial de un buen ciudadano y un buen abogado[...]” (la traducción me pertenece).

El cultivo de estas actitudes se realiza a través herramientas tan clásicas como el diálogo, el intercambio honesto de razones y la comunicación mutua. El proceso de aprendizaje reviste una dinámica fundamentalmente colectiva, cooperativa, que se refleja en los mecanismos participativos y deliberativos de toma de decisión. Por ello, el evento central y más característico de estas Clínicas es su reunión general⁹. Desde luego, ellas no se parecen en nada a una clase, sino más bien a una reunión de socios de un estudio -o a una asamblea- donde los alumnos discuten, opinan, dudan, cuestionan, se ponen de acuerdo y finalmente toman las decisiones concretas –las más importantes, las fundamentales- que orientarán su trabajo y actividades.

En general los debates se inician con presentaciones de los estudiantes a quienes se les asignó un estudio profundizado del tema a discutir; y a partir de esos disparadores comienza el proceso de discusión, tendiente a pulir, revisar y testear la plausibilidad de las ideas presentadas, en busca de puntos de llegada que parezcan a todos (o a la mayor cantidad posible) la mejor respuesta a los asuntos analizados.

Es importante aclarar el tenor y los propósitos de estas discusiones: no se trata de construir ejercicios de capacidad retórica o habilidades histriónicas de los estudiantes –que, desde luego, también ejercitan y sobre las que se reflexiona-; sino de embarcarlos en serias discusiones cooperativas tendientes a la toma de decisiones concretas y reales relativas a los casos, basadas en las mejores razones que puedan identificarse en el grupo. En el intenso proceso de escrutinio, crítica y afinaciones que se lleva a cabo, los estudiantes son incentivados a considerar las cuestiones debatidas desde distintos puntos de vista, a identificar lo “mejor” de los argumentos que se proponen para sostener una posición antes de buscar sus posibles debilidades, a revisar constantemente las “certezas” del sentido común.

La discusión tiene pocas reglas –el compromiso de llegar a ella responsablemente preparados, el respeto y buena fe en la conversación, el esfuerzo en no tomar ni formular las críticas en sentido personal, la disposición a re-evaluar las conclusiones aceptadas tan pronto como un nuevo argumento en contra sea propuesto, y poco más. La discusión no debe ser competitiva, aun cuando el desacuerdo es su motor principal, sino cooperativa e igualitaria; allí reside el elemento que le da su particular fisonomía deliberativa.

Las decisiones adoptadas en las reuniones generales orientarán luego el trabajo semanal de los alumnos, que se realiza individualmente o en grupos pequeños, y comprende prácticamente todo lo que demanda la adecuada preparación y gestión del caso.

Con lo dicho hasta aquí debe resultar claro que los estudiantes son los personajes centrales en una Clínica Jurídica, sus protagonistas. Entonces, para cerrar esta descripción inicial debemos ocuparnos del rol docente en esta modalidad de enseñanza: ¿Qué hace el profesor que dirige o coordina la Clínica mientras los estudiantes deliberan y realizan su trabajo semanal?, ¿cuál es el rol del profesor?

En el modelo que analizamos el mayor desafío para los docentes consiste en ocupar el menor espacio posible -pero ocupar el correcto- para lograr que los estudiantes aporten y obtengan lo máximo posible de la experiencia. Su primera responsabilidad consiste en planificar el año de la Clínica -seleccionar los casos, las cuestiones sustantivas que serán analizadas, etc. Si bien una Clínica no es un curso académico con un programa curricular lineal, y su trabajo está condicionado por las vicisitudes de la preparación y tramitación de los casos, existe una serie de cuestiones de método y de sustancia que deben ser previstas y preparadas; un guión pedagógico

⁹ En el modelo de las “destrezas”, el evento central de la experiencia clínica es la reunión de supervisión entre el docente y el alumno, donde analizan la marcha del trabajo y sus dificultades.

básico orientará la actividad del docente a fin de cumplir su rol de coordinar, supervisar y asistir a los estudiantes apropiadamente.

En el ámbito específico de las reuniones grupales el profesor coordina y modera el debate, introduce argumentos que se escapan a los estudiantes, precisa y encuadra los puntos de la discusión, alerta sobre errores argumentales o sustantivos –que la propia discusión de los alumnos falla en identificar-, incorpora temas a investigar con mayor profundidad o bajo perspectivas que no están siendo consideradas, señala los bloqueos en la discusión, y los malos entendidos y distorsiones que se produzcan en la comunicación. Su función más importante en este contexto es la de “saber escuchar” a los alumnos, para identificar cuándo y de qué manera intervenir. Una buena medida del éxito pedagógico de este trabajo se obtiene analizando el volumen de la participación que el docente debe asumir en las discusiones. Si todo el tiempo debe traer argumentos a la mesa y señalar inconsistencias y errores en las posiciones de los alumnos, es muy probable que estos no estén haciendo su mejor esfuerzo de estudio, reflexión y participación activa¹⁰.

El profesor también tiene a su cargo la supervisión del trabajo semanal -individual o grupal- de los estudiantes, para asistirlos en las dificultades sustantivas y metodológicas que enfrentan al realizar las tareas; aunque, nuevamente, colaborando para que ellos mismos encuentren la forma de superarlas, con la mayor autonomía posible. Finalmente, por supuesto, corresponde al profesor organizar el sistema de evaluación y promoción del curso. El esquema de evaluación también debería reflejar la impronta general del trabajo; por ello, resulta adecuada la realización de ejercicios de auto-evaluación por parte de los alumnos, acerca de sus actividades (qué hice), aprendizajes (qué aprendí) y compromiso (qué aporté)¹¹.

II.- Cómo se aprende en una clínica. Las particularidades del método

En esta sección quiero profundizar en la caracterización general del método clínico que estamos reconstruyendo, para detenerme especialmente en un aspecto particular, que llamaré “*el componente deliberativo*”. Esta impronta metodológica subyace en algunas clínicas argentinas y la región, y a mi juicio constituye una significativa innovación pedagógica de -y para- las Clínicas de Interés Público en países que, como Argentina, atraviesan complejos procesos de construcción democrática.

