

La evolución de la enseñanza jurídica clínica en las universidades españolas: oportunidades y desafíos de la litigación estratégica en las clínicas de derechos humanos*

1

The evolution of the legal clinical methodology at the Spanish universities: opportunities and challenges posed by the strategic litigation at the human rights clinics

Andrés Gascón Cuenca

Director de la Clínica Internacional de Derechos Humanos.
Clínica Jurídica per la Justicia Social
Instituto de Derechos Humanos.
Universitat de València.

Email: andres.gascon@uv.es

Resumen

La utilización de las clínicas jurídicas como una forma de innovación educativa en la enseñanza del grado en Derecho es una realidad que se ha implantado con fuerza en el panorama universitario español, pese a que la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de la educación universitaria continúa teniendo un carácter residual en la mayoría de currículums educativos. En este artículo se presentarán las oportunidades y los desafíos que la implantación de este modelo tiene en la formación de

* Este artículo se enmarca dentro del proyecto para grupos de investigación de excelencia Prometeo II2014/078 "Justicia social, exigibilidad de los derechos humanos e integración" de la Generalitat Valenciana.

Quiero agradecer al profesor D. José García Añón, anterior director de la Clínica Internacional de Derechos Humanos, la ayuda prestada en la redacción de este artículo.

los estudiantes, y específicamente aquellos que se han podido identificar en la utilización de las clínicas jurídicas de derechos humanos, como el litigio estratégico.

Palabras clave

Clínica Jurídica; Responsabilidad Social; Derechos Humanos; Litigio Estratégico

Abstract

The use of legal clinics as an innovative teaching method within the degree in Law is a reality that has gained a strong presence in the Spanish university scenario, even though the practical application of the theoretical knowledge acquired throughout university education has a residual character in most educational curricula. The main objective of this paper is to explore both the benefits and the challenges that the use of this methodology has in the formation of the students, and specifically those that may be identified when using the human rights clinical model, like the strategic litigation.

Key words

Legal Clinical Education; Social Responsibility; Human Rights; Strategic Litigation.

1. El afianzamiento de la educación jurídica clínica en España y el modelo adoptado por la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Universitat de València

La educación jurídica clínica continua afianzando su presencia en España tal y como se puede constatar por la proliferación de centros clínicos en las universidades españolas (Blázquez D., y J. García Añón, 2013; García Añón, J., 2015). Desde que en el año 2002 la Facultad de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili pusiera en marcha la primera experiencia en España (Marquès i Banqué, M., 2015), diversas universidades de la geografía nacional han incorporado este modelo de enseñanza importado de Estados Unidos de Norteamérica, adaptándolo a nuestra realidad universitaria (Blázquez, D., 2013; García Añón, J., 2015). Esta expansión no se ha dado únicamente en nuestro país, sino que ha sido un fenómeno a nivel global (Bloch, F., 2011), del que particularmente se ha dado cuenta en realidades como la inglesa (Kerrigan, K., 2009), la polaca (Czerniki, F., 2011), la checa (Tomoszková, V., et. al., 2011) o la australiana (Cody, A., 2011).

Este tipo de educación práctica del Derecho surge del complicado panorama social de EE. UU. de los años treinta, donde se observó necesario que los estudiantes de Derecho aplicaran de forma práctica los conocimientos teóricos que adquirirían en las facultades, a lo que se le unió el llamamiento realizado Heber Smith para de desarrollar la asistencia jurídica gratuita (Giddings, J. et. al., 2013; Noone, M. A., 2013). Esta combinación de sinergias que inicialmente surgió frente a la necesidad de ofrecer asistencia letrada a las personas con menos recursos que se venían envueltas en procesos civiles o penales dentro del marco de la lucha por los derechos civiles (Blázquez, D., 2015), propició que se buscara un modelo de enseñanza que combinara los dos aspectos, siendo el utilizado por las facultades de medicina uno de los que ofrecía los mejores resultados (Blázquez, D., 2005/2006; Villarreal, M. y C. Courtis, 2007; Molina C. A., 2008).

Así, el desarrollo de la educación clínica en España tal y como subraya García Añón (2015), se puede dividir en dos etapas: la primera, un grupo de universidades jóvenes como la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona o la Universidad Carlos III de Madrid que inician su andadura clínica en los años 2003 y 2005 respectivamente; y un segundo grupo de universidades más antiguas como la Universitat de Barcelona o la Universitat de València que lo inician en 2005 y 2006 respectivamente. Gracias al trabajo y al esfuerzo realizado por los profesores y las profesoras de este primer movimiento clínico, que se preocuparon por entender en qué consistía este modelo de enseñanza, cuáles eran sus valores esenciales, qué experiencias existían en otros países, entre otros, nos encontramos a día de hoy con la realidad de que la educación jurídica clínica ha ido ganado presencia con fuerza en nuestro panorama universitario. Estos inicios supusieron desafío muy importante para estos profesionales, puesto que tuvieron que hacer frente a temas trascendentales como el encuadre de la educación jurídica dentro de los currículums universitarios, o el reconocimiento de la propia labor del profesorado (Arroyo Amayuelas, E., et. al., 2015; Marquès i Banqué, M. 2015), asuntos que a día de hoy continúan estando de actualidad.

