

*El currículo del grado en derecho, los valores fundamentales del ordenamiento jurídico y la educación jurídica clínica: una reformulación de prospectiva**

The law degree curriculum, the fundamental values of the legal system and clinical legal education: a prospective reformulation

1

Andrés Gascón Cuenca

Institut de Drets Humans

Clínica Jurídica per la Justícia Social

Facultat de Dret

Universitat de València

E-mail: andres.gascon@uv.es

Resumen: En el presente texto se realiza una revisión crítica de la implementación del plan Bolonia en el estudio del Derecho y de cómo este supuso la mercantilización del currículum mediante la influencia de intereses privados en la determinación de los conocimientos y las habilidades a implementar. Esta tarea, que se realizó en detrimento del valor de la educación y del conocimiento como bienes comunes y estructurales en el desarrollo de la personalidad, implicó la incorporación de teorías como la del Capital Humano en la creación de los nuevos recorridos académicos, marginando asignaturas relativas a derechos humanos, filosofía o teoría del derecho, derecho antidiscriminatorio, deontología jurídica, entre muchas otras, que poco tienen que ver con este proceso y con

* Artículo escrito dentro de la realización de una estancia de investigación concedida por la Generalitat Valenciana con código BEST/2021/101. Quisiera agradecer a las profesoras Barbera y Malzani, y al resto de los integrantes del grupo de clínica jurídica de la *Università degli Studi di Brescia* los aportes realizados. Asimismo, quiero agradecer a las personas encargadas de la evaluación externa de este texto sus comentarios y sugerencias que me han ayudado a replantearme algunas ideas.

Este texto empleará los plurales masculinos con valor genérico, siempre que no sea posible utilizar la forma neutra o despersonalizada.

los valores neoliberales promovidos por la globalización. Frente a esta realidad, que supone un peligro para el propio Estado social y democrático de Derecho, se propone la incorporación del modelo clínico jurídico para recuperar conocimientos fundamentales que el plan Bolonia apartó, y que se estiman básicos en la formación de los futuros operadores jurídicos.

Palabras clave: Teoría del Capital Humano; Bolonia; Derecho; Clínica jurídica; Mercantilización estudios.

Abstract: This contribution is a critical review of the implementation of the Bologna process in the studies of law, as it entailed the commodification of the curriculum through the influence of private interests in determining the knowledge and skills to be implemented in the degree. This, not only was carried out to the detriment of the value of education and knowledge as common and structural goods in the development of personality, but also implied the incorporation of the Human Capital Theory in the creation of the new academic curricula, cornering subjects related to rights human rights, philosophy or theory of law, anti-discrimination law, deontology of law, among many others, which have little to do with this process and the neoliberal values promoted by globalization. Faced with this reality, which poses a danger to the social and democratic rule of law state itself, the incorporation of the legal clinical model is suggested, in order to recover some of the fundamental knowledge that the Bologna plan left aside, considered as basic in the training of future legal experts.

Keywords: Human Capital Theory; Bologna process; Law degree; Legal clinics; Commodification of studies

1. Introducción

Las universidades se han considerado tradicionalmente como lugares donde se potencia y fomenta el pensamiento crítico. En España, desde los años sesenta, la comunidad universitaria y el movimiento obrero fueron actores decisivos en la lucha activa por el reconocimiento de derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales durante la dictadura de Franco. La falta de libertad impuesta por el régimen, con la consiguiente ausencia de oportunidades, se convirtió en caldo de cultivo para que el estudiantado y el profesorado, junto con otros colectivos como los trabajadores, desarrollaran una fuerte oposición al régimen, que llevó a la universidad a convertirse en el “conejo de indias de la democracia” (CARILLO-LINARES, 2006, p. 170). Sin embargo, este papel activo como lugar de discusión y desarrollo de ideas contra-hegemónicas languidece, por varias razones, entre las que destaca las reformas de los planes de estudio introducidas por el proceso de Bolonia¹. Como lo señaló Boaventura Sousa Santos (2012 y 2016), en la actualidad las universidades se enfrentan a grandes preguntas para las que solo tienen respuestas débiles. Cuestiones que son fundamentales en la definición del papel que las universidades públicas deberían desempeñar en las sociedades actuales.

En este sentido, el presente artículo pretende evaluar la calidad de la formación que el estudiantado de Derecho recibe sobre derechos y valores fundamentales dentro de un sistema democrático y social de Derecho como el español. Esto se realizará desde una doble vertiente. Por un lado, se analizarán desde una perspectiva crítica los cambios introducidos por Bolonia en los planes de estudio de Derecho, y cómo estos afectaron negativamente a la calidad de la enseñanza en valores democráticos. Por otro lado, se realizarán sugerencias propositivas para recuperar, afianzar y consolidar la formación que el estudiantado recibe sobre justicia social a través del modelo formativo implementado por las clínicas jurídicas.

¹ Es necesario tener en cuenta la complejidad de la realidad universitaria desde el punto de vista histórico. Es cierto que durante este período de tiempo, la universidad promovió este movimiento social a favor de la democracia, pero también es cierto que en otros momentos (como pudiera ser incluso el actual), esta ha hecho poco por replantear el *statu quo* que favorece el establecimiento y el mantenimiento de patrones estructurales de discriminación.

2. El proceso de Bolonia y los estudios de Derecho: un desarrollo e implementación deficiente.

En España, una parte importante del profesorado (BOIX PALOP, 2009) se opuso a la implementación del proceso de Bolonia, especialmente en relación con los estudios jurídicos, debido a la profunda preocupación que generaban las consecuencias de la reestructuración que se proponía (GARCÍA DE ENTERRÍA ET AL, 2009; Atienza, 2009). Se introdujeron muchos cambios, pero, por razones de espacio, este capítulo analizará tres de las principales características de esta reforma. En primer lugar, la reducción del Grado de Derecho de cinco a cuatro años; en segundo lugar, la promoción de la formación puramente formal sobre el pensamiento reflexivo y crítico y; por último, el uso de la teoría del capital humano (MARGINSON, 1989, p. 2) en el diseño de los objetivos de aprendizaje de los nuevos planes de estudio. Así, se argumentará que esta realidad inició un proceso de erosión de la calidad de los estudios de derecho continuada y generalizada, concibiendo a los futuros graduados como meros técnicos jurídicos cuya tarea será desempeñar su función profesional sin ser críticos con el sistema o el *statu quo* ni tener una labor activa en la defensa y protección material de los derechos fundamentales.