II.1.- El aprendizaje mediante la práctica reflexiva

El primer elemento distintivo -y común a todas las formas de enseñanza clínica- reside en el hecho de que los estudiantes “aprenden a través de su práctica”, aprenden haciendo y desarrollando su autonomía. El trabajo clínico disuelve algunas de las barreras que traza la

¹⁰ El docente también debe auto-limitar su participación, para evitar que su propia mirada sobre los casos silencie la discusión y experimentación de los estudiantes. Cuando se producen desacuerdos fuertes, los alumnos tiendan a buscar certezas en la “voz autorizada” del profesor, quien debe encontrar el equilibrio para ayudar en el debate sin direccionarlo y apagarlo.

¹¹ Probablemente, lo único que no es necesario evaluar formalmente en las Clínicas sea la adquisición de conocimientos sustantivos y destrezas. El trabajo cotidiano en el contexto de un grupo pequeño, sujeto a la continua supervisión docente y el escrutinio de sus pares realiza este proceso espontáneamente y una instancia de evaluación formal no genera mejores incentivos para el estudio que las propias condiciones de trabajo descriptas.

sobre-dimensionada distinción clásica entre teoría y práctica. Si bien ella seguramente tiene sentido cuando tenemos en mente la enseñanza mediante la transferencia de “conocimientos” e “información”, deviene improductiva cuando los objetivos apuntan a la apropiación de capacidades, actitudes, métodos, valores, etc. La diferencia entre “aprender cómo se construye y escribe una demanda” y “realmente construir y escribir una demanda” es radical; existe un abismo entre ambas situaciones, no sólo intelectual sino también de experiencia y auto-conocimiento, que sólo se transforma en aprendizaje efectivo cuando es atravesado mediante la práctica¹².

Pero las Clínicas proveen mucho más que una caja de herramientas para el ejercicio profesional; los estudiantes adquieren también algo diferente, más sutil y complejo: comienzan a construir, por sí mismos y para sí mismos, un modelo de “rol”, una manera de “ser abogados”, de vivir y actuar como tales, de posicionarse frente a las responsabilidades éticas de la profesión, con los colegas, clientes, jueces y la sociedad en la que incidirán mediante su ejercicio. En su paso por la Clínica los alumnos comienzan a construir además su propia idea de lo que significan el “trabajo” y la “responsabilidad” en la abogacía:

a.- Trabajo: Nuestro entendimiento general suele distinguir radicalmente entre las actividades de “estudiar” y “trabajar”. No existe en nuestra cultura jurídica la idea de “aprender a trabajar”, ni desarrollamos metódicamente la práctica de “aprender de nuestro trabajo”. Obviamente – tarde o temprano- todos aprendemos a trabajar, y aprendemos algo a partir de nuestro trabajo; pero ello ocurre imperceptiblemente, casi de casualidad, como un sedimento que va quedando ahí por el paso del tiempo. En las Clínicas, el “proceso de trabajo” y cumplimiento de las tareas de la abogacía es en sí mismo materia de aprendizaje; y las actividades concretas -lecturas, análisis, escritos- son objeto de intercambio y aprendizaje mutuo. Los estudiantes reflexionan sobre “cómo se hacen” ciertas cosas, al tiempo que ellos mismos, o sus compañeros, las hacen.

b.- Responsabilidad: Asociado con lo anterior, el trabajo en una Clínica Jurídica enseña e inculca las diversas exigencias del comportamiento ético y responsable de la abogacía. Los estudiantes adquieren un sentido muy preciso del tipo de responsabilidades que asume un operador jurídico, y particularmente –dada la dimensión pública de los casos- de aquellas relativas al sistema institucional en el que actúa. En la Clínica, la diferencia entre hacer el trabajo con esfuerzo y dedicación y hacerlo mal no es una calificación alta o baja, sino un mejor o peor caso para el cliente, un mayor o menor aporte al trabajo colectivo y al grupo. Esta es una carga pesada que los alumnos aprenden a sobrellevar (y honrar). La impronta cooperativa de su forma de organización y las exigencias de reciprocidad en el esfuerzo que se generan son elementos claves para la adopción de un alto sentido de responsabilidad personal y profesional¹³.

II.2.- El Componente Deliberativo

Llegamos ahora al elemento clave y distintivo del método de trabajo de las Clínicas Jurídicas de Interés Público que me interesa presentar y que, a mi juicio, constituye el núcleo diferencial en la construcción del proceso de aprendizaje reflexivo en este modelo.

Podemos resumir su significación en los siguientes términos: no es sólo que en estas clínicas “se aprende haciendo” -lo cual es, por supuesto, algo específico-; ni que “se aprende haciendo

¹² La remanida frase de la pedagogía actual: “saber y saber hacer”, trata de capturar estas dimensiones, y no casualmente, ella está incluida en la justificación de los nuevos planes de estudio de las Facultades de Derecho de la UNC y la U.N.L.

¹³ Esta dimensión es especialmente valiosa en contextos como el argentino, donde prácticamente no existen cursos sobre responsabilidad y ética profesional como parte del núcleo de la carrera de abogacía

con otros” -lo que agrega riqueza al proceso-; sino que “*se aprende reflexionando y decidiendo colectivamente con otros*”, bajo una forma de comunicación particular: la argumentación de buena fe, en busca del consenso –y no de “ganar” la discusión-, mediante el esfuerzo genuino hacia la empatía –a tratar de entender el punto de vista que “el otro” presenta, de adoptarlo como propio y explorar sus potencialidades antes de comenzar a evaluar sus debilidades- y la actitud auto-crítica como disparador y motor de búsqueda -la disposición a someter aun nuestras certezas aparentemente más fuertes a la revisión y escrutinio en la conversación, a estudiar las cuestiones en debate desde diversos ángulos antes de adoptar una decisión, aunque parezca relativamente obvia a primera vista¹⁴.