Gracias tanto al denuedo mostrado por estos profesores como a la continua organización de encuentros en los que se comparten los resultados obtenidos de la aplicación de esta técnica, alguno de ellos tan importante como el Global Alliance for Social Justice Education (GAJE), o el International Journal of Legal Education (IJCLE) ambos realizados en el año 2011 en la Universitat de València, podemos observar como a partir del año 2012 se inicia un movimiento constante de creación de clínicas jurídicas (García Añón, J., 2015), entre las que se puede mencionar: la Clínica Jurídica de la Universidad Pablo de Olavide. (2011), la Clínica Legal de la Facultad de Derecho Universidad de Alcalá (2012), la Universitat de les Illes Balears (2012), la Clínica Legal virtual de la Universidad Internacional de la Rioja (2013), la Clínica Jurídica ICADE de Universidad Pontificia de Comillas (2013), la Clínica Jurídica del Centro Universitario Villanueva (2014), Legal Clinic de IE University (2014), la Clínica del Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid (2014), y la Universidad Europea de Madrid (2014). Además, hay otros procedimientos en marcha en estos momentos en la Universidad del País Vasco y en la Universidad de Deusto. Unido al movimiento universitario, ha ido surgiendo poco a poco una preocupación dentro de los profesionales del Derecho por el trabajo pro bono y la colaboración que estos podían prestar a las clínicas jurídicas universitarias (de Palma del Teso, 2015).

Dentro de los diversos modelos que pueden desarrollar el aprendizaje jurídico clínico, en la Clínica Jurídica per la Justícia Social (CJJS) de la Universitat de València principalmente se adopta el modelo de clínica en jurídica en derechos humanos tal y como es definida por Blázquez (2015), esto es, mediante la enseñanza tanto de las normas relativas a la garantía de los derechos subjetivos de las personas o de los grupos, como las relativas a las obligaciones de los Estados respecto de estos derechos, no únicamente en el ámbito internacional, sino teniendo en cuenta que para la defensa y garantía de este tipo de derechos es necesario conocer un sistema normativo complejo, con legislación aplicable perteneciente a diversos ámbitos (nacional, regional e internacional). Así, mediante el desarrollo de este modelo hemos relacionado el trabajo clínico con el cada vez más extendido Aprendizaje Servicio (ApS), dado que ambos procesos comparten muchos de sus objetivos. Así, se pretende que se “ensalce la adquisición de conocimientos y competencias [de los estudiantes] con su aplicación práctica para la mejor realización de un servicio útil a la comunidad” (Puig et. al., 2007). Coincidiendo con Marquès i Banqué (2015), dentro de un Estado social y de Derecho como el nuestro y atendiendo a la delicada situación respecto de la garantía de muchos de los derechos que este sistema garantiza, no podemos perder de vista la oportunidad (y desde mi punto de vista obligación) que los profesores de Derecho de la universidad pública debemos tener con la formación integral de los estudiantes, y sobre todo con el compromiso en la defensa de los derechos de aquellas personas o grupos sociales más desfavorecidos o abandonados por el propio sistema. Así, los docentes de las facultades de Derecho no deberían centrar sus esfuerzos únicamente en formar profesionales acrílicos que pretendan la simple aplicación de la ley, sino que tienen la responsabilidad de que los estudiantes sean conscientes de que deben aplicar los conocimientos adquiridos con un “espíritu crítico y humanista [que son] la base de una sociedad más justa, solidaria y, en última instancia, sostenible” (Marquès i Banqué, M., 2015).