Como se ha puesto de manifiesto en investigaciones previas, la reducción de cinco a cuatro años de duración de la licenciatura en Derecho, con la consecuente eliminación de asignaturas, generó un fuerte desacuerdo entre las diferentes áreas de conocimiento de las facultades de derecho². La reforma fue criticada por implementarse sin una reflexión estructural acerca de “qué tipo de jurista queremos formar” (ATIENZA, 2009), siendo sus resultados producto del poder de negociación de las diferentes áreas de conocimiento, a su vez, diverso en cada una de las facultades de Derecho del sistema universitario español. Este proceso condujo a una “degradación de las profesiones jurídicas y al menosprecio de la contribución de los juristas a la organización de la convivencia y la estructura de la sociedad española” (GARCÍA DE ENTERRÍA, 2009, p. 4; SANJURJO RIVO, 2012, p. 607).

² A su vez, otra consecuencia muy importante que introdujo este cambio y que requeriría de un análisis extensivo y pormenorizado que no puede ser realizado aquí, es el aumento de las tasas universitarias. El paso de cinco a cuatro años, supuso la necesidad de realizar un máster habilitante para el ejercicio de la profesión, con precios mucho más elevados que los de grado (que también se aumentaron). Esto ha supuesto el levantamiento de barreras de acceso al alumnado que proviene de las clases populares, que responden también a otros factores, pero en el que este incide específicamente. Ver: Langa Rosado y Río Ruiz, 2013: 84.

En consecuencia, los planes de estudio no se diseñaron partiendo de la comprensión holística de las necesidades formativas de los futuros profesionales del derecho. Su modificación no se basó en la necesidad que el estudiantado tiene de un “conocimiento sólido de la estructura del ordenamiento jurídico y un dominio profundo de las categorías, disciplinas e instituciones que construyen los pilares de la abogacía” (GARCÍA DE ENTERRÍA, 2009, p.5), sino pensando en ellos como meras personas técnicas en leyes. En consecuencia, esta homogeneización dio una importancia primordial a los requisitos puramente formales, sin tener en cuenta la relevancia que el pensamiento crítico³, los derechos fundamentales y humanos, y la justicia social tienen en la formación de los futuros expertos en derecho, ignorando el rol fundamental que estos profesionales tienen en la protección de los derechos y las libertades individuales, y en la promoción y protección del sistema democrático.

Esta realidad allanó el camino para que en los nuevos planes de estudio se desarrollara un énfasis desproporcionado hacia la promoción de habilidades puramente técnicas, destinadas a fomentar la empleabilidad, socavando la calidad democrática fundamental que debería ser estructural en cualquier plan de estudios de derecho. Este proceso, identificado por Schön (2002, pp. 21-24 y 40) como la promoción de la *racionalidad práctica*⁴, sirvió para ignorar el proceso cognitivo que se debe realizar para llegar a conocer, de forma holística, la fuente que ha generado un determinado problema jurídico o social (SCHÖN 2002). En estos momentos, los planes de estudio substituyen la promoción del pensamiento crítico y del conocimiento científico propio del área jurídica, por conocimientos puramente técnicos e irreflexivos en la resolución de conflictos. Así, la universidad ya no es el lugar donde el estudiantado de derecho adquiere la experiencia, el conocimiento y la capacidad intelectual que les permite desafiar las normas existentes dentro de un ordenamiento jurídico, como el concepto neoliberal de igualdad formal (BARNARD Y HEPPLÉ 2000, p. 562-563). De la misma forma, el derecho a la educación es reducido a un bien puramente económico con potencial para

³ Entendiendo por pensamiento crítico la definición ofrecida por Dewey (1910, p. 74), que sostiene que es necesario determinar de forma completa la esencia de un problema antes de intentar proceder con su solución. Ver también: Gascón Cuenca, Ghitti y Malzani, 2018 p. 218.

⁴ Schön (2002) define la racionalidad práctica (*Practical Rationality*) como “la actividad profesional [que] consiste en instrumentalizar la resolución de problemas mediante la aplicación rigurosa de la teoría científica y técnica. El conocimiento sistemático de una determinada profesión tiene cuatro propiedades esenciales. Es especializado, firmemente delimitado, científico y estandarizado. Este último punto es particularmente importante, porque se refiere a la relación paradigmática que existe, de acuerdo con la [teoría de la] racionalidad práctica, entre los conocimientos básicos de la profesión y su práctica” (p. 21). Ver también: Kinsella 2010, p. 565.

ser explotado (GILLIES 2011, p. 225) y usado por las élites para asegurar el *status quo*. Los nuevos planes de estudio han adoptado un enfoque desproporcionado sobre la empleabilidad, concibiendo a los futuros profesionales del derecho como meros técnicos cuya función no es desafiar al sistema o preocuparse por sus aspectos sustanciales, sino aprender formalmente el derecho positivo y aplicarlo de forma irreflexiva (NUSSBAUM 2010, p.2).

