

Marchisone, M. A. (2023). Una clínica jurídica para la enseñanza de los derechos de las personas con discapacidad: Propuesta de estrategia didáctica. *Revista Digital Derecho y Debates*, 1(1), 17–30.

UNA CLÍNICA JURÍDICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. PROPUESTA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA

María Amelia Marchisone³

Universidad Nacional de San Luis
mamarchisone@hotmail.com

Resumen: En 2018 se implementó en la Universidad Nacional de San Luis el Proyecto PNUD ARG/16/022 “Acceso a la Justicia en la Web. Un portal accesible para personas con discapacidad”. Este proyecto propuso entre sus objetivos el desarrollo de material didáctico que estuviera a disposición de los docentes y alumnos de la carrera de abogacía de esa universidad y que contribuyera a la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional jurídica. En el marco de este proyecto se resolvió la elaboración de una estrategia didáctica diseñada para la enseñanza de la práctica profesional en el campo de los derechos humanos de las personas con discapacidad. En este trabajo se presentan los fundamentos desde los que se seleccionaron y organizaron los recursos, método y actividades que componían esa estrategia didáctica, así como a los principios de la concepción teórica, epistemológica y axiológica que inspiró y puso en acción esta propuesta.

Palabras claves: discapacidad – aprendizaje – derechos humanos

Abstract: In 2018, Universidad Nacional de San Luis run the UNDP Project ARG/16/022 “Access to justice on the web. An accessible website for people with disabilities. This project proposed among its goals the elaboration of didactic material that would be available to teachers and students of the law career of that university and that would contribute to the teaching and learning of legal professional practice. Within this framework, it was decided to develop a didactic strategy designed for the teaching of professional practice in the field of human rights of people with disabilities. This work presents the guidelines from which the resources, method and activities that made up this didactic strategy were selected and organized, as well as the principles of the theoretical, epistemological and axiological conception that inspired and put into action this proposal.

Keywords: disability – learning – Human Rights

“El dilema del profesional de hoy en día está en el hecho de que los dos extremos del vacío que pretende llenar con su profesión están cambiando rápidamente: el cuerpo de

³ Abogada, Especialista en Educación Superior. Profesora de la carrera de Abogacía e investigadora en temas relacionados con la educación legal clínica en la Universidad Nacional de San Luis y otras universidades. Coordinadora académica y profesora de la Especialización en Derechos Humanos y Acceso a la Justicia (UNSL).

conocimientos que debe utilizar y las expectativas de la sociedad a la que debe servir”

Harvey Brooks⁴

Presentación

El Proyecto PNUD ARG/16/022 “Acceso a la Justicia en la Web. Un portal accesible para personas con discapacidad” propuso como objetivo el desarrollo de material didáctico que estuviera a disposición de docentes y alumnos de la carrera de Abogacía para la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional jurídica y la elaboración de un programa de las actividades curriculares. En el marco de este proyecto se resolvió la elaboración de una estrategia didáctica diseñada para la enseñanza de la práctica profesional en el campo de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

En este trabajo se presentan los fundamentos desde los que se seleccionaron y organizaron los recursos, método y actividades que componían esa estrategia didáctica, así como a los principios de la concepción teórica, epistemológica y axiológica que inspiró y puso en acción esta propuesta.

2. Justificación de la incorporación de la enseñanza clínica en la formación de los abogados

*El modelo tradicional. Críticas a un modo de enseñar y de aprender derecho*⁵

Las críticas al modelo tradicional de enseñanza del derecho no son pocas, ni tampoco novedosas. Del análisis de los discursos que circulan en diferentes ámbitos universitarios, políticos y de la comunidad, pareciera que existe un amplio consenso en cuanto a que el modo de enseñar la profesión de abogado requiere de cambios significativos. Sin embargo, a pesar de esos aparentes acuerdos, las prácticas que efectivamente se llevan adelante en la mayoría de las carreras de abogacía responden mayoritariamente a ese modelo y distan mucho de apartarse definitivamente de las aulas. Esta afirmación requiere de una breve caracterización que permita previamente entender a qué se hace referencia cuando se habla del modelo tradicional de enseñanza del derecho.

Básicamente, se trata de un modo de docencia que concibe a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva muy semejante a la descrita por Paulo Freire como *concepción bancaria de la educación*. En esta concepción, todo el proceso se centra en la figura del profesor como único dueño de los conocimientos, quien los transmite mediante clases magistrales en las que los contenidos son “depositados” en los pasivos estudiantes. Así, el docente es el que habla, prescribe contenidos y evalúa, es decir, es el único que sabe; mientras que el alumno, en cuanto no sabe, se limita a escuchar, obedecer y recibir la información preseleccionada por el experto en forma de “depósito”. “En la visión bancaria de la

⁴ Citado en Donald Schön (1992).