Cuando este proceso para *razonar, analizar y decidir* es efectivamente practicado bajo una coordinación profesional, produce argumentos especialmente complejos, eleva el desafío intelectual para los alumnos y mejora las decisiones relativas al trabajo. La deliberación paciente permite identificar y eliminar la influencia de prejuicios y preconceptos -en la medida en que la argumentación logra buena fe, honestidad y empatía-, la información que se procesa es mucho mayor -en la medida en que los estudiantes concurren a las reuniones preparados y con el trabajo semanal realizado-, y los argumentos finales resultan mucho más afinados -en la medida en que el grupo los somete a una intensa revisión crítica.

Luego de este proceso, lo que los estudiantes saben sobre el tema discutido, y los posibles enfoques y respuestas que admite un problema -jurídico, político, ético o estratégico-, es mucho más y mejor que lo que habrían aprendido con su sólo esfuerzo y dedicación individual¹⁵. De hecho, la dinámica de “proveer de razones” a una decisión, explicitarlas y someterlas a escrutinio, es tremendamente exigente (basta con compararla con los métodos básicamente intuitivos de decisión que solemos utilizar en la práctica cotidiana, sobre todo a medida que ganamos experiencia).

Entre todas las instancias de discusión que se dan en la Clínica hay una en particular -la relativa a la decisión de tomar o no un caso-, que presenta una característica aún más específica y especial: la búsqueda de la *imparcialidad* en la decisión.

En términos generales, una Clínica Jurídica de Interés Público bajo el modelo que estamos presentando, sólo tomará un “caso” si sus integrantes arriban a la conclusión compartida, de que: (a) el mejor entendimiento de los hechos y el derecho relativos al caso, imparcialmente considerados, le dan la razón al cliente, y éste “debería” ganar; (b) llevar adelante el caso sería una contribución a la mejora del derecho, promovería una discusión relevante, desafiaría cierto aspecto del *status quo* que debería, en efecto, ser desafiado; en suma, que el caso tiene una dimensión significativa de interés público.

El análisis de estas cuestiones suele ser la actividad más importante del curso -si el docente ha sido exitoso en seleccionar casos complejos y provocadores para analizar-; la que consumirá mayor tiempo y esfuerzos, y ordenará la mayor cantidad de tareas.

¹⁴ El trasfondo de esta metodología es consistente con -y de hecho seguramente está influido por- los desarrollos de las corrientes epistemológicas, pedagógicas y políticas del “constructivismo”.

¹⁵ Es importante marcar la diferencia metodológica entre la impronta “deliberativa” y la mera dinámica “colaborativa” que suele identificarse en relación con el trabajo clínico, sobre todo en el ámbito norteamericano, y que se expresa en la frase “aprender haciendo, con otros”. La impronta colaborativa subraya los beneficios que los estudiantes adquieren individualmente gracias al intercambio y comparación de sus experiencias, dificultades, criterios de decisión, etc., pero mantiene la perspectiva individual como dominante en el proceso de aprendizaje. El método “deliberativo” adopta una dimensión cooperativa-colectiva en la interacción de los estudiantes; las decisiones les pertenecen a todos, así como los problemas. No se trata de un intercambio individual en el que cada uno obtiene beneficios personales para su proceso de aprendizaje, sino de una experiencia donde la “asociatividad” es mucho más densa y la relación entre los miembros importa un compromiso mutuo mucho más robusto, de dependencia y responsabilidad recíproca en el proceso de toma de decisiones.

En esta discusión relativa a los méritos del caso, todas las razones –imparciales y desinteresadas- cuentan, y la deliberación suele incluir variadas cuestiones fácticas y normativas; históricas, políticas, filosóficas y morales, etc. En última instancia, a través de este recorrido discursivo, los alumnos debaten sobre su entendimiento básico de la estructura institucional y constitucional y su contenido normativo fundamental, en un arduo y muy demandante desafío tendiente a construir conclusiones compartidas sobre tales interrogantes – tanto más arduo, cuanto mayor sea la diversidad del grupo.

En cada punto de desacuerdo, los miembros de la Clínica deben asumir el compromiso serio de entender las concepciones más básicas que los llevan a sostener posiciones divergentes y proyectar sobre ellas la discusión buscando un entendimiento común; y así sucesivamente hasta construir los puntos de acuerdo elementales que vayan arrojando una respuesta consensuada¹⁶.

Aquí es donde resulta fundamental el aporte docente. Cuando el experimento deliberativo es exitoso, el conocimiento y las herramientas con que cuenta la Clínica para abordar el planeamiento estratégico del caso y su fundamentación posterior son enormes. La mayor parte del camino en su preparación ya está recorrida en este punto, las debilidades ponderadas, los posibles contra-argumentos anticipados y rebatidos, y las decisiones suelen “caer de maduras”.

Finalizo la caracterización de este elemento metodológico señalando un aspecto más que estimo de importancia y sobre el que voy a regresar al final del trabajo. La experiencia deliberativa no sólo deja su impronta en el aprendizaje jurídico. El proceso de un año de discusión incansable, volcada hacia la crítica y la empatía, aprendiendo a no ofenderse cuando los propios puntos de vista son rechazados por los demás y en lugar de ello tratar de analizar las propias falencias; comprometiéndose, en suma, con el proceso de discusión igualitaria, constituye una especial vivencia de respeto recíproco y fraternidad en el tratamiento de cuestiones públicas, de reconocimiento del pluralismo y la diversidad de puntos de vista, identidades y experiencias, que trasciende los límites de la profesión jurídica y se proyecta en una manera de participar en la vida cívica y social.

El método de la clínica “forma” abogados, pero también ciudadanos dispuestos a respetar y valorar las diferencias y discutir sobre ellas razonablemente, sin anularlas o negarlas; creativos en la búsqueda de soluciones a los desacuerdos y los conflictos a través del esfuerzo de todos y no mediante la imposición del número o el poder de algunos; y respetuosos e interesados genuinamente por los puntos de vista impopulares, ridículos o minoritarios.