En este sentido, el Proceso de Bolonia promovió la instrumentalización de la educación universitaria, concibiéndola como “un mecanismo para obtener un «producto»: los jóvenes «empleables»” (LA PORTA SAN MIGUEL 2010, p. 10). Esto llevó la Teoría del Capital Humano (*Human Capital Theory* o TCH) al centro del diseño de nuevos planes de estudio. La TCH “se refiere a los conocimientos, las actitudes y las habilidades que se desarrollan y se valoran principalmente por su potencial económicamente productivo” (Baptiste 2000, p. 185). Mucho se ha discutido acerca de las implicaciones del TCH en la educación superior (Tan 2004). Dentro de este modelo, son las empresas privadas las que tienen derecho a identificar las habilidades y las competencias profesionales (resultados de aprendizaje) que son productivas y, por lo tanto, que deben incluirse e informar los planes de estudio (TOLEDO LARA 2015, p.1; SENNETT 2006, p. 12, GARZA ONOFRE 2014). Sin embargo y como se ha demostrado en investigaciones previas, la promoción de estos intereses privados puede no redundar en beneficio de la sociedad en general (OLANIYAN Y OKEMAKINDE 2008). La TCH supone incluir las características clásicas de la globalización neoliberal en el diseño de las titulaciones universitarias (Camps Langa 2006, p. 87), dado que “trata a los humanos como lobos solitarios: hedonistas radicalmente aislados, criaturas de hábitos (no de intenciones) que moderan su avaricia con la racionalidad económica” (Baptiste 2000, p. 197). Además, la TCH fomenta patrones de discriminación estructural dentro de las sociedades, ya que asocia la desigualdad social con los diferentes intereses que tienen los individuos cuando invierten en su propia formación. Conclusión que no ha podido ser contrastada en investigaciones previas (SHULMAN 1987, pp. 374-375; BROYLES Y FENNER 2010; LIPS, 2013).

El Proceso de Bolonia impulsó el diseño de las nuevas titulaciones en derecho utilizando como marco la TCH. En términos prácticos, implicó que las empresas y los intereses privados lideraran la discusión sobre cuáles debían ser los resultados del

aprendizaje⁵, estando a partir de ese momento vinculados a intereses corporativos (García Amado 2009, p. 46). Así, el deber de las universidades pasó a ser la formación de estudiantes cuya principal preocupación son sus posibilidades de encontrar trabajo en un mercado laboral altamente competitivo, en detrimento del valor del conocimiento científico en sí mismo, y la importancia que este tiene en la formación integral de las personas y en la configuración de sus intereses vitales. Esta influencia presenta una perspectiva difícil para las universidades públicas españolas, principalmente, por tres razones.

En primer lugar, las universidades, tradicionalmente centros de producción de conocimiento y de pensamiento libre, crítico e inconformista (ALTBACH 2001, p. 218; MCCRAE 2011, p. 133) tienden ahora a sustituir el valor del conocimiento científico puro por el valor de conocimiento científico impuesto por el mercado (SOSA SANTOS 2016, p. 297). Esta realidad genera una situación difícil para el profesorado universitario que se niega a adaptarse a esta realidad, y que piensan que su deber como enseñantes es la protección del conocimiento como bien público y no una mercancía (SOSA SANTOS 2016, p. 297; MORENO 2009, p. 24).

En segundo lugar, están en juego la autonomía universitaria y la libertad académica (SERRANO GARCÍA 2009, pp. 67-72). De acuerdo con el argumento que he desarrollado en los párrafos antecedentes, los planes de estudio se modificaron siguiendo las exigencias e imposiciones del mercado, por lo que los contenidos de las diferentes asignaturas se evaluaron desde la perspectiva de la empleabilidad, incorporando un análisis coste-beneficio. Esto ha socavado la integridad de los planes de estudio de derecho al reducir la oportunidad de desarrollar la comprensión de importantes cuestiones como los derechos humanos, las libertades fundamentales, la discriminación, la migración, la deontología de las profesiones jurídicas, la ética profesional, entre otras. Todas ellas son básicas en la formación de profesionales del derecho capaces de proteger y defender los derechos fundamentales de la ciudadanía, como los valores esenciales del Estado constitucional y democrático de Derecho.

⁵ Sustancialmente, la TCH implica que los planes de estudio deben responder y adaptar sus planes de estudio y sus objetivos formativos frente a las demandas de capital humano de la globalización y del capitalismo (Fitzsimons 2015, pp. 1-3).

En tercer lugar, es fundamental analizar la capacidad que la universidad tiene para reproducir y difundir una visión eurocéntrica del mundo, “una visión lo suficientemente poderosa (tanto en términos intelectuales como militares) para reclamar su validez universal” (SOUSA SANTOS 2016, p. 298). Por tanto, la cuestión relevante aquí es saber si la universidad (y sus facultades de derecho), están preparadas para desprenderse de esta visión occidentalizada del mundo que promueven y estructuran a través de patrones visibles e invisibles de jerarquía, dominación y discriminación (KENNEDY, 1982, pp. 591-610). Además, estamos experimentado un momento en el que valores que creíamos asentados en nuestros ordenamientos jurídicos, como la pluralidad, la diversidad, o la inclusión, están siendo altamente cuestionados. En este sentido, si la universidad no toma una acción decidida en favor de valores superiores del ordenamiento jurídico como la igualdad, la justicia, o el pluralismo político, fomentándolos a través de los contenidos de sus planes de estudio, donde el estudiantado sea capaz de observar críticamente las diferencias entre derecho y democracia (LLOREDO ALIX 2019; ZAGREBELSKY 2021, pp. 162-163), se estará contribuyendo a crear un caldo de cultivo utilizado por muchos partidos políticos para vincular la diversidad con la aversión a la diferencia (BALIABAR, 2006), lo que genera la creación de nuevos *enemigos útiles* para continuar reproduciendo esta visión eurocéntrica del mundo y sus valores sociales.

Ante esta realidad, es el momento de hacer un esfuerzo decidido para contrarrestar los desafíos mencionados y recuperar las características de libertad académica y responsabilidad social de la universidad pública a partir de la promoción de la igualdad y la diversidad dentro de nuestras sociedades multiculturales. Por un lado, el proceso de Bolonia subrayó la misión social que tienen las universidades públicas, mientras que por otro, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad), 10 (reducción de las desigualdades) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) ponen de relieve la necesidad de desarrollo de políticas públicas que fomenten que la investigación que se realiza desde las universidades esté vinculada con proyectos que tengan como finalidad mejorar la vida de la ciudadanía, especialmente de aquellas personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad generada por el propio sistema. En definitiva, si bien la armonización y la racionalización de los títulos universitarios entre los Estados de la UE podría considerarse un objetivo loable del proceso de Bolonia, su desarrollo y su aplicación específica a los estudios jurídicos ha tenido un impacto negativo. La reducción de los planes de estudio de cinco a cuatro años de duración se hizo sin una reflexión estructural

y profunda sobre qué tipo de jurista se quería formar y con qué habilidades debería contar para cumplir con sus obligaciones. El uso de la racionalidad práctica y un marco normativo basado en la TCH permitió a las empresas privadas influenciar indebidamente la configuración de los objetivos de los planes de estudios, incorporando ideas neoliberales, y la educación como un valor mercantilista, sin que exista una formación suficientemente estructurada que permita rebatir estas ideas.