⁵ El presente apartado ha tomado en cuenta el trabajo “Propuestas para la buena enseñanza del derecho”, presentado por la autora como trabajo final de la Especialización en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis (2009).

educación, el ‘saber’, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2006).

Este modelo inspiraría un modo de enseñar que se distingue por una serie de rasgos distintivos que se encontrarían en la mayoría de las aulas donde se dictan clases de derecho. Algunos autores (Fauré, 1983) reconocen entre esos rasgos algunos más salientes, tales como: a) *verticalismo*, evidenciado en un particular modo de relacionarse jerárquicamente dentro del aula entre el superior (profesor) y sus subordinados (alumnos); b) *autoritarismo*, puesto que sólo uno de los actores, el docente, tiene voz y mando; c) *verbalismo*, dado que la clase se desarrolla preferentemente a través de exposiciones verbales reducidas a la descripción de un cuerpo acotado de conocimientos teóricos y que ignoran toda referencia a la realidad social y sus demandas; d) *intelectualismo*, pues se privilegia en los alumnos la acumulación memorista de normas e información, sin considerar otras dimensiones del derecho tales como la social y la axiológica. Como se puede advertir, el denominador común de esta modalidad radica en que el docente asume el protagonismo de todo el proceso y excluye al estudiante de toda participación en la construcción de su formación. En esta perspectiva, la docencia jurídica queda reducida a la tarea de transmitir contenidos (que, como se verá, son también incuestionables) escogidos arbitrariamente por el profesor dentro del marco general de un plan de estudios.

Al momento de describir las prácticas en las aulas de los primeros años de derecho en la Universidad de Harvard, Duncan Kennedy (2004) refiere a una particular relación docente-alumno que bien podría aplicarse a estos ámbitos:

“Reina en el aula una jerarquía extrema: el profesor recibe un trato deferente y despierta temores que se parecen más a la escuela secundaria que al *college*. Desaparece ese sentimiento de autonomía de las clases del *college*. (...) En su lugar hay una exigencia de pseudo-participación en donde uno lucha desesperadamente, delante de una gran audiencia, para tratar de leer la mente de un profesor decidido a confundirlo. (...) Es humillante sentirse temeroso e inseguro de uno mismo, especialmente cuando lo que crea esa inseguridad es la manera en que está estructurada el aula, que parece al mismo tiempo una familia patriarcal y un enigma kafkiano. Al comienzo del primer año, el aula de la facultad de derecho es culturalmente reaccionaria”.

En conclusión, bajo esta modalidad de enseñanza, el profesor poco contribuye para que el estudiante de derecho pueda pensar críticamente y no sea transformado en un ser repetitivo, “leguleyo” y dependiente, que cuando le toca pensar por sí mismo o problematizar el conocimiento jurídico sufra y exteriorice una profunda angustia y desazón (González, 2008).

Además, es muy probable que estas consecuencias no se agoten en el aula, sino que se prolonguen en el desempeño profesional del graduado a través de la consolidación de una determinada matriz de aprendizaje. En efecto, las personas al aprender no solo se apropian de un determinado contenido o habilidad, sino que, ante cada contacto con el objeto de conocimiento, se va afianzando un modelo o matriz de aprendizaje (que incluye aspectos conceptuales, emocionales y afectivos) por medio del cual seleccionan, perciben, articulan e interpretan los hechos de la realidad de una determinada forma (Quiroga, 1980). La clase expositiva verbal –sin producción académica del profesor y sin la participación democrática de los estudiantes–

utilizada como única estrategia didáctica, permite conocer fácilmente “lo que se tomará” (es decir, los contenidos que serán evaluados) y contribuye a forjar una determinada actitud de los estudiantes frente al aprendizaje que será reforzada por la aprobación de distintas instancias evaluativas durante la carrera. En otras palabras, el estudiante reduce el proceso de aprendizaje a la tarea de memorizar e incentivar la memoria para poder repetir lo más exactamente posible el apunte tomado de la clase del profesor, el artículo de la norma o el caso jurisprudencial leído en clase. Este particular modo de aprender de los estudiantes de derecho, impuesto por el ejercicio de la docencia concebida en los términos tradicionales, tiene consecuencias directas en el modo en que esos alumnos se relacionarán con la realidad en el futuro.