En suma, el componente deliberativo que impregna este modelo de trabajo contribuye también a la práctica de las virtudes cívicas que construyen comunidad democrática. Tal como enfatizaré luego, en países como Argentina, el cultivo de estas virtudes por parte de quienes ejercen roles y actividades públicas –como los abogados- resulta una contribución relevante, que probablemente no sea realizada por otra experiencia de enseñanza jurídica¹⁷.

III.- Para qué, clínicas jurídicas de interés público. Caracterizando su finalidad

A esta altura de la reflexión se podrá apreciar que una Clínica Jurídica de Interés Público bajo el modelo deliberativo es al mismo tiempo una práctica experimental de *aprendizaje jurídico*,

¹⁶ Lo cual no implica que todos estarán de acuerdo en cada punto relativo al caso; basta con que el proceso conduzca al reconocimiento extendido de los “mejores argumentos” disponibles hasta el momento, de manera que ellos determinen las decisiones, en tanto no se presenten otros que resulten más convincentes en el grupo.

¹⁷ Es probable que tengan razón quienes aducen que en realidad no existen diferencias sustanciales entre las cualidades y actitudes éticas que caracterizan a un buen abogado y un buen ciudadano o un buen estadista. Ver, al respecto: Kronman (1993) y Luban (1988).

dotada de un contenido de *servicio social* a personas o grupos que generalmente no acceden a un asesoramiento jurídico de calidad, y una *iniciativa de construcción institucional*, de aporte en la arena pública. Esta triple impronta o finalidad es en general constitutiva de estas experiencias y en ella reside buena parte de su atractivo para los estudiantes; quienes no sólo aprenden la abogacía y el derecho de una manera novedosa, sino que también ayudan a hacer justicia a favor de los más débiles y contribuyen a la mejora de las instituciones públicas. Pocas experiencias educativas portan una riqueza semejante.

Salvo en casos muy particulares¹⁸, el componente social no resulta determinante de la finalidad o función orientadora de la misión institucional de las Clínicas, sino que es más bien colateral, derivado del tipo de casos que se llevan adelante. Si bien esa dimensión está presente, no es un motor o un propósito fundacional, como sí suele serlo de manera típica en los consultorios jurídicos gratuitos, abiertos a consultas masivas, establecidos también como una forma de aprendizaje jurídico. En estos, la finalidad de proveer asistencia jurídica a personas sin recursos y mejorar en ese aspecto el acceso a la justicia suele ser tan significativa como la finalidad pedagógica, al tiempo que prácticamente no existe una dimensión institucional o pública en los términos que hemos mencionado. En las Clínicas de Interés Público, la elección central a la hora de definir su misión como institución se refiere al balance entre la finalidad de construcción institucional y la pedagógica.

La primera de ellas enfatiza el objetivo sustantivo de contribuir al cambio de la cultura legal, abrir e instalar debates en la comunidad jurídica, innovar la práctica del derecho. Esta finalidad muestra el costado más romántico e idealista de las clínicas jurídicas y se proyecta hacia el impacto de su trabajo en la comunidad jurídica en sentido amplio. Los indicadores del logro de la misión institucional en esta dimensión se relacionan típicamente con la generación de nuevos precedentes y debates jurídicos, y ella suele despertar el mayor compromiso y dedicación de los alumnos, quienes vivencian la realización de una contribución institucional efectiva con su trabajo y participación como “actores” públicos. Por su parte, la finalidad pedagógica pone el énfasis en la dimensión educativa del trabajo; en lo que los estudiantes encuentran y adquieren a partir de sus tareas en los casos; se proyecta hacia “adentro” de la relación de servicios jurídicos que lleva a cabo (estudiantes-clientes) y no hacia su impacto externo.

El balance relativo a este doble propósito, a esta tensión -institucional/pedagógica- siempre presente en las Clínicas dedicadas a cuestiones de interés público, debe ser encarado, definido y resuelto de antemano por sus directivos y la facultad, al menos en términos generales; pues el énfasis que se elija tendrá consecuencias significativas sobre su perfil y trabajo. La elección por uno u otro propósito como dominante define en última instancia quiénes serán los destinatarios primarios y secundarios de su planificación estratégica.

Bajo la finalidad “institucional” el poder judicial, la comunidad jurídica, los grupos o personas a los que se dirige la acción de la clínica, e incluso la propia comunidad educativa de la facultad serán tan o más importantes que los estudiantes que van formando su staff. Paralelamente, la clínica centrada en la finalidad “pedagógica” focaliza su atención en los estudiantes participantes; mientras que los demás sujetos serán destinatarios secundarios de su trabajo. Del mismo modo, la preferencia por un énfasis o el otro se manifiesta respecto del tipo de actividades concretas que la clínica puede llevar regularmente a cabo, o diversos aspectos del perfil que adquiere el trabajo cotidiano¹⁹.

¹⁸ La Clínica UBA-CAREF-CELS, dedicada a los derechos de migrantes y refugiados, por ejemplo.

¹⁹ Imaginemos, por ejemplo, que una Clínica quiere discutir con profesionales o académicos una cuestión determinada, vinculada con un caso que está trabajando. Una clínica “institucional” será más proclive a organizar discusiones públicas, abiertas, tendientes a promover el debate en la comunidad universitaria, mientras que una “pedagógica” tenderá a organizar discusiones más íntimas destinadas al provecho particular de los estudiantes

Es, por supuesto, muy difícil proponer una respuesta acerca de qué modelo sería más beneficioso en términos generales para las clínicas de la región, dada la diversidad de contextos académicos, sociales e institucionales existente en las distintas provincias. Cuando las primeras clínicas se establecieron, a mediados de la década del 90, todavía no estaban consolidados los nuevos actores jurídicos que actualmente llevan a cabo la mayoría de los casos de interés público -Defensores del Pueblo, ONGs, abogados gratuitos, etc.- y ello proveía buenas razones para destacar la finalidad institucional y de activismo. Creo que las primeras clínicas del país (UBA-CELS y UP) estuvieron efectivamente orientadas por la primacía de la finalidad “institucional” por sobre la pedagógica²⁰.