La judicatura, la fiscalía, la abogacía de oficio, y el resto de operadores jurídicos, al igual que por ejemplo los profesionales de la medicina, tienen el deber de servir a sus comunidades, asegurando la mejor protección de los derechos fundamentales establecidos por nuestras constituciones y su estado de bienestar. La formación de profesionales que puedan realizar este servicio público esencial es un deber central de la universidad pública (SALINAS Y TAMAYO 2018, p. 29), que sin embargo se ha visto obstaculizado significativamente por la implementación del proceso de Bolonia.

3. La promoción de la justicia social a través de la educación jurídica clínica: una propuesta basada en nuestra experiencia.

Las modificaciones de los planes de estudios introducidas por el Proceso de Bolonia no tuvieron un efecto uniforme en todas las áreas del plan de estudios de Derecho. Aquellos temas o asignaturas que, desde el punto de vista mercantilista, eran considerados de poca relevancia como los derechos humanos (BLOCH 1982; WILSON 2004), la filosofía, la teoría del derecho, la ética jurídica, entre otras, fueron arrinconadas o eliminadas de los planes de estudio. Estas asignaturas deberían ser concebidas y servir como lugares en los que se trabajaran y afianzaran las habilidades y los valores esenciales de cualquier sistema democrático, como el pensamiento crítico o el abordaje empático de la complejidad de las relaciones humanas (NUSSBAUM 2010, p.7). Sin embargo, han sido limitadas en favor de otras como comercio internacional, derecho corporativo, administración de empresas, derecho internacional de daños, entre otras (KENNEDY 1982, P. 597).

Esta realidad informa negativamente al estudiantado sobre la relación entre la formación en capacidades reflexivas o en derechos humanos y su posterior empleabilidad. Además, esta realidad limita sus concomitamientos y su capacidad de acción en casos en los que se traten conflictos de interés, situaciones discriminatorias, entre muchas otras, ya que estas áreas del derecho son vistas como improductivas y sin un interés específico. Además,

hemos de tener en cuenta la exigencia de que las universidades se transformen en instituciones transnacionales dentro del mercado global, por lo que este tipo de asignaturas se observan fundamentales para mostrar al estudiantado las relaciones de poder que crea y fomenta la globalización, y que afectan a las personas de manera muy diferente según sus circunstancias personales, distribuyendo de forma ampliamente desigual sus costes y beneficios.

Dentro de este complicado esquema general, el profesorado universitario que se oponía a este proceso de homogenización, comenzó a buscar nuevas metodologías de enseñanza que les permitiera mantener un enfoque holístico en la enseñanza del Derecho, recuperado las áreas marginadas por el Proceso de Bolonia (GARCÍA AÑÓN 2017). En este sentido, la incorporación de espacios que adoptan el modelo de aprendizaje promocionado por las clínicas jurídica es una forma de recuperar el estudio crítico de las problemáticas sociales y las soluciones que propone el Derecho. El trabajo que se realiza en las clínicas jurídicas (de acuerdo con la definición que proporcionaremos en el párrafo siguiente) promueve una forma de evaluar cómo los ordenamientos jurídicos responden frente a procesos de protección de derechos fundamentales y humanos, y también enseña nuevas formas de respuesta frente a estos problemas, como la litigación estratégica y la indecencia política a través de la realización de informes jurídicos que ayudan a probar situaciones de discriminación estructural, la participación en *amicus curiae*, las soluciones alternativas de conflictos, entre otros.

Wilson (2004) desarrolla en seis componentes cómo se deberían implementar los proyectos jurídico clínicos en los currículums. En primer lugar, él parte de la idea de crear facultades de derecho que incorporen este modelo de enseñanza en la totalidad de las asignaturas del currículum. En segundo lugar, afirma la necesidad de que el estudiantado de los últimos cursos participe en el asesoramiento a usuarios reales. En tercer lugar, el estudiantado debe ser supervisado por personas expertas que compartan los objetivos pedagógicos de la experiencia jurídico clínica. En cuarto lugar, las personas o asociaciones atendidas en la clínica jurídica deberán pertenecer o representar a los colectivos más oprimidos, olvidados o vulnerabilizados por el ordenamiento jurídico, aquellos que, generalmente, no pueden acceder a un asesoramiento. En quinto lugar, todo este trabajo debe estar precedido y acompañado de un programa pedagógico que prepare al estudiantado para el ejercicio consciente, reflexivo y crítico del derecho. Esto incluiría,

entre otros, la protección material de derechos fundamentales y humanos, deontología de la profesión jurídica y ética profesional, derecho internacional de los derechos humanos, entre muchas otras áreas que dependen del proyecto en concreto (como derecho ambiental, protección de derechos sanitarios, derecho de extranjería, etc.). En último lugar, el estudiantado debe recibir un reconocimiento en forma de créditos por el trabajo realizado.

Como hemos visto, la incorporación de este esquema a los planes de estudio de derecho permite que el estudiantado, el profesorado y el tercer sector trabajen, estudien y discutan de forma conjunta aspectos fundamentales de los problemas que nos afectan como sociedad, promocionando un ejercicio ético de la abogacía (BROOKS Y MADDEN 2011-2012), mediante el análisis de casos relacionados con la justicia social, la vulnerabilidad y los grupos desfavorecidos.