2. La importancia de la educación jurídica clínica en la formación de los estudiantes de Derecho

Este método de enseñanza surge como contraposición a la educación jurídica tradicional, en gran parte enciclopedista y memorista, que adolece de la falta de conocimiento práctico (Villarreal, M. y C. Courtis, 2007; Witker, J., 2007). En este sentido, la educación jurídica clínica tendría como características fundamentales principalmente las siguientes (Blázquez, D., 2005/2006; Castro, E. J., 2006; Witker, J., 2007):

1. Enfrentar a los estudiantes de Derecho con problemas y situaciones que encaran los abogados y los juristas en la práctica.
2. Exigir a los estudiantes que resuelvan esos problemas.
3. Exigir a los estudiantes que interactúen con otras personas para identificar y solucionar el problema planteado.
4. Los casos elegidos deben tratar problemas sociales o de interés público, y los clientes atendidos por los estudiantes son personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar al beneficio de la justicia gratuita.
5. Los estudiantes son sometidos a un intenso control y evaluación por parte de los profesores en la materia sobre la que versa el caso, que supervisan el trabajo realizado.
6. Se reciben créditos curriculares por el tiempo dedicado a la clínica.
7. Realizan el trabajo de forma gratuita.

Con estas pautas se pretende que mediante la aplicación de las enseñanzas teóricas que adquieren a lo largo del grado, también adquieran competencias prácticas, es decir, la capacidad necesaria que se le exigirá al estudiante que decida ejercer, asumiendo por un lado el papel de abogado y aprendiendo a tomar decisiones frente a problemas reales (o, en ocasiones, simulados) y concretos (Villareal, M. y C. Courtis, 2007); y por otro lado, actuando sobre la comunidad en la que se inserta la Clínica, para que a través del conocimiento de esta realidad los estudiantes desarrollen sus capacidades cívicas (Puig et. al., 2007; Martínez y García, 2011). Así, adquieren destreza en la práctica litigiosa, en la negociación con las partes, en técnicas de documentación y justificación de defensa procesal, mediante el desarrollo de criterios que faculten a los estudiantes a saber dónde y qué buscar (Villareal, M. y C. Courtis, 2007), entre otras, siempre bajo la supervisión de profesores que realizan esta actividad como complemento a sus obligaciones docentes. De esta forma los estudiantes adquieren capacidades prospectivas, es decir, la práctica fundamental de la abogacía conlleva la toma de decisiones a partir de ciertos datos sobre el asunto, que llevarán al profesional a determinar cuál es la mejor actuación procesal.

En este sentido, las clínicas jurídicas deberían jugar un papel fundamental en la adquisición de conocimientos prácticos de los estudiantes, dado que cada vez más se exigen éstos cuando los recién graduados optan a un puesto de trabajo. Así, los aspectos fundamentales (Witker, J., 2007) que se desarrollan en una clínica jurídica y que no están presentes (o no en la suficiente medida) en el aprendizaje universitario son:

1. La habilidad en la formulación por parte del alumno de la teoría del caso, esto es, adquirir ciertas destrezas para poder desenvolverse en el manejo de los posibles asuntos a los que deberá hacer frente si decide ejercer como abogado (Villareal, M. y C. Courtis, 2007). Esto requiere combinar tanto aspectos teóricos como prácticos con el objetivo de determinar qué dirección tomará, con el objetivo de ofrecer al cliente la mejor garantía de defensa ante los tribunales. En este sentido, se requiere del alumno que investigue los hechos, el derecho aplicable, los aspectos probatorios y en general, que considere todos éstos de forma global para la formulación de la defensa procesal.

2. Trato con el cliente: es necesario que los estudiantes de Derecho se familiaricen con las entrevistas a sus posibles clientes, para que adquieran las destrezas y comprendan las cautelas que este tipo de situaciones demandan de ellos, como por ejemplo, el manejo de información confidencial, o los aspectos relativos a la ética profesional, entre otros. En estas entrevistas los estudiantes se acostumbran a tratar con personas legas en Derecho y por lo tanto a hacerse entender.

3. Especialización del estudiante en el área del caso del que es responsable: el estudiante responsable de conducir el caso es el responsable del desarrollo adecuado del mismo, para lo que debe llevar una correcta organización, redactar los escritos necesarios, actualizar el expediente con las posibles comunicaciones que reciba tanto de terceros como del propio cliente, comunicarse con este en caso de que le falte algún tipo de documentación, entre otros.

De forma resumida, estos son los tres aspectos que se desarrollan esencialmente dentro del aprendizaje en las clínicas jurídicas, procedimientos que, como ya he mencionado anteriormente, siempre son supervisados por un profesor-tutor.

A estos se les pueden añadir dos características generales que pretende fomentar la educación jurídica clínica en general y que es interesante que sean subrayadas aquí, con el objetivo de trazar un dibujo más claro sobre cuáles son los valores que se pretende promocionar a través de este tipo formación. Así, se tratará la vocación del abogado por el servicio público y la función social que se debe adscribir a la universidad pública.