El modelo tradicional y una manera de concebir al derecho

El modelo hegemónico y tradicional de docencia jurídica se corresponde con otro modelo teórico dominante: el positivismo jurídico como expresión del formalismo jurídico. Desde esta perspectiva, el derecho-objeto de conocimiento es concebido como un todo ordenado, único, conformado por normas racionales, generales y abstractas, fundado en el monopolio coercitivo del Estado y con una metodología de estudio e interpretación propia –la dogmática jurídica–. Claramente, esta concepción del derecho “favorece la constitución de un ámbito de la realidad, el jurídico, como un campo de acción y de conocimiento autónomo, autosuficiente, autorreferenciado y autorreflexivo” (Lista, 2000).

Esta formación dogmática inhibe en los futuros “operadores jurídicos” la facultad (y la sensibilidad) de visualizar las injusticias y cuestionar el orden normativo. En efecto, esta visión del derecho contribuye a reducir la formación del abogado a la de un agente portador de un conocimiento especializado (el conocimiento de la legislación vigente en una sociedad) a quien hay que entrenar para solucionar un caso mediante la selección y aplicación de la norma más adecuada, como si fuera un operador técnico. En consecuencia, no sería extraño que ese estudiante, una vez egresado, se sentara en su despacho (ya sea del estudio jurídico o del tribunal) a esperar que el “jutable” le traiga el conflicto al cual aplicar la norma que tan bien conoce, tal como lo hacía el profesor con la hoja de trabajos prácticos...

En este orden de ideas, autores como Carr y Kemmis (1988) destacan la función de socialización de las instituciones educativas en las que las estructuras de la sociedad, incluyendo obviamente al derecho, son naturalizadas y contempladas como algo dado, que no pueden ser problematizadas. De esta manera, si el derecho no es presentado como un constructo social, resultado de decisiones e intereses cruzados, los estudiantes son formados bajo la convicción de que el ejercicio del derecho se reduce a conocer y aplicar las normas y carecerán de herramientas que los habiliten a identificar los problemas jurídicos de una comunidad, cuestionar su orden normativo y responder a esas demandas.

Esta apariencia de neutralidad de la educación, tal como advierte Paulo Freire, es inaceptable. Por el contrario, todo espacio pedagógico que presume de neutro –en nuestro caso ocultando la dimensión conflictiva del derecho– termina adiestrando a sus alumnos para prácticas *apolíticas* (Freire, 1997). En consecuencia, así como fue negado el carácter político de la educación, los nuevos profesionales negarán también el ejercicio profesional como ejercicio político (Kennedy, 2007).

Desvinculado el derecho del contexto social en el que se produce, es fácil colegir que los estudiantes aborden su estudio sin cuestionarse si el mismo responde a las demandas genuinas de toda la sociedad o simplemente a los intereses del grupo social dominante. Es decir, si se enseña un derecho “neutral”, expuesto por un docente comunicador y un estudiante receptor, sin considerar ni valorar la realidad social circundante, no se puede pretender en esos alumnos formación ni comprensión ni derecho a discrepar o cuestionar contenidos o discursos; sólo cabe esperar reproducción del orden expuesto y aprehendido.

La queja percibida y nombrada, en cambio, supone un trabajo de construcción de la realidad social que incumbe, en gran parte, a los profesionales.

“El descubrimiento de la injusticia como tal reposa en el sentimiento de tener derechos, y el poder específico de los profesionales consiste en la capacidad de revelar los derechos y al mismo tiempo las injusticias o al contrario de censurar el sentimiento de injusticia fundado sobre el solo sentido de la equidad y, por ese medio, disuadir la defensa judicial de los derechos subjetivos” (Bourdieu, 2000).

Este es el importante rol profesional que es omitido en una formación dogmática donde pareciera que el saber jurídico se agota en el conocimiento de la norma.

La enseñanza clínica del derecho como propuesta superadora

Ante las críticas que califican a la enseñanza jurídica tradicional como memorista, enciclopedista y presuntamente apolítica, el modelo de enseñanza clínica propone cambios significativos a esa concepción y aspira a la superación del arquetipo tradicional.