En este sentido, las clínicas jurídicas que adoptan el modelo de derechos humanos son comunidades académicas de práctica del derecho donde de forma conjunta se discute sobre temas de relevancia social y se trabaja de forma colaborativa para crear sociedades más inclusivas, forzando los límites del derecho (GARCÍA-AÑÓN, 2011; 2013; MESTRE-I-MESTRE, 2018). Estas son comunidades donde todos los integrantes aprenden. Por un lado, la formación del estudiantado se beneficia del contacto directo con los problemas de la sociedad. Es una forma única de promover la visión crítica del orden jurídico, para contrarrestar y visibilizar las jerarquías y estructuras de poder presentes en nuestras sociedades, que expulsan del sistema a sectores de la población en base a conductas discriminatorias tanto directas como indirectas. A través del proceso de aprendizaje es necesario que el estudiantado se dé cuenta de que las leyes son el resultado de procesos políticos, y que a su vez, la política responde a ciertos objetivos y valores, regularmente mencionados y protegidos en las constituciones, pero que no en pocas ocasiones también están sujetos a distorsiones introducidas por el poder del *laissez-faire* capitalista y de la globalización (KENNEDY, 1997, pp. 135 y ss.). Y es aquí donde el estudiantado debe tener la capacidad crítica de cuestionar la legitimidad de las decisiones adoptadas por los legisladores y las propias regulaciones resultantes.

Desde la Clínica Jurídica de Justicia Social (CJJS) de la Facultat de Dret de la Universitat de València (GASCÓN CUENCA, 2018), hemos adaptado este esquema a nuestra realidad e implementando un enfoque basado en derechos humanos tal y como lo define

Blázquez (2015, p. 5). En este sentido, la CJJS está organizada en cinco áreas interrelacionadas: clínica de atención directa, clínica internacional de derechos humanos, clínica de derecho penitenciario, clínica de extranjería, y clínica de interés público. Los proyectos que desarrollamos en cada una de ellas, de la mano de una pluralidad de organizaciones y asociaciones como CERMI, Open Society Initiative, CESIDA, Save the Children, CEAR, o de usuarios/as individuales, siempre están relacionados con las alteraciones que se producen en la protección de derechos fundamentales y humanos, tanto en nuestro ordenamiento jurídico como en otros.

Es fundamental que el estudiantado, antes de iniciar el trabajo en la CJJS, reciba formación complementaria a la estudiada durante el grado. Por lo que hemos comentado en las secciones precedentes, el alumnado tiene, o muy poco, o ningún conocimiento de las áreas del Derecho con las que trabajamos en la CJJS. Es esencial deconstruir el objetivismo, dogmatismo y formalismo (UNGER 1983, pp. 567-575) con el que el estudiantado está acostumbrado a abordar los problemas jurídicos que se le plantean a lo largo de sus estudios (ZAGREBELSKY 2021, p. 30)

De acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría del estudiantado del primer año llega a la universidad pensando que ser abogado es “algo socialmente más constructivo que limitarse únicamente a realizar un trabajo respetable” (KENNEDY 1982, p. 592). Generalmente, creen que el estudio del derecho les empoderará para construir una sociedad basada en derechos y principios fundamentales como la igualdad, la dignidad y la justicia. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que los planes de estudio no les plantean esta actividad intelectual activa y crítica, sino que se les requiere a aprender y memorizar reglas iuspositivas de manera acrítica, sin cuestionar cómo se interconectan con preocupaciones sociales más amplias, cuál es su resultado aplicativo en los casos concretos y las posibles distorsiones y conflictos que puede haber entre las diferentes regulaciones (local, regional, estatal e internacional). Como resultado, el estudiantado inicialmente entusiasta e idealista, adopta una posición puramente pasiva e irreflexiva en el aula hacia los contenidos estudiados (KENNEDY 1982, p. 594).

En este sentido, uno de los objetivos principales que nos planteamos en la CJJS es volver a conectar con esa inquietud inicial que llevó a una parte importante del alumnado a estudiar derecho, tratando temas de justicia social y conectado estas inquietudes con los

valores básicos de los sistemas sociales y democráticos de derecho. Es particularmente necesario trabajar en dos áreas. Por un lado, debatir sobre los mandatos constitucionales que imponen obligaciones positivas y negativas a los gobiernos para cumplir con los aspectos formales y sustanciales de los derechos fundamentales (GARCÍA AÑÓN 2018; GASCÓN CUENCA 2019); y por otro lado, la complicada relación que existe entre conceptos jurídicos básicos como el imperio de la ley o el principio de legalidad, sobre todo al desafiar la validez de una ley que formalmente puede haber sido desarrollada de siguiendo el procedimiento adecuado, pero que materialmente contradice o merma algún derecho fundamental o humano.

Este objetivo únicamente se puede alcanzar desarrollando un programa jurídico clínico centrado en fomentar en el estudiantado un enfoque de pensamiento crítico (DEWEY 1910, pp. 14-28) frente al propio sistema jurídico. Al hacerlo, se dan cuenta de que el ejercicio de la abogacía consiste en entender de forma holística el problema que se les presenta, huyendo de aproximaciones apriorísticas que se quedan en su superficie. Sin un estudio profundo del caso concreto: una denegación de una solicitud de protección internacional puede quedar en una falta de fundamentación suficiente de las circunstancias de persecución, cuando realmente se pueden estar aplicando patrones algorítmicos en el estudio de las solicitudes que no evalúan las circunstancias concretas, sino que realizan cálculos estimativos de la verosimilitud de la petición dependiendo de la nacionalidad y la razón de persecución alegada; una no renovación de un contrato de trabajo puede esconder una política de empresa en contra de los derechos de las mujeres en estado de gestación, entre otros. Es fundamental que cualquier problema jurídico sea investigado a fondo antes de poder proponer una solución al cliente.

Además, al realizar esta actividad, el alumnado será capaz de reconocer necesidades legales que no están cubiertas por la asistencia jurídica gratuita (OWEN, 2017). Uno de los principales problemas que nos encontramos al explicar qué es el derecho de acceso a la justicia radica, como señalan García Añón (2015, 2018) y Añón Roig (2013, 2016, 2018), es su consideración como derecho multidimensional. Este no solo incluye el derecho a tener derechos, sino también su reconocimiento real y la necesidad de su protección tanto desde el punto de vista formal como desde el sustancial. En ausencia de acceso a la justicia, las personas no pueden hacer oír su voz, ejercer sus derechos, desafiar la discriminación, entre otros.