En primer lugar una de metas que pretende la educación clínica es despertar en los futuros graduados en derecho la vocación por el servicio público. No voy a destacar aquí por ser un trabajo inane, los dichos y refranes populares existentes en nuestra lengua que de forma negativa se refieren al trabajo de los abogados (y otros miembros que se dedican al mundo del Derecho), o a su comportamiento étnico. Esto es una muestra de la concepción que la sociedad tiene sobre estos profesionales. Concebir al abogado como una especie de lobo (Evans, A., 2013) que no actúa en pro de la defensa

del su cliente, sino movido por la codicia económica, debería ser visto como un comportamiento reprobable por parte del resto de profesionales del ramo, justamente porque se aparta de objetivo esencial del trabajo del abogado, que es la garantía de los intereses de su cliente. Es por esto que la educación clínica puede ser una forma de despertar en la etapa formativa de aquellos que pretenden ser profesionales del Derecho una cierta vocación social. Actuar de acuerdo a ciertos estándares éticos que son a todas luces necesarios para el correcto desarrollo de la práctica jurídica y de la relación cliente-profesional (Blázquez, D., 2006/2007).

En segundo lugar otro aspecto que esencial es la función social que se le debería adscribir a la universidad pública (López, A. S., 2001; Blázquez, D. y J. García Añón, 2013, Marquès i Barranqué, M., 2015), ya comentada brevemente en el apartado primero. Los estudios universitarios tienen un gran peso dentro de la sociedad, puesto que parte de los impuestos que pagan todos los ciudadanos se dedican a su sostenimiento, pero al mismo tiempo no todos los estudiantes pueden costearse estudios universitarios, menos aún en los tiempos actuales con las subidas de las tasas universitarias y el recorte de la inversión en becas de estudio. Es por esto que la universidad pública debe tener un cierto efecto de retorno de los conocimientos que en ella se desarrollan hacia la sociedad, despertar en los estudiantes (y sobre todo en los de Derecho) un cierto compromiso social. En este sentido, como se ha argumentado en párrafos anteriores, las clínicas desarrollan este compromiso al centrarse en casos de particulares sin recursos o en casos de interés público. Tal y como afirma Evans (2013): “parece claro que el objetivo de las IEJ [Instituciones de Educación Jurídica] debe ser influir directamente en los estudiantes [de Derecho], en su conocimiento y aceptación de las prioridades éticas y de justicia social”.

A grandes rasgos, estas son las características básicas de la educación clínica jurídica, un modelo implementado ampliamente en otros Estados y que en el nuestro, poco a poco, va ganado peso en la formación de los futuros abogados.

3. El litigio estratégico como instrumento para la defensa de los derechos humanos dentro de las clínicas jurídicas

Las actividades que los estudiantes pueden realizar en las clínicas jurídicas que adoptan el modelo de defensa de derechos humanos son muy variadas. Estas pueden abarcar desde el estudio de casos individuales, la participación en *amicus curiae*, hasta la colaboración con organizaciones nacionales e internacionales en la realización de informes que apoyen litigios estratégicos con el objetivo de combatir situaciones de discriminación instaladas en el seno de una sociedad. Así, precisamente lo que se pretende en este apartado es exponer los beneficios y los desafíos que el desarrollo de esta última opción tiene en la formación de los estudiantes, puesto que demanda de ellos la puesta en relación de múltiples conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios y de otras destrezas que irán adquiriendo a lo largo del curso clínico.

De este modo, a continuación se expondrán tres aspectos fundamentales del proceso formativo en derechos humanos del trabajo jurídico clínico que aquí se analiza. Así, en primer lugar se analizarán qué competencias educacionales, dentro de las expuestas

anteriormente, promociona específicamente el litigio estratégico. En segundo lugar se expondrán las diferencias existentes entre el litigio privado y el litigio estratégico, con el objetivo de entender las diferentes finalidades que persiguen ambos modelos de defensa y por qué el segundo es esencial dentro de la defensa de los derechos humanos. En tercer lugar se relatarán algunos de los instrumentos probatorios que se utilizan propiamente dentro del litigio estratégico y que, normalmente, difieren de los utilizados en los litigios privados.

En primer lugar se atenderá a qué tipo de competencias promociona especialmente el litigio estratégico dentro de los estudios clínicos en derechos humanos. Trabajar en la redacción de un informe que ayude a una organización a acudir a los tribunales para combatir una situación de discriminación que no únicamente afecta a una persona, sino a un grupo o a un colectivo no es tarea fácil. Requiere una organización meritoria, que fomente el trabajo en grupo o cooperativo dado que “favorece que los alumnos aprendan entre ellos” (García Añón, J., 2012), evitando que cada uno únicamente investigue en la parte de trabajo que tiene asignada, perdiendo de vista la complejidad del caso en su conjunto, y con esto desperdiciando la oportunidad de intercambiar conocimientos con el resto de compañeros. Sin embargo en el control de esta situación, el tutor debe ser consciente que el número de horas que los estudiantes trabajan de forma conjunta es limitada y que por lo tanto parte del trabajo se tiene que realizar necesariamente de forma individual.

