

La investigación jurídica desde una perspectiva contra-hegemónica: los TFG y TFM desde la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la UPV/EHU

(Legal research from a counter-hegemonic view: Final Degree Projects and Master's Thesis from the Legal Clinic for Social Justice of the UPV/ EHU)

M^a ÁNGELES (MAGGY) BARRÈRE UNZUETA*

Barrère Unzueta, M.A., 2018. La investigación jurídica desde una perspectiva contra-hegemónica: los TFG y TFM desde la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la UPV/EHU. *Oñati Socio-legal Series* [online], 8 (4), 555-572. Received: 11-01-2018; Accepted: 27-06-2018. Available from: <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-0951>



Resumen

En términos generales, este trabajo se ocupa de poner en valor la investigación jurídica concebida y practicada desde una perspectiva contra-hegemónica. Para ello, se lleva a cabo un análisis comparativo entre la manera tradicional de concebir la investigación jurídica, representada por el método CLEO (por sus siglas en inglés), con la manera en la que se investiga en los TFG y TFM realizados siguiendo el itinerario de la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Facultad de Derecho de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Como resultado del análisis se cuestiona la premisa epistemológica fundamental del método tradicional, basada en la separación hecho-derecho para, alternativamente, defender un modelo de investigación jurídica que, partiendo de una lectura de la realidad basada en el testimonio de quienes sufren discriminación grupal, considere el derecho, más que como un marco al que incorporar los hechos, un objeto de crítica y transformación social.

Palabras clave

Trabajo Fin de Grado; Trabajo Fin de Master; clínica jurídica; justicia social; investigación jurídica; modelo contra-hegemónico de jurista; pensamiento crítico; método CLEO

Abstract

In general, this work deals with the value of legal research conceived and practiced from a counter-hegemonic perspective. For this aim, it carries out a comparative analysis between the traditional way of conceiving legal research (represented by the CLEO method) and the way in which Final Degree Projects and Master's Thesis are carried out by following the itinerary of the Legal Clinic for Social Justice of the Faculty of Law of the University of the Basque Country (UPV / EHU). As a result, the fundamental epistemological premise of the traditional method, based on the fact-law division, is questioned. Alternatively, the work defends a model of legal research

* M^a Ángeles (Maggy) Barrère Unzueta es Catedrática de Filosofía del Derecho en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y actualmente codirige la Clínica Jurídica por la Justicia Social de esa misma universidad. Datos de contacto: UPV/EHU, Facultad de Derecho. Manuel Lardizabal Ibilbidea, 2, 20018 San Sebastián-Donostia, Gipuzkoa. Email: m.barrere@ehu.eus ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-0993>



based on the testimony of those who suffer group discrimination, considering the law, rather than as a framework to which incorporate the facts, an object of criticism and social transformation.

Key words

Final Degree Project; Master's Thesis; legal clinic; social justice; legal research; counter-hegemonic model of lawyer; critical thinking; CLEO method

Índice / Table of contents

1. Introducción.....	558
2. El modelo hegemónico de la investigación jurídica: el método CLEO	559
3. La investigación jurídica a través de la CJS de la UPV/EHU: los TFG y TFM.....	563
4. El desarrollo de competencias y habilidades en los TFG/TFM clínicos.....	566
Referencias.....	569

1. Introducción

Este trabajo versa sobre la investigación jurídica que se promueve desde las Facultades de Derecho y que se materializa curricularmente en los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Master (TFM). Más concretamente, en él se pretende ofrecer ciertas ideas y pautas para que, tanto el alumnado de la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Universidad del País Vasco (CJJS de la UPV/EHU), como el alumnado de otras Clínicas Jurídicas similares, pueda encontrar herramientas teóricas y metodológicas que le permitan cuestionar la cultura jurídica hegemónica y, alternativamente, reconocerse en una identidad de jurista basada en el pensamiento crítico.

Una propuesta de cambio de identidad jurídica de este tenor no tiene excesiva originalidad. Hace ya algunas décadas que el modelo hegemónico de jurista era puesto en cuestión fuera y dentro de nuestras fronteras (Capella 1970, Arnaud 1975, Barcellona y Coturri 1976, Barcellona *et al.* 1977, Laporta 1978, Maresca y Saavedra 1980, *int. al.*), bien por su lejanía de la sociedad, bien por su papel en la reproducción del *statu quo*, llegando incluso a crearse corrientes que, como Critical Legal Studies (Unger 1983/2015) o el llamado Uso Alternativo del Derecho (Barcellona 1973), ponían el acento en el carácter político (más que técnico-científico) del quehacer jurídico. Sin embargo, esta puesta en cuestión no surtió grandes efectos en la remodelación de las enseñanzas jurídicas. Así, si bien es cierto que se dio cierto impulso a la sociología jurídica (Soriano 1998), y que la enseñanza de esta disciplina se ha ido consolidando en algunas Facultades de Derecho, incluso con recientes manuales *ad hoc* (Calvo y Picontó 2017), la marginalización de este tipo de enseñanzas cruza fronteras (Sieckmann 2008), pudiéndose decir sin temor a errar que, hoy por hoy, las enseñanzas jurídicas siguen el esquema del modelo de jurista formalista, centrado en los textos jurídicos por excelencia (legislación, jurisprudencia y doctrina), ajeno al uso de la metodología socio-empírica y desligado de su potencial papel transformador en pos de una sociedad más igualitaria y justa. Dicho lo cual, hay ciertas experiencias que invitan al optimismo (moderado, pero optimismo al menos) (García Añón 2013). Entre ellas, las vinculadas a las Clínicas Jurídicas (García Añón 2013, 365 y ss, 2014).

Las Clínicas Jurídicas se van gestando en los años cincuenta en los Estados Unidos; ya en los setenta, irrumpen con fuerza también en Gran Bretaña, Canadá y Australia (Giddings *et al.* 2011/2013) y, casi simultáneamente, se extienden por países con influencia colonizadora anglosajona del sudeste de Asia e India (Lasky y Prasad 2011/2014) y en África (McQuoid-Mason *et al.* 2011/2013). También adquieren importancia en América Latina, donde, aun cuando su origen esté marcado por el patrocinio y financiación estadounidenses (Castro-Buitrago *et al.* 2013), pronto encuentran una senda propia (Witker 2007) en la que, bajo la rúbrica genérica del “interés público” (González Morales 2004), la problemática de fondo que se aborda (derechos humanos y de los pueblos indígenas, discriminación de las mujeres, derechos de minorías sexuales, acceso a la salud de personas con VIH, etc.), así como las propuestas estratégicas (Londoño 2015, Gascón Cuenca 2016), son las que en términos generales caracterizan a las llamadas “Clínicas Jurídicas por la Justicia Social”. Se puede hablar, por tanto, de un “movimiento clínico global” (Bloch y Madhava 2013, 393 y ss) y, dentro del mismo, más específicamente, de una denominada “alianza global para la educación en la Justicia” (Santow y Wachira 2013, 525 y ss), a la que pertenecen también las clínicas de las universidades españolas (Gascón Cuenca 2016) que, además, se encuentran en evidente expansión.¹