Según Courtis (2007), el modelo tradicional olvidó que su principal objetivo es la formación de abogados. El haber perdido ese norte no es una cuestión menor. La práctica de la abogacía consiste básicamente en la resolución de conflictos y ello supone trabajar con narraciones de hechos –a los que hay que calificar jurídicamente–, imaginar posibles estrategias y luego decidir líneas de acción. En otras palabras, el tipo de destreza que caracteriza el ejercicio de la profesión es principalmente prospectiva: se trata de decidir a partir de ciertos datos –los hechos conocidos, las pruebas con las que se cuenta, el material jurídico a disposición– cuál es el mejor curso de acción para lograr determinados objetivos plausibles. Por ello, el mero entrenamiento en la recepción pasiva de información “predigerida” no se presenta como la capacitación más idónea para enfrentar el ejercicio profesional.

“La práctica de la abogacía no es una actividad meramente bibliográfica o de especulación teórica, sino que se informa de problemas reales, de personas de carne y hueso, y requiere la interacción con actores e instituciones. Esta dimensión práctica está completamente ausente de la educación jurídica tradicional, que se limita al estudio teórico de códigos, leyes y manuales” (Courtis, 2007).

Como institución formadora de profesionales del derecho, la Universidad no puede eludir su responsabilidad en una adecuada capacitación de los profesionales que gradúa. Esto no se reduce a asegurar el dominio de ciertos contenidos teóricos (más o menos actualizados y pertinentes) sino que comprende también la capacitación en destrezas y habilidades propias de la profesión y la concientización sobre valores estrechamente vinculados a la vigencia del estado democrático de derecho. Todo en un marco de práctica reflexiva, que les permita a los estudiantes

dar cuenta del conocimiento práctico adquirido y hacer inteligibles los procesos en los cuales se construye este conocimiento.

En este marco, ¿cómo contribuye la enseñanza clínica a una “nueva” formación de profesionales?

En primer lugar, una propuesta de enseñanza clínica se organiza a partir de situar al estudiante de derecho frente a un problema jurídico –real o simulado– que debe resolver. La nota distintiva de los problemas que se ofrecen a estudio es que cuentan con las mismas características y complejidades de los que deben resolver los abogados en su labor profesional cotidiana. De esa manera, el alumno es interpelado para construir y trabajar con un particular modo de conocimiento: el conocimiento práctico profesional. Esto supone de su parte reconocer, desarrollar y aplicar ciertas destrezas que exceden la preparación técnica para aplicar contenidos al caso o limitarse a ajustar su actuación al modelo acrítico que les proveen tutores o docentes.

El método clínico es un método de enseñanza y de aprendizaje cuyo objetivo es integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión al manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un profesional (Álvarez, 2007). En palabras de Víctor Abramovich (2007): “Si pudiera resumirse en una frase el método clínico, diríamos que procura que el alumno aprenda a pensar el derecho ocupando un lugar o un rol en un conflicto”.

Desde la perspectiva de los docentes, el método clínico provee de un conjunto de herramientas que contribuyen a la enseñanza de cualquier materia, despierta un mayor interés en los alumnos y permite profundizar la vinculación teoría y práctica que logre capacitar a los alumnos para resolver problemas reales. En otras palabras, se intenta promover una auténtica formación de profesionales autónomos, reflexivos y críticos mediante estrategias didácticas concretas, y no limitándose a pomposas declamaciones confinadas a los planes de estudio. Se trata de una revisión profunda y superadora de la enseñanza tradicional del derecho.

La pretensión de formar profesionales que además de ser autónomos (técnicamente capacitados) sean reflexivos y críticos requiere de algunas precisiones.

En efecto, el conocimiento práctico profesional no puede quedar reducido al conocimiento de hechos, reglas y procedimientos que los prácticos aplican a ciertas situaciones de la realidad. Por lo expresado, es oportuno explicitar cómo es concebido el conocimiento práctico profesional a partir del cual correspondería diseñar las actividades o estrategias para su enseñanza.

La noción de práctica profesional, según ya fuera adelantado en otros trabajos (Marchisone, 2014), ha sido entendida, en palabras de John Dewey, como la “competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión” y que también comparten: ciertas convenciones sobre cómo desempeñarse, las instituciones en las que llevan adelante su actividad profesional, un bagaje de conocimiento profesional explícito, un sistema de valores y preferencias que les sirven para interpretar y dirigir la acción y determinar aquello que será considerado como una conducta profesional aceptable (Schön, 1992).