Así, siempre es adecuado ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de poder organizar el trabajo por ellos mismos, que lleguen a un consenso sobre los criterios que regirán la estructuración del trabajo para que sean conscientes de que son ellos los responsables del mismo, debiendo cumplir con unos plazos de entrega impuestos por la organización con la que se está trabajando. Esta situación fomenta que los estudiantes alcancen los objetivos que ellos mismos se imponen, ya que de su trabajo depende el del resto de compañeros y el propio avance del informe. Esta forma de organización favorece la eficiencia del aprendizaje, el rendimiento académico, la responsabilidad del grupo en alcanzar la finalidad planteada y fomenta la retroalimentación en el intercambio de información, todos éstos valores básicos en el trabajo en grupo (García Añón, J., 2012; Solanes, Á. y J. García, 2013).

Por otro lado, la realización de un informe de estas características que requiere que el alumno interrelacione los diversos conceptos y materias que ha ido adquiriendo a lo largo del grado, lo que es una buena forma de evaluar los conocimientos del mismo. García Medina, et. al. (2012), proponen una serie de indicadores que ayudan al profesor a conocer si un estudiante ha adquirido las competencias que los nuevos estudios de grado recogen. La mayoría de estos indicadores pueden ser valorados mediante la realización de un trabajo de estas características, que también es útil para mostrar las carencias de la formación de los estudiantes, y que en algunas ocasiones son muy básicas, como por ejemplo el desconocimiento de: la utilización de bases de datos jurídicas; la búsqueda de información científica; la confusión entre los diversos órganos de protección regional e internacional de derechos humanos, entre otros, que deben ser cubiertas de forma previa al inicio del trabajo.

En segundo lugar, es necesario explicar a los estudiantes las características que diferencian al litigio privado del litigio estratégico, puesto que estas normalmente no se estudian a lo largo de la formación universitaria.

La primera diferencia entre ambos procesos es respecto de las relaciones habituales entre cliente-abogado, que un litigio privado se caracterizan por:

1. Ser un servicio que se presta de forma individual, por cuanto la relación que se establece es entre el abogado y el cliente.
2. El abogado tiene como objetivo final defender únicamente los intereses privados de su representado.
3. El proceso busca la aplicación de la legislación actual al proceso concreto.
4. El objeto del proceso es el resarcimiento de una vulneración de un determinado derecho (o derechos) a nivel privado sin intención de cambio del estado de la legislación aplicable.

Sin embargo, los objetivos generales que se plantea el litigio estratégico son diversos a estos. Sin bien el objetivo final es el mismo, la defensa del cliente, su consecución se realizará de forma muy diferente. Así, las características que rigen los procedimientos en los que se sigue una línea de defensa basada en el litigio estratégico son (CELS, 2008):

1. Se pretende involucrar tanto a la sociedad civil como a las instituciones del Estado donde se desarrolla, con el objetivo de concienciar de que para la satisfacción del caso concreto se necesita un cambio social a través del Derecho. Se pone de relieve la función social de la justicia, yendo más allá del caso concreto ante el que nos encontramos.
2. Esto es así porque del estudio del caso se revelan conductas discriminatorias sistémicas que normalmente afectan a determinados grupos sociales.
3. Se utiliza este procedimiento para exigir la promoción de derechos reconocidos pero no garantizados o garantizados de forma deficiente.

Como se desprende, mientras que los procedimientos privados buscan el resarcimiento particular de una determinada vulneración, lo que se pretende a través del litigio estratégico es, además de la búsqueda de esta reparación, el cambio legislativo necesario mediante la implicación de los actores adecuados para acabar con esa situación de discriminación, que no únicamente afecta a un particular, sino que se suele adscribir a grupos de personas dentro de una determinada sociedad. Mientras que la acción tiene carácter individual, su impacto pretende ser colectivo.