¹ Así lo demuestra el éxito de convocatoria del 6º Encuentro de Clínicas Jurídicas de las Universidades Españolas organizado por la Clínica Legal de la Universidad de Alcalá, y celebrado en esa misma ciudad el 15 de diciembre de 2017, al que asistieron representantes de veinticinco universidades españolas (Alcalá, Deusto, Oviedo, Salamanca, Pompeu Fabra, Europea de Madrid, Carlos III de Madrid, Pontificia Comillas, País Vasco UPV/EHU, Nebrija, Castilla La Mancha, Rovira i Virgili, Valladolid, Barcelona, Sevilla, Miguel

Sin embargo, bajo el paraguas de ese movimiento clínico global y de esa alianza, también global, para la educación en justicia, caben planteamientos diversos. La diversidad puede afectar tanto al modelo en sí (qué objetivos pretende una CJJS) como a la manera de vehicularlo (cómo se plantea lograr dichos objetivos).

En relación al *modus operandi*, o a las formas de actuación de las clínicas jurídicas, normalmente se distinguen dos grandes tipos (Madrid 2013). Por un lado, el modelo anglosajón o también latinoamericano, en el que, en definitiva, el alumnado se hace responsable del proceso y la resolución del caso; por otro lado, y por oposición al anterior, se encuentra el modelo en el que el alumnado no ejerce representación legal ni defensa judicial y en el que las tareas que se desarrollan son de asesoramiento jurídico, realización de informes, seguimiento de casos, colaboraciones con otros servicios jurídicos que sí ejercen la representación legal y la defensa judicial, elaboración de guías, propuestas, etc. Con todo, entre estos dos modelos también caben otras líneas de actuación entre las que se encuentra la línea seguida por la CJJS de la UPV/EHU.

La CJJS de la UPV/EHU tiene su propia idiosincrasia. Esta se manifiesta, en primer lugar, en sus cuatro *objetivos* generales,² pero también en su *modus operandi*, que consiste en un seminario permanente de formación en pensamiento crítico, las Prácticas de Grado y, por último, la redacción y defensa de los TFG y TFM. Estas cuatro actividades van unidas y ofrecen posibilidades de evaluación conjunta, sin embargo, este trabajo se centrará únicamente en los TFG y los TFM, dejando, pues, a un lado, el Seminario de Formación y las Prácticas de Grado (que son abordadas en otro trabajo recogido en esa misma Revista). Más concretamente, lo que interesa destacar aquí es la comparativa entre la manera de concebir y desarrollar los TFG/TFM a través de la CJJS y la manera en la que estos se conciben y desarrollan en el modelo tradicional. La estructura del trabajo será la siguiente: a este primer epígrafe introductorio le seguirá un segundo en el que se abordará la forma tradicional de concebir la investigación jurídica, poniéndose de relieve los aspectos más cuestionables de ese planteamiento; en el epígrafe tercero se procederá a caracterizar el modelo de investigación jurídica desde la CJJS de la UPV/EHU, en tanto en este modelo se describen los principios demarcadores de la investigación que el alumnado lleva a cabo en los TFG y TFM; y, por último, en el cuarto epígrafe se tratará sobre las competencias y habilidades desarrolladas a través de la investigación clínica (que constituirá la base de la evaluación de los TFG/TFM), efectuando una comparativa con el modelo tradicional.

2. El modelo hegemónico de la investigación jurídica: el método CLEO

Decir que el modelo de jurista basado en el formalismo sigue teniendo un peso excesivo en las Facultades de Derecho no es exagerar. En este sentido, se puede decir que identificar al Derecho con los preceptos establecidos por la autoridad correspondiente y reconducir los valores de la jurisdicción a la seguridad y a la certeza no es sólo propio de personas ajenas a las profesiones jurídicas (Atienza 2013, 9 y

Hernández, Valencia, A Coruña, Loyola Andalucía, Católica de Valencia, Internacional de La Rioja, Navarra, Granada, Internacional de Cataluña y Centro Universitario Villanueva).

² Que están recogidos en el correspondiente Reglamento de la CJJS (<https://www.ehu.eus/es/web/zuzenbide/gzkj-araudia>):

- 1) Poner en contacto al alumnado de la Facultad de Derecho con casos de personas y grupos que viven situaciones graves de injusticia provocadas por los sistemas de poder aislados (género, clase, raza, discapacidad, nacionalidad, orientación e identidad sexual, etc.) o por su intersección;
- 2) Generar instrumentos de análisis y canalización jurídica de los casos (ingeniería de derechos) conjugando las enseñanzas aprendidas en los estudios con la experiencia de las asociaciones y organizaciones implicadas en el activismo social;
- 3) Plantear reformas en las enseñanzas jurídicas que permitan la transversalidad de la reflexión sobre los sistemas de poder; y
- 4) Contribuir a la labor que llevan a cabo los poderes públicos en sus políticas de justicia social, sugiriendo posibles áreas de intervención o de mejora.

ss), sino que resulta una manera de pensar que también recibe sustancioso alimento a lo largo de las enseñanzas que configuran el Grado en Derecho.

Por otra parte, el modelo de jurista formalista se integra en una cultura jurídica hegemónica cuyos presupuestos van más allá de la seguridad y la certeza. Así, por *cultura jurídica hegemónica* se entiende aquí:

1. La que evita “admitir con franqueza que el derecho se ‘conoce’ dentro de un marco valorativo, ya sea el marco de las convicciones personales de cada estudioso, ya sea el marco constituido por los valores socialmente compartidos, y que por lo tanto no se trata nunca de un ‘dato puro’ identificable independientemente de las preferencias, de las finalidades y de los *modus operandi* de la doctrina y de la jurisprudencia” (Luzzati 2005/2013, 23).
2. La que presupone que el Derecho es (se reduce) a un conjunto de normas (procedentes de los tres poderes del Estado), que esa es la definición verdadera del Derecho y que, por lo tanto, conocer el Derecho se reduce a conocer esas normas y, a lo sumo, su tratamiento por la doctrina;
3. La que margina, en el sistema de fuentes, las llamadas “fuentes materiales” y, por tanto, a la que no le interesa tener en cuenta la producción de Derecho por los agentes sociales (activismo);
4. La que esconde sus propias elecciones (intereses, valoraciones, etc.) detrás de la máscara artificial de la neutralidad (Luzzati 2005/2013, 17) presentando la actividad jurídica como una mera técnica de la que resulta necesario apartar la preocupación por la justicia.