Aprender el conocimiento práctico profesional no es solo aprender a pensar y actuar como lo haría un abogado o una abogada. Se requiere, además del dominio de normas y procedimientos, la competencia para indagar en la resolución de situaciones que se presentan como problemáticas (aquellas en las que la conexión del conocimiento general al caso particular no es evidente) y la reflexión sobre aquellas

situaciones reales que son inciertas o conflictivas. Por ello, la enseñanza de la práctica profesional es una instancia para que los estudiantes reflexionen en la acción y construyan nuevas categorías de conocimiento, estrategias y maneras de formular problemas. Desde esta perspectiva, los docentes son los encargados de destacar las zonas indeterminadas de la práctica (aquellas que tienen que ver con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores) y deben partir de la premisa de que no hay una única respuesta correcta para cada problema.

Este modo de concebir el conocimiento y las prácticas profesionales presentado por Schön ha permitido superar el punto de vista sostenido por la racionalidad técnica sobre la práctica, centrada exclusivamente en los problemas de índole instrumental.

Teoría y práctica en la enseñanza

La elaboración de un contexto didáctico para la enseñanza de la práctica profesional que sea alternativo –es decir, que supere las cuestionadas posiciones tecnicistas– **requiere necesariamente de una reflexión** sobre cómo habrá de entenderse la relación entre teoría y práctica para luego proponer determinadas –y consecuentes– estrategias de enseñanza.

Habitualmente, los docentes parten de una visión dicotómica respecto de la teoría y de su aplicación. Teoría y práctica son concebidas como ámbitos independientes en los procesos de enseñanza, a tal punto que deben ser enseñados y aprendidos sucesivamente, uno después del otro. Esta mirada se corresponde con una posición epistemológica que entiende que la construcción del conocimiento es resultado de la actividad teórica especulativa. Complementariamente, la práctica es percibida como la mera ejecución de aquellos saberes –la técnica aplicada– y carece de la jerarquía científica de la que goza la teoría, convirtiéndose en una especie de conocimiento de segunda categoría que solo encuentra su razón de ser en la aplicación de esta última. Claramente, esta visión se ajusta a las posiciones positivistas fragmentarias mencionadas más arriba y que impregnan el modelo tradicional de enseñanza.

Por el contrario, en el presente trabajo se adopta una perspectiva dinámica en la que teoría y práctica se articulan y relacionan de una forma dialéctica. En palabras de Elisa Lucarelli (2009): “se concretan en una praxis que encierra en sí, no solo la característica de la articulación sino la posibilidad de transformación de ese mismo objeto de conocimiento”. La práctica, desde esta posición, no es aplicación de un discurso teórico ni la sola ejercitación de otros contenidos, sino que es, en sí misma, posibilitadora de nuevos conocimientos. El complejo proceso de construcción del conocimiento integra y articula contenidos teóricos y prácticos. Es decir, al conocer se relacionan momentos o situaciones de alta abstracción teórica con otros en los que el sujeto pone en acción operaciones más concretas (Lucarelli, 2009).

Posibilitar la construcción de conocimiento en esa relación dialéctica requiere la planificación de ciertas estrategias metodológicas por parte de los responsables de la enseñanza. En este sentido, son valiosos los aportes de Donald Schön y su propuesta de reflexión *en la acción*. Reflexionar *en la acción* supone la posibilidad de tomar conocimiento en la medida en la que el sujeto está *haciendo*, es decir al decidir, organizar, actuar al presentarse las dificultades o los problemas.

La oportunidad para poner en acto este tipo de reflexión aparecería para Schön muy marcada en aquellas instancias auténticas de práctica profesional. Se trata de las denominadas *zonas indeterminadas de la práctica*, situaciones imprevistas que no pueden prepararse, provocan incertidumbre, son singulares y pueden acarrear conflicto de valores. Este tipo de situaciones son frecuentes en el ejercicio profesional, en ellas el graduado tiene que decidir entre dos o más cursos de acción, evaluando cuál resulta más conveniente para conseguir determinado resultado, poniendo en juego sus propios valores frente a ese caso concreto.

Sin embargo, el abordaje por parte de los estudiantes de aspectos específicos del ejercicio profesional –aquellos que requieren la puesta en acto de conocimientos, habilidades y destrezas– pueden convertirse en auténtica fuente de angustia para los futuros graduados. Por tal motivo, la organización de este tipo de propuestas exige de evaluación continua y acompañamiento personalizado, así como de un diseño curricular flexible que posibilite el aprendizaje significativo del conocimiento práctico profesional y evite ansiedades inconducentes. En este orden de ideas, la previsión de instancias de práctica reflexiva o de reflexión en la acción puede resultar de particular interés.