En el contexto actual, de creciente judicialización de casos de interés público y consolidación relativamente estable de los nuevos actores institucionales, me animaría a sugerir que la finalidad pedagógica debería adquirir primacía, al menos en las Clínicas que funcionan exclusivamente en las facultades. Por cierto que, en contextos locales en los que el desarrollo de estos nuevos sujetos que judicializan casos de interés público sea todavía incipiente o débil, las Facultades de Derecho deberían ocupar un rol institucional relevante en el discurso público local -algo que, lamentablemente, suelen hacer en menor medida que lo deseable-; y eventualmente sus Clínicas podrían asumir ese rol de participación pública junto a -y, a veces, por encima de- los aspectos exclusivamente relativos a la formación académica.

En todo caso, al abordar la próxima pregunta, vamos a tomar como base el modelo de clínicas deliberativas, cuya finalidad institucional primaria esté orientada al propósito pedagógico, por sobre la incidencia institucional.

IV.- Finalmente: por qué la enseñanza en clínicas dedicadas a casos de interés público. Una justificación conceptual, pedagógica y ética

Llegados hasta aquí, sólo nos falta considerar explícitamente el tipo de razones que pueden justificar hoy en día, en nuestras facultades de derecho, la promoción de Clínicas Jurídicas de Interés Público sobre la base del modelo presentado: ¿Son acaso una mera novedad pedagógica -o una excentricidad-, sin otra ventaja que las propias de la experimentación?, ¿Tienen algún utilidad diferencial con respecto a los consultorios jurídicos clásicos que justifique particularmente la inversión institucional que demandan?

Confío en que lo dicho hasta aquí dará una idea de las potencialidades pedagógicas benéficas que tiene esta clase de proyectos. Creo que la dinámica auto-reflexiva basada en la experiencia y su exigente método deliberativo constituyen herramientas valiosas y enriquecedoras para los alumnos, que justifican su adopción como una alternativa en nuestras facultades, tan necesitadas como están de fortalecer la dimensión práctica de la enseñanza.

No obstante, me interesa explorar y defender ahora un nivel particular de justificación: esta clase de enseñanza resulta especialmente adecuada para dar respuesta a las transformaciones jurídicas e institucionales que ha venido atravesando la Argentina en las últimas décadas.

participantes. Seguramente en las clínicas que funcionan en ONGs la dimensión institucional siempre será muy significativa, dada su propia agenda institucional; aunque también las clínicas establecidas en las propias facultades pueden adoptar una fuerte impronta institucional y un alto perfil de exposición pública si así lo deciden. En estos casos resulta valioso y deseable el acompañamiento de las autoridades y profesores.

²⁰ Estas clínicas se convirtieron en partícipes activos de la abogacía de Interés Público, con casos que llegaron a constituirse en leading cases nacionales, como “Viceconte” o “Freddo”. Por supuesto, la experiencia era en sí misma toda una innovación pedagógica sin precedentes; aunque yo diría que las principales inquietudes institucionales y los principales aprendizajes de aquellos proyectos se vincularon primordialmente con el desarrollo del litigio de interés público como innovación en la promoción de los derechos fundamentales.

Aunque ellas han sido estudiadas exhaustivamente en los últimos años²¹, creo que todavía no se han trasladado al “sentido común” de la comunidad jurídica, ni han sido adecuadamente procesadas en la organización de los estudios del derecho y la abogacía.

Debo repasar, entonces, al menos brevemente algunos de los fenómenos que dan nueva forma al sistema jurídico e institucional de países como Argentina. Creo que al tomarlos en cuenta se hará evidente la demanda de nuevas capacidades, actitudes y responsabilidades en los operadores jurídicos, que la enseñanza clásica no provee y las Clínicas podrían efectivamente acercar a las nuevas generaciones de estudiantes.

IV.1.- El derecho en movimiento. Breve recuento de sus innovaciones jurídicas, institucionales e interpretativas²²

Comienzo este resumen señalando tres impactos profundos y significativos que han conmovido la fisonomía de nuestro *sistema de fuentes del derecho: constitucionalización, globalización y fragmentación*. Si bien las tres dinámicas están ciertamente lejos de cristalizar, su impacto ya es estructural en el derecho argentino, y progresivamente se asientan como las bases de un nuevo paradigma de entendimiento del sistema jurídico.

Constitucionalización: Esta es sin duda la transformación más significativa, y obviamente no se refiere a la adopción de un texto constitucional, sino a la incorporación (la invasión) de los estándares, argumentos y dimensiones constitucionales en las más diversas áreas del derecho sustantivo, que clásicamente funcionaban bajo el paradigma codificador como comienzo y final de la regulación²³. En el entendimiento clásico, el *techo argumental* de cada materia -civil, comercial, administrativo, penal, etc.- estaba conformado por las propias teorías dogmáticas que reconstruían el sistema de los códigos, y éstos -a su vez- conformaban su *techo normativo*. El diálogo normativo y científico entre el derecho constitucional y los “derechos sustantivos” no existía, y aquél era en sí mismo una rama más del derecho respecto de la cual las otras eran “autónomas”. Pero en las últimas décadas la Constitución ha impregnado progresivamente las relaciones jurídicas; el discurso constitucional invade las áreas clásicas del derecho; y los conflictos jurídicos –aun los más típicos de las materias codificadas- son “constitucionalizados” con creciente facilidad e intensidad²⁴.

²¹ En este sentido se destaca la enorme contribución de Ricardo Lorenzetti (Lorenzetti, 2006).

²² Los lectores familiarizados con los estudios y reflexiones sobre estos tópicos y discusiones pueden avanzar la lectura hasta el próximo subapartado, en el que volvemos nuestras reflexiones al rol de las Clínicas.

²³ Una reflexión temprana sobre la cuestión en el ámbito de la civilística argentina puede verse en Rivera (1995:27). De manera interesante, el autor revisó sus posiciones originales en la última edición de sus *Instituciones de Derecho Civil* (Rivera, 2007:21), considerando insatisfactoria su primera aproximación, pues trataba a “ambos ordenamientos [la Constitución y el Derecho Civil] como si ambos fuesen en alguna medida estamentos separados que se tocan en algunas circunstancias excepcionales[...]”.