La ONU, a través de la declaración de la Reunión de Alto Nivel sobre el Estado de Derecho en los Planos Nacional e Internacional de 2012, enfatiza en sus párrafos 14 y 15, el derecho a la igualdad de acceso a la justicia para todos, incluidos los miembros de grupos vulnerabilizados, reafirmando el compromiso de los Estados Miembros de tomar todas las medidas necesarias para proporcionar servicios justos, transparentes, efectivos, no discriminatorios y responsables que promuevan el acceso a la justicia para el conjunto de la ciudadanía. Como argumenta Cromwell (2012), el derecho de acceso a la justicia debe cumplir con un conjunto de criterios que permitan a las personas acceder de manera efectiva al sistema de justicia y obtener una respuesta adecuada a sus solicitudes. En caso contrario, los medios procesales para garantizar el acceso a la justicia son papel mojado.

La garantía de este derecho es además decisiva si tenemos en cuenta que las relaciones sociales son conflictuales, por lo que el acceso a la justicia viene reconocido como un derecho humano básico que permite a las personas luchar por sus derechos en los tribunales. Las clínicas jurídicas basan sus raíces en sus comunidades locales. Al hacerlo, el estudiantado es más propenso a comprender la realidad de los problemas jurídicos que les rodean, incluyéndose como un operador jurídico más que trabaja en el caso. De esta forma se logra contextualizar los conocimientos jurídicos adquiridos durante el grado de derecho, utilizándolos en casos reales, y observando críticamente cómo funciona el sistema de justicia. Desde nuestra experiencia, este proceso ha sido muy fructífero para mostrar al alumnado las disparidades que sufren los diferentes colectivos sociales, no únicamente en el reconocimiento de sus derechos, sino también al reclamar su protección ante los tribunales.

Un ejemplo de este proceso es el proyecto centrado en el derecho a la autodeterminación de las personas con discapacidad que desarrollamos de forma conjunta con CERMI-CV y CERMI Estatal, centrado en el derecho que las personas con discapacidad tienen en decidir cómo deben ser denominadas desde el punto de vista jurídico, abandonando posiciones discriminatorias o paternalistas que ahondan o invisibilizan las situaciones cotidianas a las que se deben de enfrentar. Este estudio se centró principalmente en dos áreas. En primer lugar, se construyó un capítulo teórico que investigaba sobre la evolución histórica de la protección de los derechos de las personas con discapacidad, haciendo especial hincapié en la protección internacional y en el derecho a la autonomía personal que este recoge. En segundo lugar, se realizó una amplia investigación del

ordenamiento jurídico español y de la Comunitat Valenciana para observar cómo se recogía terminológicamente la discriminación, e identificar posibles distorsiones entre lo establecido por los estándares internacionales y nacionales de protección, y el propio desarrollo legislativo de estos. Concretamente, este proyecto ayudó al grupo de estudiantes a: conocer mejor la realidad del colectivo de personas con discapacidad; a entender que la protección de los derechos no se agota en el ámbito nacional; a evaluar la deformación que existe entre los estándares internacionales y nacionales de protección de derechos y su posterior desarrollo a nivel normativo; entre otros.

Tal y como sugiere Dewey “el razonamiento crítico supone realizar una evaluación *a posteriori* [*suspended judgement*], dado que es esencial antes de proceder con cualquier intento de proponer una solución, determinar la naturaleza del problema. Es este ejercicio, por encima de cualquier otro, el que transforma simples de deducciones en deducciones contrastadas, posibles conclusiones en pruebas” (1910, p. 74). Así, únicamente después de reflexionar sobre la discriminación que históricamente ha sufrido el colectivo de personas con discapacidad, cómo se protegen sus derechos desde el punto de vista internacional y nacional, cómo se ha desarrollado normativamente estas protecciones, si se ha respetado los estándares establecidos, y qué es el derecho a la autodeterminación individual, el estudiantado fue capaz de detectar las divergencias que existen en el ordenamiento jurídico nacional y de la Comunitat Valenciana a este respecto.

Desde el punto de vista pedagógico, el abordaje multidisciplinar de problemas reales tal y como se plantea por parte de la educación jurídica clínica, ofrece al estudiantado de derecho la posibilidad de mantener este tipo de debates, fomentando su formación jurídica de forma integral. Al final del proyecto, el alumnado participante se dio cuenta de que, sin el acercamiento descrito al problema planteado, no hubieran sido capaces de abordar la cuestión planteada por parte del colectivo (GARCÍA AÑÓN 2011, pp. 8-10). Como se puede observar a través de este ejemplo, los objetivos de aprendizaje dentro de la educación clínica jurídica requieren que el estudiantado no dirija únicamente su atención hacia los intereses de los potenciales usuarios, sino también en la necesidad de desarrollar su trabajo en torno al estudio crítico del sistema jurídico. Esto implica la investigación específica de la aplicación de una determinada normativa y sus resultados, la identificación del contenido de algunos estándares de protección que ayuden en la formulación de un proceso de litigio estratégico posterior, la colaboración en la

sugerencia de mejoras legislativas, discusiones sobre el concepto de justicia, el establecimiento de relaciones de intercambio de sinergias entre estudiantes, usuarios y la comunidad, o ayudar en la documentación de situaciones discriminatorias, entre otros.

La educación jurídico clínica está en constante evolución, como ecosistema dinámico (Carrillo 2004, p. 533) constituido por normas formales y costumbres, procedimientos complicados y participantes que se relacionan en niveles muy diferentes, pero siempre con el objetivo de promover, desarrollar y preservar los derechos humanos. La pedagogía que promueve la educación jurídico clínica es una metodología útil para contrarrestar las distorsiones introducidas por el proceso de Bolonia en el diseño de los resultados del aprendizaje de los planes de estudio de derecho. Forma y sensibiliza en áreas como los derechos humanos, la justicia social, el derecho discriminatorio, la ética jurídica y la deontología, o la representación legal de grupos o personas vulnerabilizadas. La epistemología jurídica impulsada por la educación jurídica clínica nos permite responder de una forma ontológicamente diferente a las preguntas qué es el derecho, y para qué sirve. Ha demostrado ser un recurso importante para fomentar formas alternativas de aprendizaje y comprensión del derecho positivo, introduciendo una visión alternativa de la práctica jurídica, de los valores y de la cultura jurídica.