La práctica reflexiva en la enseñanza del derecho supone el análisis y la reflexión sobre aquellas acciones específicas que un profesional jurídico lleva adelante en el marco de sus tareas. Es importante destacar que no se trata de una revisión aislada de la experiencia profesional pasada, sino más bien de un auténtico hábito que permita racionalizar y desnaturalizar la actuación profesional, haciendo inteligible esa práctica, visibilizando concepciones y creencias subyacentes. La práctica reflexiva obliga al profesional a hacerse consciente de aquellos factores que afectan e influyen en sus decisiones. Esta profundización en el análisis de la actividad profesional, el proceso de toma de decisiones y sus condicionantes, debería conducir a una mejor práctica profesional, con mayor fundamento ético; de allí la importancia de introducir a los estudiantes en este ejercicio.

En palabras de Casey (2014), la práctica reflexiva provee a los estudiantes y a los novales profesionales de una ayuda importante para desarrollar el hábito de reflexionar en la acción. Una vez adquirido, este ejercicio no solo se vincula con el aprendizaje del curriculum formal universitario sino también con una particular cultura de la práctica del derecho. Basta con pensar que la internalización de esta práctica en el ejercicio profesional supondrá que ese sujeto al abordar cada caso estará preguntándose a sí mismo si alcanzó el estándar de competencia profesional que se espera de él; si podría haber alcanzado el mismo objetivo con una estrategia diferente; si sus preferencias, prejuicios, experiencias previas personales –o de los otros sujetos– influyeron en sus decisiones; si su accionar profesional se encuentra condicionado por estructuras sociales y otros aspectos vinculados a la reflexión sobre su propia performance profesional.

3. Estrategia didáctica para el estudio clínico de los derechos de las personas con discapacidad

3.1. Una clínica jurídica en discapacidad y derechos humanos

La implementación de una clínica jurídica en discapacidad y derechos humanos en el ámbito de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias

Económicas, Jurídicas y Sociales (en adelante, FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis era una iniciativa que contaba con el respaldo de abundantes antecedentes en la materia.

En consecuencia, atendiendo al contexto institucional, antecedentes de los equipos de investigación y vinculación mencionados, se elaboró una estrategia didáctica para la enseñanza del derecho de la discapacidad para el Trayecto de Derechos Humanos y Ciudadanía de la carrera de abogacía.

La estrategia propuso la realización de una clínica jurídica en discapacidad y derechos humanos que abordaría, a lo largo de un cuatrimestre, el tratamiento de un caso particular de necesidades jurídicas dentro del colectivo de las personas con síndrome de Down de la ciudad de Villa Mercedes. A estos efectos, se convocó a referentes de la Asociación de Padres de Personas con Síndrome de Down quienes colaboraron con el equipo docente en la tarea de la selección de un caso. La situación problemática, escogida entre los habituales inconvenientes que enfrenta ese colectivo para acceder al derecho de la salud, fue presentada como una situación hipotética pero con todos los elementos de un caso real que involucró a una familia de la Asociación.

3.2. Instancia de práctica reflexiva

Concluida la estrategia jurídica, se propuso la realización de una actividad en la que los estudiantes reflexionaran sobre sus propios desempeños en el abordaje y tratamiento del caso. Para ello se elaboró una grilla con preguntas indicadoras siguiendo los lineamientos de Casey (2013).

¿Qué dijeron los protagonistas?

La primera etapa requería que el estudiante comparara su propia actuación con un modelo objetivo o estándar. En este aspecto, los estudiantes coincidieron en su mayoría que el tratamiento de un caso de este tipo demandaba especialización jurídica. Reconocieron que, si bien contaban con elementos de derecho procesal para trabajar el caso, no tenían una formación adecuada en la temática específica. Sin perjuicio de ello, los estudiantes pudieron identificar las fuentes de información disponibles. Es interesante destacar cómo la profundización en el estudio del tema ayudó a identificar áreas de vacancia en la formación, así como la sensibilización de los estudiantes frente a ciertas cuestiones, por ejemplo, el uso del lenguaje apropiado:

“(...) el manejo del vocabulario en ciertas cosas que creo, antes del trayecto, era horrible, sin saberlo y sin intención de hacer sentir mal a alguien. Por ejemplo, al hablar de discapacitado o inválido”.

Además de la formación disciplinar jurídica, se advertía la necesidad de contar con un compromiso ético y personal del profesional con la causa. Los estudiantes evidenciaron una profunda sensibilidad frente al caso que se les había propuesto.