²⁴ La literatura del derecho civil ofrece crecientemente trabajos en los que se cuestionan constitucionalmente instituciones centenarias como “la legítima” (ver, Chiappini), o –antes de la reforma del C. Civil- “la mayoría de edad a los veintinueve años” (ver, Rey de Rinessi/Rinessi). La jurisprudencia registra casos en los que la argumentación constitucional desafió el plazo legal máximo de 10 años de las locaciones inmobiliarias establecido en el Código Civil originario (ver CNCiv., sala G, “Segura S.A. Inmobiliaria y Financiera Internacional Hotel Development S.A.”, pub. en LL-2006-B-336). El derecho penal siempre ha tenido una dimensión constitucional en el estudio de las garantías de frente a la persecución estatal, pero últimamente dicho se ha extendido hacia aspectos en los que generalmente sólo operaba la dogmática: por ejemplo, se han desestimado persecuciones penal por “usurpación” contra una personas indigentes que ocupaba tierras públicas, con argumentos de marcada influencia constitucional (cfme. CCyCFed. Sala 1, “Capristo, Cristina”, fallo del 18/12/07).

De manera algo paradójica por cierto, incluso en la academia del derecho constitucional se vive un proceso de re-constitucionalización, con el creciente prestigio del llamado “neoconstitucionalismo”.

Globalización: El surgimiento de instituciones y procesos de producción jurídica propias de las dinámicas de la globalización se ha hecho evidente en nuestro país con impacto en áreas tan disímiles como los derechos humanos; la prevención y control de la criminalidad económica; la llamada “protección de inversiones extranjeras”, etc. La globalización también ha transformado la regulación jurídica de la actividad económica privada transnacional -cada vez más dominada por esquemas convencionales y consuetudinarios que desbordan e ignoran los derechos nacionales, e incluso dotada de mecanismos de solución de controversias específicos²⁵. Y algo semejante ocurre en diversos ámbitos del derecho administrativo, que nuestra visión clásica consideraba como el reino exclusivo de “la razón del estado”, nacional y soberano²⁶.

Fragmentación: Así como la Constitución y el derecho de la globalización superan al “derecho común” en una dimensión que podemos llamar “vertical”, la proliferación de regulaciones legales específicas y particularizadas -los subsistemas, en términos de Lorenzetti- recortan “horizontalmente” la capacidad regulatoria de los códigos y los sistemas generales de derecho público y privado, sustrayendo total o parcialmente diversos fenómenos sociales de su ámbito de operación, y compitiendo entre sí -y con el sistema general- en sus pretensiones de regular las cuestiones donde intersectan.

Junto a las nuevas dinámicas en el esquema de fuentes del derecho que hemos señalado, deben destacarse las *radicales transformaciones de nuestro sistema político-institucional*, que han redefinido la fisonomía de *la arena pública y la legitimidad políticas* que dominaron el siglo XX. Entre ellas se destacan claramente: el establecimiento de una *práctica democrática* con una duración y proyección sin precedentes; la adopción de compromisos sostenidos con el respeto y vigencia de los *derechos humanos*, y el surgimiento de *nuevos actores* en la vida pública, que intervienen institucional y jurídicamente en defensa de los derechos en el marco de -también novedosos- procedimientos de toma de decisiones públicas de crecientes dimensiones participativas.

Democratización: Nunca en la historia de la Argentina hemos tenido más de dos décadas de experiencia democrática continuada como la que logramos desde diciembre de 1983. Más allá de las graves vicisitudes atravesadas, los profundos déficits que afectan la calidad y legitimidad del sistema, y las visiones diferentes que existen en nuestra comunidad acerca de lo que constituye el genuino valor de la democracia, no puede negarse que ella constituye el “único juego legítimo” para el ejercicio del poder público en nuestra generación; y que la mayor o menor calidad democrática de una decisión, institución o arreglo político, constituye un núcleo de evaluación normativo significativo y determinante desde el punto de vista público y jurídico. La dimensión normativa de la democracia influye nuestras prácticas públicas como nunca lo ha hecho en la historia del país.

Derechos Humanos: Sobre las ruinas del genocidio de la última dictadura, la República Argentina ha contraído compromisos políticos, legales y constitucionales sin precedentes con el reconocimiento y la vigencia efectiva de los derechos humanos, con hitos claves como las adhesiones legislativas a las convenciones de derechos humanos en la década del 80, su consagración constitucional en 1994, y -en los últimos años- el reconocimiento por parte de los tribunales nacionales del carácter autoritativo de las decisiones y estándares de los órganos supranacionales de producción e interpretación en la materia. Los derechos humanos impregnan

²⁵ Ver, Rivera, Julio César, “Globalización y Derecho. Las fuentes del Derecho de los contratos comerciales”, en *LL-2005-F-2005*”

²⁶ Ver Kingsbury/Krish (2005).

prácticamente toda la vida social y su reivindicación discursiva ocupa cada vez mayor preponderancia en los debates públicos.

Nuevos Actores y procesos para la participación: La escena pública también recibe el impacto de nuevos sujetos institucionales, dotados de reconocimiento constitucional y político para defender pretensiones de derechos a favor de personas y grupos desaventajados²⁷, cuya actuación desborda además las categorías clásicas del “sujeto de derecho” individual revestido de un interés privado y personal. Estos actores asumen defensas colectivas que incrementan la repercusión de su acción en la escena pública. En el ámbito judicial la innovación más significativa la constituyen las acciones colectivas, que permiten diversas formas de intervención de sujetos ajenos a las partes del proceso –como los *amicus curiae*, o los propios afectados no actores procesales- y demandan una refuncionalización procesal con instancias de publicidad y participación sin precedentes.