Esta herramienta surge como una medida innovadora y necesaria ante la falta de mecanismos legales en muchos Estados de todo el mundo (incluyendo Estados demo-

cráticos de Derecho como el español), para la garantía efectiva de determinados derechos. Así, las constituciones que rigen en los Estados que cuentan con este tipo de textos, enumeran una pluralidad de derechos que contienen tanto obligaciones positivas como negativas para los poderes públicos. Además, éstos suelen suscribir tratados internacionales que establecen ciertos estándares en el desarrollo y aplicación de los mismos. Por lo tanto, lo que se pretende a través de este tipo de litigio es trascender de la esfera del derecho individual, llevando a la primera línea del debate público (tanto nacional como internacional) situaciones de discriminatorias que deben ser reparadas, involucrando tanto al sector político como al judicial, junto con la movilización social. Esto pone de relevancia, tal y como afirma Blázquez, la visión heterogénea que las clínicas en derechos humanos deben adaptar para afrontar los problemas que se les plantean. La interacción entre el Estado, los organismos internacionales y la sociedad civil (a los que se les pueden sumar otros actores), ofrece a los estudiantes una oportunidad muy interesante de poner en relación los conocimientos adquiridos a través de una multiplicidad de asignaturas, lo que les permite “valorar los diversos intereses relevantes en juego y cómo estos interactúan con la eficacia de las normas aplicables” (Blázquez, 2015).

Respecto a la tercera cuestión a tratar en este apartado, es necesario tener en cuenta que en aquellos procedimientos en los que se pretende plantear un caso como litigio estratégico, los mecanismos de prueba que se pueden utilizar en su configuración, normalmente, suelen ser diferentes de aquellos que se utilizan en los procedimientos privados, obteniendo mayor relevancia por ejemplo: la inversión de la carga de la prueba, la verificación de una situación de discriminación indirecta o la utilización de pruebas estadísticas.

En relación con la inversión de la carga de la prueba, es necesario poner de relieve que esta en principio, no debe ser desconocida para el estudiante puesto que en el ordenamiento jurídico español está contemplada para algunos supuestos, como por ejemplo el orden laboral o en procesos del orden civil o contencioso-administrativo en los que existan razonamientos fundados de discriminación por razón de origen étnico. Esto supone que quien alega la situación de discriminación no tiene que probarla, sino que esta obligación se traslada al acusado que deberá acreditar que tal realidad no existió. Esta inversión se suele dar en situaciones en las que el actor se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad respecto del demandado, como puede ser en las relaciones trabajador-empresario o ciudadano-Estado (en los casos de garantías de derechos). Aquí, el demandado suele encontrarse en una posición mejor de probar en contrario la situación alegada.

En segundo lugar, la identificación de una situación de discriminación indirecta es una verdadera prueba del trabajo multidisciplinar que se debe realizar para redactar un informe que apoye un litigio estratégico. En este caso, los estudiantes normalmente deben acudir a toda una serie de fuentes doctrinales que les informarán sobre qué debe ser entendido por discriminación indirecta, para a continuación acudir a las fuentes jurisprudenciales e identificar qué estándares de protección deben ser vulnerados para entender que dicha situación se produce. De esta forma se les exige una gran la-

bor de interrelación tanto de los hechos, de la legislación aplicable y de los patrones de protección.

En este sentido es esencial que conozcan la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, con el objetivo de entender el concepto de discriminación indirecta y cuándo un trato desigual puede llegar a ser discriminatorio. Así, el TEDH establece que se debe atender al contenido del artículo 14 del Convenio Europeo de Derechos Humanos, junto con el artículo 2 del Protocolo adicional, de 20 de marzo de 1952, documentos todos ellos que deben ser identificados y localizados por los estudiantes. Estos deben ser puestos en relación con la doctrina que ha realizado investigaciones en este sentido y que ha identificado los estándares que se deberán seguir para reconocer si una situación es discriminatoria (Rey, F., 2012; García Añón, 2013; Casado, L., 2013). Así, se deberá determinar: 1) la justificación (o no) de un trato diferente ante situaciones análogas; 2) si los efectos de ese trato diferenciado son compatibles con los valores de las sociedades democráticas, es decir, si existe una justificación objetiva y razonable que persigue un legítimo dentro de los principios democráticos; 3) la proporcionalidad entre los medios empleados y la finalidad perseguida. Una vez superado este test, los estudiantes deben comprender lo que supone ser víctima de una discriminación indirecta, dado que suele ser un concepto que no se ha estudiado con anterioridad. El elemento principal que se identifica en estos casos es que, como consecuencia de la aplicación de una medida contemplada en un ordenamiento jurídico, cuyo contenido es aparentemente neutro respecto del trato a los ciudadanos, se deriva un resultado discriminatorio en su aplicación hacia un grupo o colectivo, para el que no existe una justificación objetiva (Esteve, F., 2013; Añón Roig, M. J., 2013).

Finalmente, la utilización de datos estadísticos como medio de prueba de situaciones donde se dan circunstancias de discriminación indirecta es una de las principales vías que se suelen utilizar en la construcción de casos de litigio estratégico. Éstos se utilizan con la finalidad de acreditar el trato desigual existente entre el colectivo que alega la discriminación, respecto de otros colectivos (Añón Roig, M. J., 2013; Esteve, F., 2013). En algunas situaciones la utilización de esta prueba deviene complicada por cuanto lo que se aceptan son únicamente datos oficiales y, ocasionalmente, éstos no están disponibles, bien porque el Estado no los recoge, bien porque lo que hace de forma deficiente y no son representativos de la situación real, por lo que los estudiantes en su recolección deben identificar otras instancias que ofrezcan datos fiables sobre la coyuntura que puedan ser utilizados para su acreditación.