5. Conclusiones finales

A través de este texto hemos defendido el papel fundamental que la universidad pública tiene en la promoción de la responsabilidad social, la defensa de los derechos fundamentales y humanos, y el compromiso con los valores y principios constitucionales. La formación que los futuros operadores jurídicos reciben en estas áreas es fundamental para la buena salud del sistema jurídico, siendo una tarea que se ha visto altamente comprometida por la forma en la que se identificaron los objetivos formativos tras la implementación del proceso de Bolonia.

Este abrió la puerta a la empresa privada para decidir cuáles son las habilidades relevantes para el estudiantado, contribuyendo a la mercantilización de la universidad y del conocimiento. Como resultado, el estudio de contenidos no valorados por el mercado, como los derechos humanos y fundamentales, la filosofía, la ética y la deontología jurídica, quedaron marginados en los planes de estudio, corriendo el riesgo de ser considerados irrelevantes por el estudiantado. Esto supone un gran riesgo para el propio

sistema constitucional, ya que los operadores jurídicos han recibido una formación diseñada casi en su totalidad por el aprendizaje iuspositivista aséptico y memorístico del ordenamiento jurídico, lo que limita su capacidad de adoptar una visión crítica con el ordenamiento, que les permita desarrollar una argumentación sólida para desafiar las decisiones políticas y las normas que comprometer los derechos y valores constitucionales. Los recién graduados tienen un papel central en la protección de las libertades constitucionales fundamentales, siempre vulnerables a la influencia incontrolada de los intereses privados sobre los gobiernos y los responsables políticos. Para lograr este objetivo, el profesorado de derecho debe alentar e inspirar a su estudiantado para que asuman su papel como defensores de los derechos y libertades fundamentales, trabajando para promover la justicia social, y las clínicas jurídicas han demostrado ser espacios ideales donde trabajar estas habilidades y fomentar este espíritu de derecho combativo.

6. Bibliografía.

ALTBACH, P. G. (2011). “Academic freedom: International realities and freedoms”, 41 *Higher Education* 205.

AÑÓN-ROIG, M. J. (2013). “El acceso a la justiciar de las personas migrantes: la asistencia jurídica gratuita” 287-318, en J. de Lucas y M. J. Añón-Roig (Eds.). *Integración, inmigración y derechos: a la búsqueda de indicadores*. Barcelona: Icaria.

AÑÓN-ROIG, M. J. (2016). “The Fight Against Discrimination and Access to Justice. A Path to Integration”, 8-3 *Migraciones Internacionales* 222.

AÑÓN-ROIG, M. J. (2018). “El derecho de acceso como garantía de justicia: perspectivas y alcance”, 19-76, en C. García-Pascual (Ed.), *Acceso a la justiciar y garantía de los derechos en tiempos de crisis*. Valencia: Tirant lo Blanch.

ATIENZA, M. (2009). “Reformatio in Peius”, 26 *El Notario* 2.

BALIABAR, É. (2006). “Strangers as Enemies: Further Reflections on the Aporias of Transnational Citizenship”, 06/4 *Globalization Working Papers* 1.

BARNARD, C. Y HEPPLER, B. (2000). “Substantive Equality”, 59-3 *Cambridge Law Journal*, 562.

- BAPTISTE, I. (2000). “Educating Lone Wolves: Pedagogical Implications of Human Capital Theory”, 51 (3) *Adult Education Quarterly* 184.
- BLÁZQUEZ MARTÍN, D. (2015). “Clínicas de derechos humanos: causas y ventajas del éxito de un modelo de educación jurídica del siglo XXI”, 11 *Revista Educación y Derecho* 1.
- BLOCH, F. (1982) “The Andragogical Basis of Clinical Legal Education”, 35 *Vand L Rev* 321.
- BOIX PALOP, A. (2009). “Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia”. *No se trata de hacer*, [Blog].
- BROOKS, S. L. Y MADDEN, R. G. (2011-2012). “Epistemology and Ethics in Relationship-Centered Legal Education and Practice” 56 *New York Law School Law Review* 331.
- BROYLES, P. Y FENNER, W. (2010). “Race, human capital, and wage discrimination in STEM professions in the United States”, 30 (5/6) *International Journal of Sociology* 251.
- CAMPOS LANGA, A. (2006). “Universidad y mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea”, 2 *Youkali* 87.
- CARRILLO, A. J. (2004). “Bringing International Law Home: The Innovative Role of Human Rights Clinics in the Transnational Legal Process”, 35 *Colum Hum Rts L Rev* 527.
- CARRILLO-LINARES, A. (2006). “Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición a la democracia”, 5 *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* 149.
- CROMWELL, T. A. (2012) “Access to justice: towards a collaborative and strategic approach”. *The Free Library* January-1.
- DEWEY, J. (1910). *Cómo pensamos*. Washington: DC Heath & Co.

- FITZSIMONS, P. (2015). “Human Capital and Theory and Education”, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* 1
- GARCÍA AMADO, J. A. (2009). “Bolonia y la enseñanza del derecho”, 5 *El Cronista del Estado Social y democrático de derecho* 42
- GARCÍA AÑÓN, J. (2011). “El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas”, 4 *Revista de Educación y Derecho* 8.
- GARCÍA AÑÓN, J. (2015). “La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España” 11 *Revista de Educación y Derecho* 1.
- GARCÍA AÑÓN, J. (2017). “Teaching and learning legal ethics and professional responsibility under the civil law” en R. Grimes (ed.), *Re-thinking legal education under the civil and common law*. Londres: Routledge.
- GARCÍA AÑÓN, J. (2018). “Acceder a la justicia y hacer justiciar: la función de las universidades, las clínicas jurídicas y las ONG, y su impacto construyendo los límites del derecho” en C. García Pascual (ed.), *Acceso a la justicia y garantía de los derechos en tiempos de crisis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E., ET. AL. (2009). “Saquemos los estudios de derecho del proceso de Bolonia” 6 *El Cronista del estado social y democrático de derecho* 4.
- GARZA ONOFRE, J. J. (2014). “Sobre la función social de la abogacía ante el actual panorama de globalización” en M. Calvo, F. Alrlettaz y J. García Ibáñez (eds.) *Derecho y Sociedad. Reflexiones sobre sociología jurídica, filosofía del derecho y derechos humanos*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GASCÓN CUENCA, A. (2018). “Clínica Internacional de Derechos Humanos” en R. Mestre i Mestre (ed.), *Guía práctica para la enseñanza del Derecho a través de las Clínicas Jurídicas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GASCÓN CUENCA, A.; C. GHITTI Y F. MALZANI, (2018). “Acknowledging the relevance of empathy in clinical legal education. Some proposals from the experience of the University of Brescia (IT) and Valencia (ESP)”, 26-2 *International Journal of Clinical Legal Education* 218.