Para finalizar esta reseña, y dirigir otra vez nuestra mirada hacia la enseñanza jurídica, sólo nos queda señalar que junto con las transformaciones institucionales y normativas, e influidas seguramente por ellas, también se advierte que la práctica de la interpretación jurídica se ha vuelto un campo problemático, de una manera novedosa y particular para los operadores jurídicos. Los conflictos que se generan en la nueva dinámica de fuentes y el nuevo contexto institucional no pueden ya ser resueltos con las herramientas clásicas de la ciencia jurídica de corte dogmático. Tales conflictos interpretativos se presentan ahora como manifestaciones del choque entre sistemas normativos generales y/o específicos que compiten entre sí; cuyos orígenes no provienen de cuestiones verbales, deficiencias de técnica legislativa o inadvertencias en una obra dotada de unidad estructural, sino de agudas tensiones entre esquemas de principios incompatibles que animan regulaciones competitivas, o bien de estándares abiertos y subdeterminados empleados deliberadamente en las regulaciones, que remiten a ponderaciones normativas de tipo moral o político que difícilmente admiten respuestas definitivas u opciones binarias excluyentes.

En este particular contexto estamos formando a los abogados del derecho del siglo XXI, aunque nuestras facultades mantienen a grandes rasgos diseños metodológicos del siglo XIX.

IV.2.- Los desafíos pedagógicos y éticos para operar el derecho en movimiento

Volvamos pues a la educación jurídica. Las facultades de derecho generalmente enseñan, o pueden enseñar, a los estudiantes dos cosas, relacionadas pero diferentes: Se puede enseñar “el derecho” y se puede enseñar “la abogacía”. Por supuesto, ellas no son incompatibles, pero los planes de estudio tradicionalmente han puesto un énfasis desmedido en lo primero.

La metodología clínica, según hemos visto, se orienta más bien a la enseñanza de la abogacía - de los roles que involucra y las actitudes, destrezas y valores que la conforman-, y esta impronta ya resulta un complemento valioso para la educación clásica, especialmente en un contexto donde el cambio y la indeterminación desafían a los abogados y jueces constantemente y les demandan una capacidad de adaptación e innovación excepcionales.

Pero la justificación pedagógica de las Clínicas no se agota allí. Creo que su aporte más significativo a la luz de los nuevos elementos que estructuran nuestro sistema institucional y jurídico, consiste en que mediante este aprendizaje experimental del “arte” –el oficio, la

²⁷ Defensores del Pueblo, ONGs, Ministerio Público, Ombudsperson de derechos especiales -de los pacientes, la tercera edad, etc.

profesión- de la abogacía, los estudiantes logran un mejor aprendizaje de lo que “es” el derecho, en tanto fenómeno social, y de las nuevas dinámicas de su estructura -cambiante, inestable, flexible. La experiencia del trabajo concreto, el aprendizaje reflexivo y la deliberación seria acerca de complejos casos de interés público -en los que suelen manifestarse las tensiones típicas que caracterizan el derecho actual- contribuye a superar una deficiencia conceptual y pedagógica de la enseñanza clásica respecto de lo que es el derecho: su impronta compartimentalizada y formalista²⁸.

La estructura prevaleciente de los programas de estudio ofrece un recorrido integral y enciclopédico por “el derecho”, reconstruido bajo la imagen de un gran árbol, con sus raíces -filosofía, historia, etc.-, tronco -cursos básicos de derecho público y privado- y ramificaciones -cursos periféricos de derecho público y privado, “nuevas” ramas del derecho, etc. Cada curso explora exhaustivamente la parte del árbol pertinente, aislando lo que tiene de particular y específico. El diseño enciclopédico-fragmentado apunta a la especificidad y la especialización de las distintas materias, y transmite indefectiblemente una idea de lo que “es” el derecho, como algo constituido por comportamientos prefijados, que influye de modo determinante en el entendimiento que se van formando los estudiantes en su paso por la facultad. Y eso es una gran deficiencia.

Por el contrario, el trabajo clínico en casos de interés público provee a los estudiantes una experiencia que enriquece sus percepciones sobre el derecho. En el ejercicio de la abogacía de interés público los “casos” no vienen armados en base a los compartimientos clásicos, en ellos se manifiesta en toda su riqueza la interrelación, tensión y ajuste mutuo entre las áreas y niveles de regulación jurídica; la crisis y ruptura de las barreras disciplinares, las invasiones recíprocas. Esto es precisamente lo que enfrentan los estudiantes en el trabajo clínico en casos de interés público; adquiriendo una visión del derecho superadora de la inadecuada pintura tradicional.

La adecuada comprensión y la vivencia efectiva de esta dimensión maleable y constructiva del derecho en su interacción con los conflictos sociales también provee a los alumnos una percepción ajustada de sus responsabilidades éticas e institucionales, derivadas del hecho, sin duda trascendente, de que el derecho que regula la vida de la comunidad es -en una medida relevante- lo que los abogados hagan de él; que el sistema jurídico no es una estructura rígida, inmutable, que responde a designios o lógicas inaccesibles, sino una construcción progresiva -y colectiva- de sentido, en la que los operadores participan de manera significativa, a través de su mediación en los conflictos y el formateo de prácticas jurídicas y sociales²⁹.

Y lo dicho hasta aquí nos lleva a la justificación ética de esta herramienta de enseñanza jurídica, en el contexto del experimento democrático en el que nuestra comunidad política se encuentra comprometida, y que considero tan o más importante que la específicamente pedagógica.

Las facultades de derecho deben todavía definir concientemente su rol institucional en estos tiempos de transformaciones estructurales que toca vivir a nuestra generación. En el marco de una democracia que lucha por ser cada vez más vigorosa, ese rol no debe limitarse al de pasivos reservorios de socialización y aprendizaje formal, sin compromisos públicos frente a las vicisitudes de la comunidad.

²⁸ Una lúcida caracterización de la enseñanza jurídica predominante en Latinoamérica y las contribuciones que puede realizar la enseñanza mediante clínicas jurídicas puede encontrarse en el trabajo del profesor colombiano Daniel Bonilla (2007).