La cultura jurídica hegemónica se proyecta, asimismo, en la manera en la que se contempla la investigación jurídica. A decir verdad, la idea de plantear un hipotético modelo de investigación jurídica suele suscitar bastante escepticismo (Haba 2007), lo que no quita para que se lleven a cabo intentos de recoger una especie de metodología consolidada. Estos intentos presentan variaciones dependiendo de si la investigación jurídica se plantea en países de cultura jurídica continental o de *common law*; sin embargo, en ambos casos el modelo de investigación jurídica descansa en un objeto documental. Quien investiga en Derecho en el área continental lo hace con base en documentos y datos jurídicos, y lo normal es que se persiga llevar a cabo cierta sistematización de una parte específica del ordenamiento jurídico (Jaillardon y Roussillon 2010, 45 y ss), pero la identificación de la investigación jurídica con una base documental se da también en el área anglosajona, estando la diferencia con la continental en que va dirigida a la resolución de un caso. Aquí tomaremos esta última como referente de análisis en tanto se adapta mejor a lo que se supone que debe ser la labor investigadora del alumnado de las clínicas jurídicas (centrada en casos).

Efectivamente, el peso del modelo de jurista “legocentrista” (Bonilla 2015, 47) se aprecia también desde el principio en una de las guías para escribir trabajos jurídicos de mayor difusión hoy en día en el ámbito anglosajón (Strong 2003/2014). Tanto es así, que el primer conjunto de destrezas que se plantea quien estudia Derecho necesita adquirir consiste en la habilidad de “leer, comprender y resumir *materiales jurídicos*” (Strong 2003/2014, 6; cursiva añadida), entendiéndose por tales las leyes, los casos y la doctrina jurídica, dejándose bien claro además que las leyes son “la primera fuente del Derecho que tod@ abogad@ – incluso del *common law* – debería tomar en consideración cuando se enfrenta a un *problema jurídico*” (Strong 2003/2014, 9; cursiva añadida).

En esta misma guía se desarrollan también los pasos para escribir ensayos de Derecho (*Law Essays*), exponiéndose al respecto el llamado método CLEO.

CLEO es un acrónimo de las palabras inglesas *claim* (demanda, pretensión), *law* (Derecho), *evaluation* (evaluación, valoración) y *outcome* (resultado, consecuencia), que vienen a designar los cuatro pasos del método a seguir para realizar un ensayo jurídico (en nuestro caso, un TFG/TFM). En el primer paso se trataría de concretar la

demanda o pretensión; en el segundo, de presentar el Derecho aplicable; el tercer paso requeriría evaluar (*evaluate*) los hechos del problema a la luz de la autoridad jurídica presentada en el segundo paso, mientras el cuarto supondría identificar el resultado de la argumentación (Strong 2003/2014, 5). Cada uno de estos pasos está amplia y ricamente desarrollado por Strong, aunque aquí nos detendremos en los aspectos que consideramos más relevantes en aras de destacar el modelo de jurista formalista y legocentrista que cuestionamos.

Para dar el primer paso (Strong 2003/2014, 33 y ss) se indica que la pretensión o demanda (el tipo de causa o acción jurídica) deberá enmarcarse en alguna de las áreas correspondientes (mercantil, civil, penal, constitucional), destacándose al respecto la importancia de separar el Derecho de los hechos, ya que la tarea de quien estudia Derecho es “argumentar o discutir el Derecho, no los hechos”:

... your job, as a law student, is to argue the law, not the facts. Arguing the facts is something that practitioners do and involves poking holes in the evidence, noting what could have happened and delving into motivation. This technique is irrelevant to your study of the law. When you are looking for possible claims and sub-issues, you should concern yourself solely with legal disputes, since you will be arguing your points based on legal authority. While you will need to evaluate the law in light of the facts (...) that is a different thing than arguing the facts. (Strong 2003/2014, 41)

Otra directriz dirigida al alumnado de Derecho para ese primer paso consiste en “usar terminología jurídica al identificar la(s) demandas, ya que eso le conducirá (*force you into*) al análisis jurídico como contrapuesto al factual” (Strong 2003/2014, 47-48).

El segundo paso consiste en presentar el Derecho aplicable (Strong 2003/2014, 53 y ss). Para ello, el alumnado debe comprender “el propósito de apoyar a la autoridad (‘ley’) en los escritos jurídicos” y “qué constituye apoyar a la autoridad en los escritos jurídicos”. Una vez comprendidos esos puntos, será necesario aprender otras dos cosas: “compilar la autoridad relevante de apoyo”; y “comunicar la autoridad relevante de apoyo” (Strong 2003/2014, 53).

En el desarrollo de este paso, Strong intenta evitar lo que podría entenderse como legalismo ético cuando reconoce que “[p]uede haber buenas razones para cambiar el Derecho”, pero limita tal cambio a que “como los tribunales”, el alumnado pueda hacer “recomendaciones de reforma legislativa” (Strong 2003/2014, 56). Por otro lado, advierte que “el Derecho es un asunto de matiz y persuasión” (Strong 2003/2014, 56-57), distinguiendo al menos cuatro autoridades persuasivas: argumentos de política pública (*public policy*) [provenientes de la lógica, sentido común, moralidad...], doctrina (comentarios jurídicos), documentos legislativos (libros blancos o verdes) o informes de comités y casos o leyes de otras jurisdicciones (Derecho comparado). Sobre las mismas señala que “[n]o se puede suplir (*overcome*) un mal precedente con una autoridad persuasiva, pero si hay una laguna en el derecho o es necesario extender el derecho a una situación nueva, entonces la autoridad persuasiva será útil” (Strong 2003/2014, 71).

En definitiva, como “autoridades jurídicas” a tomar en consideración cualquiera que sea el área del ensayo (TFG/TFM) estarían las seis siguientes: legislación, jurisprudencia, política pública, doctrina, documentos legislativos y Derecho comparado

El tercer paso del método CLEO es el relativo a la evaluación (Strong 2003/2014, 81 y ss), concebido ambivalentemente, bien como aplicación de los hechos al Derecho, bien como aplicación del Derecho a los hechos:

The third step of your CLEO analysis requires you to apply the law to the facts of your case, although you could, conversely, as applying the facts to the law. Either way, you must demonstrate the connection between the law you have presented and the facts in the question. (Strong 2003/2014, 82).

En un determinado momento del desarrollo de este paso, Strong señala cómo “people really do take different views of the same set of facts” (Strong 2003/2014, 88),

aconsejando en esos casos el recurso a una autoridad jurídica influyente: “you should rely on citing influential legal authority and crafting detailed, logical arguments to persuade you reader of the wisdom of your perspective” (*Ibid.*).