Sucintamente, estos son los elementos básicos que los estudiantes deben manejar para iniciar la redacción de este tipo de informes.

4. Conclusiones

En este artículo se ha intentado trazar, grosso modo, la evolución que la educación jurídica clínica ha tenido en nuestro país. Cómo esta supone: un complemento en la formación de los estudiantes de Derecho muy importante, puesto que requiere del estudiante la interrelación y la aplicación de los conocimientos adquiridos durante sus estudios; el trabajo a favor de los grupos o colectivos que se encuentran en una situa-

ción de desventaja, lo que permite fomentar el valor del servicio público; y la función social que se le debe adscribir a la universidad y la transferencia de conocimiento con la sociedad.

Para cumplir con estos objetivos es particularmente adecuado el desarrollo de las clínicas jurídicas en derechos humanos, y dentro de las diversas áreas de trabajo en las que estas se pueden desarrollar, se augura especialmente interesante la colaboración con organismos tanto nacionales como internacionales en la redacción de informes que sustenten litios estratégicos, por todas las ventajas formativas que para los estudiantes supone trabajar en un equipo de personas encargado de llevar a cabo esta tarea. Sin embargo esta tarea supone también un desafío muy importante tanto para el trabajo de los docentes, como para los propios estudiantes, puesto que requiere: un trabajo constante y colaborativo que produzca un resultado adecuado en un tiempo determinado para dar respuesta a un cliente; la utilización de gran cantidad de doctrina y jurisprudencia, situación a la que el estudiante puede no estar habituado; o la utilización de conceptos que le pueden ser completamente nuevos como el de discriminación indirecta y la utilización de datos estadísticos como medio de prueba, ambos conceptos discutidos por la doctrina y que no son completamente reconocidos en el ordenamiento jurídico interno. Esta circunstancia puede generar situaciones de estrés que pueden poner en peligro el resultado final del trabajo, para lo que la supervisión del profesor es clave.

5. Bibliografía

Añón Roig, María José, 2013, "Principio antidiscriminatorio y determinación de la desventaja", *ISONOMÍA*, núm. 39, pp. 127-157.

Añón Roig, María José, Andrés Gascón Cuenca, María Ampari Dallí Alimiñana, Pier Luc Dupont, Ana Calvo Sierra, 2013, "Indirect Discrimination and School Segregation of Roma Children in the Czech Republic" *Clínica Jurídica per la Justicia Social. Informes*, ISSN 2389-9860. Accesible en cjs.uv.es

Arroyo Amayuelas, Esther, Isabel Viola Demestre, Miriam Anderson, 2015, "CLINHAB: Docencia y compromiso social", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-28.

Blázquez Martín, Diego, 2006/2007 "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 3, pp. 43-60.

Blázquez Martín, Diego y José García Añón, 2013, "Las Clínicas jurídicas españolas en el Movimiento Clínico Global. Introducción a la traducción castellana", en F. S. Bloch, (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social*, pp. 11-24. Tirant lo Blanch, Valencia.

Blázquez Martín, Diego, 2013, "Las Clínicas jurídicas españolas en el Movimiento Clínico Global. Introducción a la traducción castellana", en F. S. Bloch, (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social*, pp. 204-214. Tirant lo Blanch, Valencia.

Blázquez Martín, Diego, 2015, "Clínicas de derechos humanos: Causas y ventajas del éxito de un modelo de educación jurídica del siglo XXI", *Revista de Educación y Derecho* núm. 11, pp. 1-24.

Bloch, Frank S., 2011, "Una perspectiva Global en Educación Jurídica Clínica", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 4, pp. 1-7.

Bloch, Frank S., y Noone, Mary A., 2013, Los Orígenes de la Educación Clínica como Asistencia Jurídica Gratuita, en F. S. Bloch, (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social*, pp. 241-259. Tirant lo Blanch, Valencia.

Carrillo, Arturo, 2011, "Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos y las clínicas de interés público de derechos humanos, edición de Suprema Corte de Justicia de la Nación-Escuela Libre de Derecho" en Poder Judicial de la Federación, (comp.), *Clínicas de derechos humanos: una alternativa para la educación jurídica y la sociedad*, pp. 35-49. Poder Judicial de la Federación, México D.F.