“(...) Para mí, alguien que se haga cargo de esta causa debe tener un fuerte compromiso al exigir la protección de los derechos y garantías de las personas (...) focalizarse constantemente en que no estás trabajando con un cliente más, sino que se está trabajando con una persona en una situación de vulnerabilidad y que la

respuesta que se tiene que dar a la persona además de ser rápida tiene que ser lo más efectiva posible”.

Por su parte, en la segunda etapa, el estudiante debía describir las diferentes maneras en que se podría haber cumplido con la tarea asignada y las elecciones concretas que llevó adelante en el caso. Recién después de estos dos pasos, el estudiante estaba en condiciones de reflexionar acerca de las razones por las que optó por un determinado curso de acción.

Estos comentarios destacaron la valoración del quehacer profesional en relación a los objetivos/resultados buscados, en desmedro de aspectos formales como la elocuencia o corrección de lo trabajado. En este orden de ideas, se introdujo la idea de que había que repensar las estrategias tradicionales por parte de los profesionales:

“(…) que desestructure la idea básica que tiene de cómo llegar a diversos casos, porque por lo general un abogado está acostumbrado a trabajar con ciertos recursos, de cierta forma, y tiene que darse cuenta que ante situaciones de especial vulnerabilidad es necesario, por ahí, utilizar otro tipo de herramientas para poder llegar a una solución más rápida y efectiva”.

También se reconoció la importancia de la labor interdisciplinaria como una vía para abarcar el caso en toda su complejidad y fortalecer la estrategia argumentativa frente al juez.

Al ser interrogados sobre lo que consideraban había sido un déficit, concretamente sobre lo que faltó, llamó la atención la respuesta que se limitó a responder *“habilidades personales”*.

Asimismo, fueron numerosos los estudiantes que explicitaron que el contacto con el cliente, con la situación problemática tal como se había dado en la realidad, había impactado en el desempeño profesional. En estos casos, los estudiantes dieron cuenta de que todo ejercicio profesional suponía poner en cuestión las propias creencias, sentimientos y valores.

“Yo creo que hubiese sido muy distinto si nos hubieran dado primero para que contestemos el amparo sin haber tenido la entrevista. (...) Nos hubiéramos puesto más del lado de la obra social, la respuesta hubiera sido diferente porque después ya estábamos como condicionados por todo lo que sucedió en la entrevista.”

Los estudiantes valoraron particularmente esta instancia de aprendizaje con la incorporación de ciertos aspectos prácticos:

“(…) en la primera consulta uno analiza sus objetivos, analiza al cliente, también uno se plantea la otra parte, porque obviamente hay una contraparte y también se tiene que poner del otro lado, si nos está mintiendo, nos está diciendo la verdad. Los elementos internos y externos que siempre hablamos también”.

En el tercer estadio de reflexión, los estudiantes debían reconocer aquellos factores internos que afectaron sus decisiones. En esta instancia de reflexión se esperaba que el estudiante fuera capaz de analizar sus propias creencias,

experiencias, prejuicios, representaciones sociales, características personales, etc. Estos “factores internos” modelan su perspectiva individual y ejercen una influencia –nunca reconocida– al tomar decisiones concretas referidas al caso.

“(…) por eso es necesario ponerse en el lugar del otro, porque uno por ahí no se imagina, uno lo ve desde afuera que están reclamando que lo necesitan y siempre están renegando, todos los meses le falta un papel y no consiguen lo que necesitan, cambiaron las autoridades y entonces cambió todo el procedimiento para conseguir una misma cosa”.

En la etapa cuatro, el estudiante debía trasladarse desde esa perspectiva interna a otra externa. La idea es que pueda reconocer ahora las perspectivas, creencias, preferencias, representaciones sociales y características del resto de las personas involucradas en el caso.

“Yo creo que el factor fundamental fue lo económico, pero también lo social, ya que para la sociedad las personas con discapacidad son personas improductivas.”

Luego, en la quinta etapa, los estudiantes debían ampliar su mirada al contexto social más amplio e identificar estructuras sociales, instituciones políticas, condicionantes económicas, etc. En general, los estudiantes identificaron como obstáculos significativos para el acceso a la justicia y la satisfacción de las necesidades jurídicas, una estructura burocrática de algunas organizaciones de salud, en complicidad con un sistema judicial ineficiente. Reconocieron la existencia de instituciones informales (el amiguismo) que están naturalizadas y se mostraron de acuerdo con la utilización de esos canales si ello les permitía acceder a una resolución del problema de su cliente.