Por último, en el cuarto paso del método CLEO, relativo al resultado, Strong propone anticiparse a la decisión del tribunal, y si bien admite excepcionalmente la posibilidad de que el alumnado considere la necesidad de reformar el Derecho desde el punto de vista del Parlamento (que “es quien decide lo que está bien y lo que está mal”), como norma general le sugiere actuar como juez: “you should look at the outcome as if you were a judge” (Strong 2003/2014, 101).

Sintetizando lo expuesto hasta el momento, se puede decir que el método CLEO, aquí tomado como modelo hegemónico de investigación jurídica, se basa en una premisa y varias directrices. La premisa, de carácter epistemológico, radica en la posibilidad de separar los hechos (por un lado) del Derecho (por el otro). Luego, a partir de esta premisa, se pueden identificar varias directrices referidas a la investigación propiamente dicha: a) centrarla en el Derecho (no en los hechos); b) sujetarse a la ley; c) apoyarse en las autoridades jurídicas; y d) actuar como juez/a (aun reconociendo la posibilidad de que, actuando como tal, se puedan hacer recomendaciones de reforma legislativa).

En el epígrafe siguiente se tendrá oportunidad de apreciar en qué medida las directrices del método CLIO chocan con el modelo de investigación de los TFG y TFM de la CJS de la UPV/EHU. Todavía en éste, nos detendremos en la puesta en cuestión de la premisa sobre la que se basan las directrices del método CLEO, es decir, sobre la posibilidad de hacer investigación jurídica separando los hechos (por un lado) del Derecho (por el otro).

Como certeramente ha sido apuntado, la “creencia de que la aplicación judicial de la ley consiste en la recíproca acomodación de dos mundos diferentes: el del ‘hecho’ y el del ‘derecho’, como si el ‘hecho’ ocupara el espacio terrestre de la factualidad bruta en tanto que el ‘derecho se alojaría en el universo sideral de la normatividad pura”, si bien estuvo en boga, ahora se encuentra en franco declive (Igartua 1992, 53-54). Y es que, por un lado, *no hay hechos preformados al lenguaje*:

... vemos y pensamos por medio de proposiciones, de frases, y toda percepción de un hecho actualiza instantáneamente en su observador –jurista o médico o periodista o (...) persona de la calle– el conjunto de sus conocimientos (...) potenciales: de donde se entrevé que no hay percepción ‘ingenua’ fuera de todo sistema de saber, fuera de todo juego de discurso. Por eso, para un jurista, la calificación jurídica es (...) la condición de posibilidad de reconocimiento de un hecho (...) las palabras que utilice recortarán *ipso facto* el presunto hecho bruto (...) el Derecho (...) es pues fundamento constitutivo del hecho (...). [Dethier, citado en Igartua 1992, 57]

Por otro lado, *los hechos se construyen* recortando la realidad:

Por ejemplo, en una típica mañana de invierno podemos reparar sólo en la climatología (y no en lo bueno que está el café del desayuno) y, encima, si decimos ‘está lloviendo’ pasamos por alto que hace viento frío, omitimos las reacciones de complacencia o de fastidio que nos produce la lluvia, etc. Parece indiscutible, por tanto, que los humanos, dependiendo de su situación y de sus proyectos, recortan la realidad de varias maneras y retienen como pertinentes tales o cuales de sus características. Y es al cabo de este par de abstracciones cuando aparece el ‘hecho’. No antes. (Igartua 1992, 55-56)

Lo anterior no obsta para que la dicotomía hecho/Derecho, no sólo sustentara en su momento la famosa teoría del silogismo judicial (que reservaba la premisa mayor a la norma jurídica aplicable, mientras se consideraba que la premisa menor daba cuenta de los hechos probados), sino que siga alimentando la cultura jurídica a través de ciertas prácticas que todavía perduran, como que: a) en las sentencias de los tribunales, la motivación que precede y justifica la decisión agrupa separadamente los “fundamentos de derecho” y los “fundamentos de hecho”; b) en los sistemas con jurado, la división del trabajo según la cual “*ad quaestionem facti non respondent*

iudices, ad quaestionem legis non respondent iuratores", también consolida la separación entre los planos del "hecho" y del "derecho"; c) a los tribunales de casación se les sustrae la constatación de los "hechos" materiales, encomendándoseles sólo la vigilancia por la exacta observancia de la ley y la unificación de la jurisprudencia (Igartua 1992, 54).

3. La investigación jurídica a través de la CJJS de la UPV/EHU: los TFG y TFM

Como se ha observado ya, el *modus operandi* de la CJJS está hoy por hoy enfocado a la realización de las Prácticas de Grado, el TFG y el TFM, es decir, a las últimas etapas de los estudios jurídicos. Ello implica que la incidencia de la investigación en el marco de la CJJS funcione a modo de epílogo o, si se quiere, como un apósito a las enseñanzas jurídicas. Esto, y la gran ausencia de propuestas referidas al Grado en Derecho en congresos al efecto (Pérez Urraza *et al.* 2014), constituye todo un reto a la hora de realizar planteamientos transformadores. Para calibrar el alcance de este reto es menester insistir en la particular idiosincrasia de la CJJS de la UPV/EHU. Conviene así precisar que la formación del alumnado de esta Clínica no se reduce al *aprendizaje práctico* del Derecho, ni tampoco responde a un modelo que se centra exclusivamente en esa especie de –digámoslo así– *revolución metodológica* que ha eclosionado en los tres últimos lustros tras la palabra *innovación* (método del caso, aprendizaje colaborativo, etc.). Es más, ni tan siquiera responde estrictamente al objetivo fundamental en torno al cual se definen las Clínicas Jurídicas por la Justicia Social a nivel estatal, como es el del *aprendizaje-servicio* (informar sobre sus derechos a la ciudadanía y, más en particular, a quienes, por su escasez de recursos, les resulta especialmente difícil –por no decir imposible– obtener esa información). Es cierto que participa de esas tres características (aprendizaje a través de la práctica, innovación metodológica y servicio social), pero *no se queda ahí*. Lo que no está presente en estas tres características viene determinado por sus objetivos o, mejor dicho, por la importancia que adquiere en la consecución de los mismos el *pensamiento crítico*.