- GASCÓN CUENCA, A. (2019). “The Crisis of the Welfare State and the Worsening of Access to Justice: The Role of the University and of the Clinical Legal Movement in Spain and Italy”, en C. Blegino and A. Gascón Cuenca (eds.), *Epistemic Communities at the Boundaries of Law: Clinics as a Paradigm in the Revolution of Legal Education in the European Mediterranean Context*. Turín: Ledizioni.
- GILLIES, D. (2011). “State education as high-yield investment: human capital theory in European policy discourse” 2(2) *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis* 224.
- KENNEDY, D. (1982). “Legal Education and the Reproduction of Hierarchy”, 32 *J. Legal Educ.* 591.
- KENNEDY, D. (1997). *A Critique on Adjudication [fin de siècle]*. Londres: HUP.
- KINSELLA, A. E. (2010). “The art of reflective practice in health and social care: reflections on the legacy of Donal Schön”, 11:4 *Reflective Practice* 565.
- LANGA ROSADO, D. Y RÍO RUIZ M. A. (2013). “los estudiantes de clases populares en la universidad y frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas”, 16 *Revista Tempora* 71.
- LAPORTA SAN MIGUEL, J. F. (2010). “El proceso de Bolonia y nuestras facultades de derecho” 10 *Revista de Estudios Jurídicos* 1.
- LLOREDO ÁLIX, L (2019). “Derechos y democracia: juntos pero no revueltos” en H. SELEME, G. LARIGUET, O. PÉREZ DE LA FUENTE Y R. GONZÁLEZ DE LA VEGA (eds.), *Democracia: perspectivas políticas e institucionales*. Buenos Aires: Editorial B de F.
- LIPS, M. H. (2013), “The Gender Pay Gap: Challenging the Rationalizations. Perceived Equality, Discrimination, and the Limits of the Human Capital Models”, 68 *Sex Roles* 169.
- MARGINSON, S. (1989). *Human capital theory and education policy*. University of New South Wales, discussion paper No. 3.

- MCCRAE, N. (2011). “Nurturing Critical Thinking and Academic Freedom in the 21st Century University”, 1 *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 128.
- MESTRE I MESTRE, R. M. (2018). “Aprender y dar sentido a enseñar el derecho. Filosofía jurídica y enseñanza clínica del derecho”, 251-270, en J. de Lucas, E. Vidal, E. Fernández y V. Bellver (Cords.) *Pensar el tiempo presente. Homenaje al profesor Jesús Ballesteros Llopart*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MORENO, R. (2009). “De la declaración de Bolonia a la estrategia 2015: el proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la universidad” en L. Alegre y V. Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*. Bilbao: Hiru 2009.
- NUSSBAUM, C. M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Need the Humanities*. Washington, Princeton University Press.
- OLANIYAN, A. D. Y T. OKEMAKINDE (2008). “Human Capital Theory: Implications for Educational Development”, 5 (5) *Pakistan Journal of Social Sciences* 479.
- OWEN, R. (2017). “Lawzone: Mapping Unmet Legal Need”, 24-3 *International Journal of Legal Clinical Education* 2.
- SALINAS, J. J. Y TAMAYO J. “El Rol de la Universidad Estatal como un Bien Público. Retos en el Caso Colombiano”, 29-2 *Información Tecnológica* 19.
- SANJURJO RIVO, V. A. (2012). “El nuevo espacio europeo de educación superior: desafíos e incertidumbres”, 10 *Revista de Derecho UNED* 585.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Washington: Yale University Press.
- SERRANO GARCÍA, C. (2009). “El fin de la universidad pública” en L. Alegre y V. Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*. Bilbao: Hiru.

- SCHÖN, D. (2002). “From Technical Rationality to reflection-in-action” in R. HARRISON ET. AL. (eds.), *Supporting Lifelong Learning. Volumen I Perspectives on Learning*. Londres: Routledge Falmer.
- SHULMAN, S. (1987). “Discrimination, Human Capital, and Black-White Unemployment: Evidence from Cities” 22 (3) *The Journal of Human Resources* 361.
- SOUSA SANTOS, B. (2012). “La Universidad en el siglo XII. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”, en R. Ramírez (coord.), *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (2ª ed.). Quito: Secretaría Nacional de Educación Superior.
- SOUSA SANTOS, B. (2016). “The University at a Crossroads” en R. Grosfoguel *et al* (eds.), *Decolonizing the Westernized University*. Nueva York: Lexington Books.
- TAN, E. (2014). “Human Capital Theory: A Holistic Criticism”, 84 (3) *Review of Education Research* 411.
- TOLEDO LARA, G. (2015). “La universidad española y el proceso de Bolonia: consideraciones para su análisis”, 15-2 *Actualidades Investigativas en educación* 1.
- UNGER, R. M. (1983). “The Critical Legal Studies Movement”, 96 *Harv L Rev* 561.
- VEGA, J. (2018). “La filosofía jurídica como filosofía práctica”, 34 *Revus* 1.
- WILSON, J. R. (2004). “Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education”, 22 *Penn St Int’l L Rev* 421.
- ZAGREBELSKY, G. (2021). *La giustizia come professione*. Turín: Einaudi.