²⁹ Esta visión del derecho compite con el “formalismo ingenuo” -que transmite una idea inmutable y rígida del mundo normativo, que los abogados y ciudadanos sólo pueden conocer, pero sobre el que no pueden impactar- y con el “hiperrealismo cínico” -que sobredimensiona el carácter superestructural del derecho respecto de las luchas de poder y niega relevancia a la práctica jurídica misma. Paradójicamente, ambas visiones conducen, por caminos opuestos, a ocultar e ignorar la responsabilidad personal, colectiva e institucional de los abogados en la construcción del entorno jurídico de la comunidad en la que ejercen su profesión.

La comunidad jurídica tiene el deber de contribuir al arduo proceso de afirmación y perfeccionamiento de las prácticas institucionales de la democracia constitucional; y las facultades están mejor posicionadas que ningún otro actor institucional para asumir tales desafíos, proveer instancias de reflexión, experimentación y evaluación del estado del derecho y las reformas necesarias en su sustancia y procedimientos. En suma, las facultades tienen sobre sí un rol de actores públicos que cumplir, y las Clínicas están especialmente bien situadas para materializar este aporte en un aspecto relevante: la formación de abogados especialmente entrenados en el trabajo jurídico complejo, con un fuerte sentido del compromiso con “lo público” de la profesión jurídica, familiarizados con la compleja trama de valores, tensiones, posibilidades y riesgos que implica la incidencia en los asuntos relevantes de la comunidad.

Los estudiantes que tengan ese tipo de perfil e intereses y puedan acceder a estas experiencias no sólo estarán capacitados para el trabajo jurídico tradicional -incluso mejor capacitados que el promedio, si la experiencia es exitosa en su manejo del derecho en movimiento-, sino que serán los mejores profesionales que podamos formar para el espacio público, ya sea que participen desde el estado, la sociedad civil o la representación de intereses privados en su interacción con lo público.

En Argentina todavía carecemos de un ámbito apropiado de formación de “abogados para la democracia” -con las capacidades, conocimientos y compromisos éticos tan necesarios para participar en la construcción de una vigorosa democracia constitucional, en el diálogo pluralista, la búsqueda de consensos, la inclusión igualitaria. El modelo deliberativo de Clínicas Jurídicas de Interés Público que he presentado, que ya se ha puesto en marcha en distintos ámbitos, es una herramienta prometedora para proveer esta formación. Si las facultades logran desarrollar de manera sostenida estos espacios de enseñanza, podemos confiar en que despertarán el orgullo estudiantil y el respeto de la comunidad jurídica en general, convirtiéndose además en un foco de motivación y compromiso para los profesores y de satisfacción para las autoridades.

V.- Colofón: una definición

Si la caracterización efectuada tiene sentido, es posible entonces articular la siguiente definición operativa, con la que terminamos nuestro ensayo:

Las Clínicas Jurídicas de Interés Público, basadas en el modelo deliberativo, presentadas en este trabajo son:

- (a) una actividad predominantemente académica y educacional
- (b) en la que se brindan servicios jurídicos a personas o grupos vulnerables que el mercado de la abogacía habitualmente no cubre
- (c) para llevar adelante casos de interés público e incidencia institucional
- (d) con el trabajo individual, grupal y colectivo de los estudiantes en todos los aspectos de la preparación, patrocinio y procuración del caso
- (e) a través de un método en el que predomina la deliberación cooperativa basada en razones, como procedimiento colectivo de análisis y toma de decisiones
- (f) y que provee a los estudiantes una experiencia de aprendizaje reflexivo, ejercitación de algunas de las destrezas profesionales básicas, socialización en la práctica de la discusión pública, y promoción de las actitudes y compromisos éticos de la abogacía respecto del fortalecimiento y la efectividad de los valores constitucionales y democráticos.

Bibliografía

Blázquez Martín, Diego: “Apuntes acerca de la educación jurídica clínica”, en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, N° 3, invierno 2005/2006.

Bonilla, Daniel: “Las Clínicas de Derecho de Interés Público: Una Herramienta contra el Formalismo Jurídico”, *Boletín del G.A.J.E.* (Global Alliance for Justice Education), Vol. 3 Edición 1, Febrero de 2007.

Chiappini, Julio; “La herencia forzosa es inconstitucional”, en *LL-2006-E-1387*.

Condlin, Robert: “‘Tastes great, Less Filling’: The Law School Clinic and Political Critique”, de Robert Condlin, en *Journal of Legal Education* N° 36, p. 45, 1986.

Courtis, Christian “El desarrollo del derecho de interés público en la Argentina: avances, obstáculos, en *Cuadernos de análisis jurídico. Serie publicaciones especiales*, Universidad Diego Portales, Escuela de Derecho, Santiago, Chile, No. 15, nov. 2003.

Hovhannisian, Lusine: “Clinical Legal Education and the Bologna Process”, en *P.I.L.I. Papers*, Public Interest Law Initiative, Columbia University, N° 2, 2006.

Kingsbury, Benedict; Stewart, Richard y Krish, Nico: “The emergence of global administrative law”, *Law and Contemporary Problems*, NYU, 2005 (una traducción al castellano ha sido publicada en la revista *Res Publica Argentina*, dirigida por Agustín Gordillo).

Kronman, Anthony: *The Lost Lawyer. Failing Ideals of the legal profession*; Harvard University Press; 1993.

Luban, David: *Lawyers and Justice: An ethical study*; Princeton University Press; 1988

Lorenzetti, Ricardo: *Las Normas Fundamentales del Derecho Privado*, Rubinzal Culzoni, Santa Fe, 1995.

Lorenzetti, Ricardo: *Teoría de la decisión judicial. Fundamentos del Derecho*, Rubinzal Culzoni, Santa Fe, 2006.

Rivera, Julio César “El derecho privado constitucional”, en *Revista de Derecho Privado y Comunitario*, N° 7, p. 27, Rubinzal Culzoni, 1995.

Rivera, Julio César: *Instituciones de Derecho Civil*, 4° Edición, Lexis Nexis, 2007.

Rivera, Julio César, “Globalización y Derecho. Las fuentes del Derecho de los contratos comerciales”, en *LL-2005-F-2005*.

Rey de Rinesi, Rosa y Rinesi, Antonio: “Constitucionalmente se es mayor a los 18 años”, en *LL-2006-F-945*.