Hablar a secas de "pensamiento crítico" no es ir muy allá. De ahí que cobren pleno sentido interrogantes como los que plantean Grimson y Caggiano, cuando se preguntan: "¿De qué es crítico el pensamiento crítico?"; y de ahí, también, la importancia de considerar su respuesta al respecto:

Es crítico de las apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de la plusvalía, desde las propiamente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción, regímenes económicos, modelos o sistemas políticos. Es crítico de los pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos, es decir, de las figuraciones culturales que legitiman asimetrías y ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan, que convierten diferencias en desigualdades y construyen desigualdades como diferencias. Asimismo, de las construcciones teórico-metodológicas con pretensión de neutralidad técnica, y del tráfico de supuestos que descripciones presuntamente asépticas proponen como datos indiscutibles. (Grimson y Caggiano 2015, 12)

Compartiendo este planteamiento, pero de manera algo más precisa, por *pensamiento crítico* se entiende el que, aun partiendo de la Modernidad, ajusta cuentas con ella pivotando sobre tres ideas: 1) el funcionamiento de la sociedad (y del Derecho como parte de la misma) es conflictualista; 2) en ese funcionamiento son determinantes las categorías sistémicas de poder (clase, género, raza, etc.) cuya inclusión, sin embargo, resquebraja el Derecho moderno; y 3) el motor de la teoría (que no se reduce a lo producido en la Academia), debe ser tanto explicar las desigualdades como elaborar instrumentos (también jurídicos) que permitan modificar el *statu quo* (en términos marxianos, que no basta con entender el mundo, sino que hay que cambiarlo). A partir de tales premisas se puede decir que, como bien señalan Cardinaux y Palombo (2007, 133), el pensamiento cumple una función crítica: 1) cuando devela las relaciones de poder; 2) cuando nada a contracorriente

produciendo igualdad allí donde reina la discriminación: y 3) cuando instituye sujetos de Derecho donde antes sólo había seres que esperaban beneficencia.

El alumnado que, debiendo de realizar sus Prácticas de Grado y sus TFG/TFM, opta por vincularse a la CJSJ adquiere un compromiso con los objetivos ya mencionados de la misma, pero también con su peculiar metodología, que supone: a) reconocer la importancia de trabajar con las asociaciones, organizaciones y los servicios sociales de instituciones cercanas (en principio de la CAPV) que afrontan casos de discriminación por ejes diversos (género, clase, raza, discapacidad, orientación e identidad sexual, etc.) o por su intersección; 2) adoptar una visión crítica ante el concepto de Derecho de la cultura jurídica hegemónica; 3) emplear un enfoque metodológico de los casos en el que las fuentes socio-empíricas adquieren una importancia especial y una atención previa a las fuentes jurídicas; y 4) revisar los propios métodos de investigación (evitando el sexismo, el racismo, el capacitismo, etc.)

Este compromiso es, *grosso modo*, el estímulo que inspira la actividad del alumnado vinculado a la CJSJ cuando realiza sus TFG y TFM.³ A través de esta actividad, por un lado, el alumnado accede a relatos de problemáticas de discriminación a través de asociaciones, organismos y profesionales de la abogacía cuya labor se orienta hacia los intereses, experiencias y necesidades de quienes se integran en las categorías discriminatorias sobre las que se edifican los sistemas de poder; por otro, para facilitar la lectura de una realidad (los hechos) que no viene primariamente acotada por el Derecho, sino por la existencia de sistemas de poder edificados sobre categorías discriminatorias (sexo-género, clase, raza, discapacidad, identidad y orientación sexual, etc.), participa en el Seminario de pensamiento crítico.

El siguiente paso, y determinante en la investigación desde la perspectiva de la CJSJ es que, una vez que ha accedido a los relatos, el alumnado entra en contacto directo con quienes los protagonizan. Esto implica ver y oír a la persona afectada utilizando técnicas y habilidades suministradas al efecto, ya que entrevistar a alguien que denuncia o pide ayuda por su situación de discriminación requiere de una preparación específica.⁴ Al comienzo de este proceso resultará fundamental partir de lo que Sandra Harding denomina la "parcialidad consciente", es decir, tomar conciencia de que en toda actividad cognoscitiva están presentes los sesgos de quien la realiza. En este sentido, lo mismo que no sería extraño que al preguntar qué se ve ante una foto de un hombre negro de 70 años, alguien blanco dijera "un negro", una mujer negra dijera sólo "un hombre", un hombre negro "un barbudo" y alguien menor de edad "un viejo", quien se dedica al Derecho (también para hacer un TFG/TFM) no puede evitar partir desde sus propios valores, creencias, intereses, prejuicios y estatus. Nadie investiga desde la nada, haciendo tabla rasa de su historia y subjetividad. Por lo tanto, un sano ejercicio a la hora de abordar el TFG/TFM será hacer aflorar esa "parcialidad consciente" inherente a la investigación: ¿cuál es mi estatus? ¿Ocupo una situación privilegiada en alguno de los sistemas de poder? ¿En cuáles? ¿Cómo creo que puede afectar eso en mi investigación? ¿Se puede neutralizar? ¿Cómo?

Luego, el alumnado ha de construir el caso con visión y *significación sistémica*. Ya se expuso más arriba que los hechos se construyen, que no existen los hechos "desnudos" o *per se*. Para esta labor resultará imprescindible tomar conciencia del *falso universalismo* sobre el que se edifica el Derecho moderno. La cultura jurídica tradicional bebe de la filosofía liberal, entendiéndola por tal la que promueve el reconocimiento en los ordenamientos jurídicos de una serie de derechos individuales que el Estado debe, en todo caso, respetar. Se supone que estos derechos, cuyo

³ Una inspiración que, dicho sea de paso, presenta bastantes concomitancias con lo que Susan J. Deeley cataloga como la pedagogía y la reflexión críticas correspondientes a cierto modelo de aprendizaje-servicio (precisamente, al modelo "crítico" frente al modelo "tradicional") [Deeley 2015/2016, 59 y ss].

⁴ En la CJSJ de la UPV/EHU se dispone ya de materiales *ad hoc* elaborados desde la sociología, la antropología y la psicología por Juan Aldaz, Marta Luxan, Jokin Azpiazu y Carmen Maganto; materiales previamente expuestos y cuya grabación audiovisual está a disposición del alumnado.

modelo originario es el de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano que surge de la Revolución Francesa de 1789, tienen como sujeto a *todos* los individuos, sin embargo, son derechos que se configuran siguiendo el modelo de (los intereses, las experiencias y las necesidades de) los individuos de *un grupo* (hombres de raza blanca, propietarios, heterosexuales, etc.), que constituye *el grupo* privilegiado de la Modernidad pero que, en lugar de aparecer como *un grupo* (privilegiado), se presenta como *el grupo* de *todos* los individuos. De este modo, la exclusión primaria de quien no pertenece a ese grupo (la mayoría de los individuos) implica que el sexismo, el racismo, el clasismo, el capacitismo, etc. resultan componentes endógenos y estructuradores del Derecho moderno, no dejando luego de serlo únicamente por la mera declaración de inclusión de quienes antes han sido excluidos/as. Por decirlo brevemente, quien se forma en la CJJS ha de ser consciente de que el universalismo es una utopía abstracta (irrealizable) mientras sigan actuando los sistemas de poder.