Casado Casado, Lucía, 2013, "Recopilación y documentación de asuntos tramitados ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en casos relacionados con la discriminación por motivos raciales, étnicos o por razón de nacionalidad", en J. García y M. Ruiz, (eds.), *Discriminación racial y étnica*, pp. 57-148. Tirant lo Blanch, Valencia.

Castro Buitrago, Érika J., 2006, "La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad", *Opinión Jurídica*, núm. 9, pp. 175-186.

CELS, 2008, *Litigio estratégico y derechos humanos. La lucha por el derecho*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Cody, Anna, 2011, "Programas clínicos en centros jurídicos comunitarios, el enfoque australiano", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 4, pp. 1-17.

Czernicki, Filip, 2011, "El Programa de las Clínicas Legales de Polonia y el papel de la polaca Clínicas de la Fundación Legal", *Revista de Educación y Derecho* núm. 4, pp. 1-12.

de Palma del Teso, Ángeles, 2015, "La clínica jurídica para la protección de la infancia y la adolescencia. Experiencia educativa e investigadora desde el compromiso social, desarrollada en la facultad de derecho de la universidad de Barcelona", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-15.

Evans, Adrian, 2013, "Una Orientación Normativa del Derecho y sus Respuestas Acerca de la Transparencia y la Autoevaluación de la Educación en la Justicia", F. S. Bloch, (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social*, pp. 503-523. Tirant lo Blanch, Valencia.

García Añón, José, 2012, "El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas", *Revista de educación y derecho*, núm. 6, pp. 1-22.

García Añón, José, 2013, "Discriminación, exclusión social y conflicto en sociedades multiculturales: La identificación por perfil étnico", en J. García y M. Ruiz, (eds.), *Discriminación racial y étnica*, pp. 281-354. Tirant lo Blanch, Valencia.

García Añón, José, 2015, "La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-6.

García Medina, Javier; Cristina Guilarte-Calero; Ángeles Solanes Corella; Manuel Gómez Tomillo; Montserrat De Hoyos Sancho; Lourdes Santos Pérez; M^a Carmen Vaquero López; Vicenç Ribas Ferrer; Begoña Vidal Fernández; José García Añón; Antoni Font; Andrés Domínguez Luelmo; Francisco Javier Andrés Santos; y Coral Arangüena Fanego, 2012, "Competencias específicas en los estudios jurídicos: Cómo saber que se han adquirido" *CIDUI*, núm. 1, pp. 1-27. Disponible en: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/92/83>

Giddings, Jeff; Catherine Klein; Roger Burridge, Shelley A. M. Gavigan, 2013, "La Primera Ola de la Educación Jurídica Clínica Moderna. Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia", en F. S. Bloch, (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social*, pp. 55-78. Tirant lo Blanch, Valencia.

Kerrigan, Kevin, 2009, "Evaluación y retroacción en la formación jurídica clínica (Clinical Legal Education). Informe sobre el Simposio celebrado en la Universidad de Northumbria (Reino Unido) el 9 de enero de 2009" *Revista de Educación y Derecho* núm. 0, pp. 1-5.

Marquès i Barranqué, Maria, 2015, "Clínicas jurídicas y Universidad pública", *Revista de Educación y Derecho* núm. 11, pp. 1-5.

Martínez Usurralde, María Jesús y Rafaela García López, 2011, "Aprendizaje Servicio (APS) y Cooperación al Desarrollo en Educación: Alianzas para el Compromiso Hecho Acción" en J. M. Senent, (coord.), *La innovación educativa en Educación Social en la Universidad de Valencia*, pp. 105-118. Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Molina Saldarriaga, Cesar A., 2008, "Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho", *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, núm. 38-108, pp. 187-213.

Puig, Josep M.; Roser Batlle; Carme Bosch; y Josep Palos, 2007, *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Recursos Octaedro, Madrid.

Rey, Fernando, 2012, "La discriminación racial en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos", *Pensamiento Constitucional*, núm. 17, pp. 291-319.

López, Antoinette S., 2001, "Learning Through Service in a Clinica Setting: The Effect of Specialization on Social Justice and Skills Training", *Clinical Law Review*, núm. 7, pp. 307-326.

Solanes, Ángeles y Javier García Medina, 2013. "La formación en derechos humanos a través del aprendizaje cooperativo", *Univest*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/8099>

Tomoszková, Veronika, Magdaléna Voparilová y Zuzana Adameová, 2011, "Educación Jurídica en la República Checa (Palacky University Olomouc)", *Revista de Educación y Derecho* núm. 4, pp. 1-13.

Villareal, Marta y Christian Courtis, 2007 (coords.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. ITAM, México D. F.

Witker, Jorge, 2007, "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, núm. 5, pp. 181-207.