“(…) Y cómo no caer y usar ese amiguismo. El amiguismo es bueno o malo, depende del lado en el que uno esté”.

Como conclusión de cierre, desde la mirada de los estudiantes, el desafío de enfrentar situaciones problemáticas reales contribuyó significativamente al aprendizaje del conocimiento práctico profesional:

“Lo que me permitió, en mi caso particular, es que en la facultad no nos preparan para tratar con la gente; cuando uno se queda solo con la persona, te quedas en blanco, porque vos no sabes qué preguntarle, o si se larga a llorar, y te empiezan a contar temas que no hacen a la causa, no es fácil, no sabemos qué hacer”.

“Por ejemplo, cuando nosotros hacemos los trabajos prácticos de la carrera, es como que ustedes nos decían que había varias posibilidades, es como que uno está tan estructurado al libro, al parcial, al final, al programa, que se olvida de que puede haber miles de soluciones, y es a lo que estamos acostumbrados.”

Las limitaciones del presente trabajo impiden abarcar la amplitud de las conclusiones que podrían brindarse. Más allá de algunas respuestas tentativas a las inquietudes iniciales, cabe destacar que quedan aspectos riquísimos para ser considerados desde la perspectiva de la investigación educativa. Principalmente, lo que tiene que ver con la motivación y el entusiasmo de los estudiantes por participar en una actividad innovadora que los puso “realmente” en el rol profesional y que interpeló sus capacidades, saberes y desempeños. El abordaje de esta dimensión excede largamente las pretensiones de esta propuesta, pero no se pueden dejar de mencionar como positivos “efectos secundarios” en la formación de profesionales reflexivos.

Referencias

Abramovich, V. (2007). “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público”. En: *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. (Pp. 91 y ss.) ITAM-CLIP. México.

Álvarez, A. (2007). “La educación clínica: hacia la transformación de la enseñanza del derecho”. En: *Enseñanza clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. (PP.225 y ss.) ITAM-CLIP. México.

Bourdieu, P. (1991). “Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva”. En: Chazel y Commaille (eds.) *Normas Jurídicas y Regulación Social*, L.G.D.J. París.

Casey, T. (2014). “Reflective Practice in Legal Education: The stages of reflection”. En: *Clinical Law Review* (Spring 2014, Vol.20, p. 317).

Courtis, C. (2007). “La enseñanza clínica del derecho como práctica transformadora”. En: M. Villarreal y C. Courtis: *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados* (pp. 9-24). ITAM-CLIP. México.

Espósito, C. (2012). “Acceso a la justicia de las personas con discapacidad intelectual. De la estigmatización al ejercicio de los derechos”. En: *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de personas con discapacidad*; dirigido por Pablo Oscar Rosales (1a ed.). Buenos Aires. Infojus.

Fauré, E. et al (1973). *Aprender a ser*. Madrid, Alianza, Universidad UNESCO.

Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, Argentina.

González, M. G. (2008). “De cómo se transmiten saberes y prácticas o haceres”, en: *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social*. Noviembre 2008, La Plata, Argentina.

Kennedy, D. (2004). “La educación legal como preparación para la jerarquía”. En: *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. UBA (Año 2, Nº 3). Buenos Aires, Argentina.

Lawson, A. (2007). “The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: New Era or False Dawn?”. (p. 573) 34 *Syracuse J. Intl. L. & Com.* 563.

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

Lucarelli, E. (2009). “La enseñanza de las prácticas profesionales en la universidad”. En: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (Volumen 13, No 1). Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42167>

Marchisone, M. (2014) “La formación de abogados reflexivos en la UNSL. Algunas reflexiones en torno a las primeras experiencias”. Ponencia en XV Congreso Nacional y VI Latinoamericano de Sociología Jurídica, Rosario, Argentina.

Quiroga, A. (1980) “Enfoques y perspectivas en la psicología social de Pichon Riviere”. En: *El sujeto en proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

Rosales, P.O. (2012) “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Una introducción al marco teórico y jurídico de la discapacidad y los derechos humano”. En: *Discapacidad, Justicia y Estado: acceso a la justicia de personas con discapacidad* (dirigido por Pablo Oscar Rosales, 1a ed.). Buenos Aires. Infojus.

Sánchez Vázquez, R. (2002) “Algunas consideraciones sobre la docencia y la investigación jurídicas en México”. En: *VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional* (12 al 15 de febrero de 2002). México.

Schön, D. (1998) *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, España.

Recibido 15 de diciembre 2022. Aceptado 07 de marzo 2023