No resulta gratuito a este respecto que esté previsto que sean las asociaciones, agentes o bufetes inmersos en la lucha contra la discriminación grupal, estructural o sistémica quienes acerquen este tipo de realidad a la CJJS. Por un lado, estas instancias acercan la realidad de la discriminación, por otro suministran pensamiento crítico relativo al sexismo, racismo, clasismo, heteronormativismo, binarismo, discapacitismo, etc. pero, además, tanto la realidad como el pensamiento crítico están referidos al entorno. Esto es importante porque los sistemas de poder a los que hemos hecho referencia (sexo-género, clase, raza, discapacidad, etc.), aunque existan en todos los países, no siempre se manifiestan de la misma manera. En este sentido, los estudios que se elaboren sobre una determinada sociedad (por ejemplo, el racismo en la sociedad estadounidense) no tienen por qué ser fuente de aplicación mimética para abordar los casos de racismo que se observen en la CAPV y, sobre todo, para inspirar las propuestas de *lege ferenda*.

La importancia de contar en la CJJS con los actores sociales resulta también determinante a la hora de actuar sobre el Derecho en la propia investigación jurídica del alumnado, reconociendo el papel de los actores sociales en la producción del Derecho. Por decirlo con palabras de Luigi Ferrajoli (1994, 480):

Il diritto –tutto il diritto– altro non è che un mondo di segni e di significati associati a quei particolari segni o testi linguistici che sono le leggi. E questi significati, per il tramite dei quali leggiamo e valutiamo normativamente la realtà, non sono dati una volta per sempre, ma cambiano con il mutare delle culture, della forza e della coscienza degli *attori sociali che del diritto sono* al tempo stesso interpreti, critici e *produttori*. (cursiva añadida)

Por utilizar los mismos términos de Ferrajoli, la fuerza y la conciencia de los agentes sociales se traduce en interpretación, crítica y producción del Derecho, y ello de manera retroalimentaria, es decir, sin que se pueda separar nítidamente una operación de la otra (es decir, la interpretación de la crítica y éstas de la producción de Derecho). Una vez más, en este punto, es conveniente mantener una mirada crítica hacia el Derecho, en este caso como instancia que, al mismo tiempo que estructura los sistemas de poder, los invisibiliza. En esta mirada hecho y Derecho no se perciben dicotómicamente, sino retroalimentándose, ya que esa es la manera que permite que el Derecho sea visto, simultáneamente, como objeto de revisión crítica y de transformación social. Los TFG y TFM (junto con las Prácticas de Grado) requerirán, pues, del esfuerzo por diseñar estrategias jurídicas en sentido amplio que, al mismo tiempo que visibilicen los sistemas de poder, los cuestionen incluyendo propuestas de transformación igualitaria de la realidad.

Esta manera de concebir el Derecho y el papel de los agentes sociales constituye otro principio fundamental en el tratamiento jurídico de los casos en la CJJS y, por lo tanto, en los TFG/TFM. El texto de la ley no es ninguna premisa mayor, sino un objeto de interpretación, crítica y resignificación; y lo mismo es extensible a los textos jurisprudenciales y doctrinales. Al alumnado que trata un caso en su TFG/TFM no se

le pide, ni una única solución correcta (por lo demás, un imposible) ni una solución acorde con la doctrina más autorizada, sino, fundamentalmente, un planteamiento en el que, aun contando con la opinión doctrinal, se desarrolle su espíritu crítico.

Lo que se acaba de decir no significa que quien realiza un TFG o un TFM en la CJS de la UPV/EHU haya de mantenerse fuera de la realidad, sino, por decirlo en palabras de Ávila (2016, 16) que ha de emplear *la utopía* como “un método de investigación socio-jurídica”. Investigar mediante el método utópico equivaldría, en este sentido, a construir estrategias alternativas a las de la visión hegemónica, teniendo claro, sin embargo, que cuando se habla en este caso de utopía no se hace referencia a las utopías abstractas o a los sueños imposibles (al estilo de las de Tomás Moro o Tomás Campanella), sino a las utopías reales, a las que implican “realizar un ejercicio de imaginación a partir de experiencias existentes” (Ávila 2016, 29).

4. El desarrollo de competencias y habilidades en los TFG/TFM clínicos

Hace ya algunas décadas, Anthony G. Amsterdam (1984) advertía de la necesidad de que en las clínicas jurídicas se potenciara un tipo de análisis diferenciado del usual en las Facultades de Derecho. Profesor en Harvard (y, por tanto, de cultura anglosajona), él identificaba tres técnicas *tradicionales*: 1) lectura e interpretación de precedentes judiciales: cómo interpretar una sentencia y sus posibles implicaciones o aplicaciones a otras situaciones hipotéticas, incluyendo las reglas del principio *stare decisis*, *obiter dicta*, analogía, etc.; 2) análisis doctrinal de los casos y su aplicación: cómo sintetizar cuerpos enteros de decisiones judiciales a fin de identificar principios, conceptos, coherencia o eventual contradicción entre las decisiones y su posible aplicación a situaciones de hecho determinadas; 3) pensamiento lógico: cómo ordenar los conceptos y principios jurídicos a modo de sistema lógico con coherencia entre sus partes e incluyendo la posibilidad de criticar la falta de coherencia o armonía entre dichos conceptos y principios.

Pero Amsterdam llama la atención sobre la necesidad de trabajar también con otras técnicas, entre las que destaca las siguientes: a) el razonamiento fin-medio: proceso por el cual se parte de una situación de hecho que puede presentar un hecho o una oportunidad y se imagina de qué manera se puede resolver el problema o aprovechar la oportunidad, trazando como en un lienzo todos los posibles fines u objetivos a alcanzar y proyectando desde ellos los posibles caminos que se deben de recorrer para alcanzar tales metas; b) formulación de hipótesis y su control mediante la búsqueda de información que permita adoptar decisiones, teniendo en cuenta que las hipótesis también pueden variar a medida de que se adquiere más información; c) adopción de decisiones en situaciones que implican diferentes grados de riesgo: se trata de situaciones en las que se presentan diferentes líneas de actuación con sus correspondientes consecuencias jurídicas que, al ser sólo una posibilidad, implican riesgos que deberán ser evaluados.

Indiscutiblemente, este nuevo despliegue de técnicas presenta un modelo de jurista bastante más completo que el que utiliza sólo las técnicas tradicionales, y es que, como señala el propio Amsterdam (1984, 616), al alumnado de la clínica se le pide que haga visible su proceso de pensamiento, lo que implica que puedan articularlo, evaluarlo y criticarlo sobre la marcha.

Todavía se va más allá en técnicas y habilidades en un imponente estudio publicado en 2008 en Berkeley por Marjorie Shultz y Sheldon Zedeck (2008). En este trabajo, no sólo se conceptualizan, sino que también se validan estadísticamente veintiséis factores que intervienen en el arte de la abogacía, agrupados en ocho categorías: 1) habilidades intelectuales y cognitivas, incluyendo el razonamiento analítico, la resolución de problemas y el juicio situacional; 2) habilidades para obtener información e investigar, incluyendo destrezas para entrevistar y para descubrir hechos; 3) habilidades comunicativas orales y escritas, incluyendo escuchar y apoyar; 4) habilidades de planificación y organización, incluyendo la organización y la gestión del trabajo, tanto propio como ajeno; 5) habilidades para la resolución de

conflictos, incluyendo destrezas de empatía y negociación; 6) habilidades emprendedoras, incluyendo la asesoría y el consejo a clientes y uso de redes para el desarrollo de negocios; 7) habilidades de colaboración, incluyendo las destrezas para establecer relaciones y hacer tutorías; 8) carácter, incluyendo diligencia, pasión e integridad.

No hace falta un análisis muy exhaustivo para determinar que muchas de estas competencias o habilidades no sólo no se cumplen, sino que ni tan siquiera están previstas. Según la web de la UPV/EHU, las principales competencias para las que capacita la titulación en Derecho son:⁵

1. Poseer y comprender las bases terminológicas y de conocimiento fundamental del derecho público y del privado con plena capacidad de sistematización, análisis crítico, interrelación, integración y síntesis, con espíritu de liderazgo y emprendizaje.
2. Aplicar adecuadamente los conocimientos y técnicas adquiridos a lo largo de sus estudios de grado en orden a la correcta resolución de los problemas jurídicos, adoptando decisiones de manera creativa y afrontando situaciones diversas, con respeto a la diversidad y la tolerancia, apoyado en una suficiente capacidad de organización, trabajo en pequeños grupos y planificación.
3. Adaptarse permanentemente a los cambios normativos y a las situaciones novedosas con el imprescindible compromiso ético y la sensibilidad social, económica y medioambiental, en general, primando los aspectos de calidad e innovación, de modo específico, en el ámbito de las TIC.
4. Gestionar satisfactoriamente las relaciones interpersonales y sociales, a partir del oportuno dominio de los procesos de comunicación oral y escrita que faculte al alumnado para transmitir información tanto a un público especializado como al no especializado, utilizando técnicas de argumentación y razonamiento crítico.
5. Gestionar el proceso de aprendizaje de modo continuado y autónomo, de modo que se obtenga una formación integral coherente con los derechos fundamentales de igualdad, no discriminación y fomento de la cultura de la paz, y así poder afrontar con éxito estudios posteriores de especialización o reciclaje.

A su vez, según el Capítulo III del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (modificado por el Real Decreto 861/2010), dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, "el trabajo de fin de Grado (...) deberá (...) estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título", sin recoger otra disposición sobre el proceso de elaboración y evaluación que, en consecuencia y en el ejercicio de su autonomía, deberá ser regulado por cada Universidad.

Siguiendo esta remisión, el Reglamento para la Defensa de los Trabajos Fin de Grado aprobado por la Facultad de Derecho de la UPV/EHU en 2015 (art. 8.5) señala que: "Además de las competencias específicas del tema o la asignatura con que se vincule, en la elaboración y defensa del TFG se deberán mostrar por parte del alumnado, las competencias específicas de la asignatura de TFG:

- a) Utilizar apropiadamente las técnicas de argumentación y razonamiento crítico;
- b) Dominar los procesos de comunicación oral y escrita que le faculten para transmitir información a un público especializado;
- c) Gestionar el proceso de aprendizaje de modo continuado y autónomo;
- d) Especializarse en una materia, de modo que pueda afrontar con éxito el acceso al mercado de trabajo o, en su caso, la continuación de estudios posteriores de especialización o reciclaje" (Junta de la Facultad de Derecho de la UPV 2015).

⁵ <https://www.ehu.eus/es/grado-derecho-gipuzkoa/competencias-adquiridas>

Por otro lado, como criterios de evaluación orientativos relativos a la calidad científica (es decir, al margen de los que tienen que ver con la calidad expositiva y la capacidad de debate y defensa argumental, que están vinculados estrictamente al acto de la presentación pública del trabajo), se recogen los siguientes (UPV 2018): a) conocimiento y manejo de las fuentes y su interpretación; b) conocimiento y manejo del registro conceptual; c) capacidad de abstracción, generalización y realización de hipótesis; y d) generación de alternativas y justificación de propuestas.

Como resulta fácil de comprobar, no se concibe que quien estudia Derecho adquiera destrezas para entrevistar, descubrir hechos, desarrollar empatía, capacidad de escucha y negociación, asesorar, etc., ni en el TFG ni en el TFM.⁶ No digamos ya que entre esas habilidades se incluya el conocimiento del pensamiento crítico, las consecuencias del falso universalismo o el funcionamiento de los sistemas de poder.

Alternativamente, en la adquisición de este tipo de habilidades descansa precisamente la elaboración de los TFG/TFM en la CJJS de la UPV/EHU. Dicho de otro modo, en el *modus operandi* de la CJJS no se trata de adquirir habilidades *per se*, sino para cumplir los objetivos de la Clínica. Esto representa un valor añadido a la enseñanza tradicional porque, como bien señala Goldfarb, es un hecho que “enseñar abogacía en un contexto de asistencia a individuos y comunidades subordinadas por estructuras sociales, tales como la clase, la raza, el género, la cultura, y la educación, abre dimensiones al aprendizaje” (Goldfarb 2012, 304). En esa apertura se encuentra el aumento de la sensibilidad y la comprensión de lo que significa la subordinación y de cómo opera en la vida de las personas, pero también supone ganar perspectiva sobre el doble papel que el Derecho puede jugar, tanto para afrontar como para exacerbar problemas. Se trataría, en definitiva, de una manera inigualable de conocer “la manera en la que intersectan el Derecho y las estructuras sociales de subordinación, la manera en la que estas cuestiones se manifiestan en la vida de la gente, los problemas jurídicos que generan, y el impacto que el Derecho y la profesión jurídica puede tener a la hora de reforzar o remediar estas cuestiones” (Goldfarb 2012, 305).

La CJJS de la UPV/EHU apenas tiene dos cursos de andadura y, en consecuencia, son todavía pocos los TFG/TFM que se han desarrollado asociados a su metodología y objetivos. Sin embargo, ello no es óbice para que se pueda realizar ya cierta comparativa que ponga de relieve las diferencias entre lo que puede resultar un TFM que sigue el esquema tradicional y un TFM que sigue el esquema de la CJJS con una misma temática de fondo.

Los TFG/TFM de la CJJS de la UPV/EHU abordan problemáticas de discriminación grupal, aunque se manifiesten individualizadamente. Un tipo de discriminación grupal es la que afecta a las personas por su orientación sexual. Una investigación jurídica *clásica*, cuya referencia hemos tomado a voleo de internet,⁷ es la que, amparándose en el “método jurídico” y en un “enfoque” vinculado a una parcela concreta del derecho positivo (en el caso examinado, el derecho constitucional), se estructura según el siguiente esquema: primero, la referencia al marco constitucional español de la protección por orientación sexual; y, seguidamente, la referencia al marco europeo de la protección por orientación sexual; “marcos” que se integran, respectivamente, por el correspondiente elenco y análisis de textos normativos y jurisprudencia.

⁶ Las competencias y criterios de evaluación son aún más formalistas (respetuosos con la tradición de las enseñanzas jurídicas) cuando se trata del TFM. De hecho, en el TFM se plantea “ plasmar los conocimientos y competencias adquiridos”, bastando con que se advierta capacidad de búsqueda, gestión e interpretación crítica de datos “de acuerdo con los usos académicos” y se añada una reflexión personal sobre el objeto de estudio “amparado en la legislación, la jurisprudencia y las fuentes documentales o bibliográficas” (UPV *et al.* 2017).

⁷ El trabajo de investigación lleva por título *El principio de no discriminación por motivo de orientación sexual: una aproximación a la situación actual* y se defendió en la Universidad de Valencia; ver Tarrazona 2001.

De manera alternativa, en un TFM a través de la CJS que versa sobre la misma temática de fondo, se da curso a un tipo de “aprendizaje experiencial” (Deeley 2015/2016, 105). Se parte del relato concreto de una persona que se declara gay y que denuncia acoso y desperfectos en un bar que regenta y que atribuye en buena medida a su condición de homosexual.⁸ A partir de este relato, se proyectan toda una serie de entrevistas (al denunciante, a la policía vasca, a un representante municipal al que le llega el problema, a una asociación LGTBI que ha colaborado con el denunciante, etc.), y antes de acudir a los textos normativos, se va construyendo la problemática en su complejidad, que no es poca teniendo en cuenta que el acoso se vincula a un grupo que pertenece a una etnia que, por su parte, es víctima de discriminación. De este modo, la metodología se amplía, en tanto incluye una investigación socio-empírica ausente en el primer caso, pero, además, a diferencia de lo que ocurre en éste, el “enfoque” no viene determinado por la normativa correspondiente a una determinada parcela jurídica (el derecho constitucional o cualquier otro ámbito normativo), sino por el funcionamiento de dos sistemas de poder (género/orientación sexual y raza/etnia). Por supuesto, también se aborda el análisis de los textos jurídicos, lo que ocurre es que el análisis de estos textos no es el punto de partida de la investigación.

Esta metodología es la que permite que, en el TFM clínico al que venimos haciendo referencia, aflore el impacto psicológico de la discriminación grupal, el funcionamiento de los prejuicios, el porqué de la desconfianza hacia las instituciones policiales, judiciales o administrativas, la victimización secundaria y reiterada, los límites del derecho legislado, etc. Las características de la investigación permiten asimismo que el alcance de las propuestas sea más amplio que el de los TFG/TFM tradicionales (de tipo argumentativo o de *lege ferenda*), extendiéndose a la actuación judicial, policía autonómica y local, autoridad municipal e incluso al propio tejido asociativo.

En definitiva, el TFG/TFM a través de la CJS termina convirtiéndose en el instrumento a través del cual el alumnado demuestra la adquisición de conocimiento a través de un proceso que se origina en la significación sistémica de la injusticia social, pasa por descubrir los límites del Derecho en su sentido hegemónico (contenido legislativo, jurisprudencial y doctrinal) para, por último, ofrecer propuestas transformadoras y de cambio. En este proceso el alumnado toma conciencia de que los límites de ese Derecho no pueden ser determinados a través del mero análisis lingüístico o desde la concepción del Derecho como ordenamiento, así como de que, al fin y al cabo, el Derecho es una práctica en la que participa todo el mundo (Atienza 2013, 26) y que, por tanto, no está reservada, ni a los poderes públicos, ni a quien posee el título de jurista.

Referencias

- Amsterdam, A.G., 1984. Clinical Legal Education – A 21st Century perspective. *Journal of Legal Education*, 34 (4), 608-632.
- Arnaud, A.J., 1975. *Les juristes face á la société. Du XIX siècle á nos jours*. París: PUF.
- Atienza, M., 2013. *Podemos hacer más. Otra forma de pensar el Derecho*. Madrid: Pasos Perdidos.
- Ávila Santamaría, R., 2016. *La utopía en el constitucionalismo andino*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco: Derecho administrativo, constitucional y filosofía del derecho.
- Barcellona, P., y Coturri, G., 1976. *El Estado y los juristas*. Barcelona: Fontanella.

⁸ Se trata del TFM de María Elena González, titulado *Discriminación, homofobia y Derecho: el ‘caso del bar Eskina’*.

- Barcellona, P., ed., 1973. *L'uso alternativo del diritto*. Vol. 1. *Scienza giuridica e analisi marxista*. Vol 2. *Ortodossia giuridica e pratica politica*. Bari: Laterza.
- Barcellona, P., Hart, D., y Muckenberger, U., 1977. *La formación del jurista. Capitalismo monopolista y cultura jurídica*. Madrid: Civitas.
- Bloch, F.S., y Madhava Menon, N.R., 2013. El Movimiento Clínico Global. En: Frank S. Bloch, ed., *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch, 393-407.
- Bonilla, D., 2015. La economía política del conocimiento jurídico. *Revista de Estudios Empíricos em Direito/Brazilian Journal of Empirical Legal Studies* [en línea], 2 (1), pp. 26-59. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19092/reed.v2i1.53> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Calvo García, M., y Picontó, T., 2017. *Introducción y perspectivas actuales de la sociología jurídica*. Barcelona: UOC.
- Capella, J.R., 1970. *Sobre la extinción del Derecho y la supresión de los juristas (consideraciones oblicuas)*. Barcelona: Fontanella.
- Cardinaux, N., y Palombo, M.A., 2007. El pensamiento crítico: llaves, rutas y señuelos. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* [en línea], 5 (10), 117-140. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3743138.pdf> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Castro-Buitrago, E., et al., 2013. La Educación Jurídica Clínica en América Latina: hacia el Interés Público. En: F.S. Bloch, ed., *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 137-158.
- Deeley, S.J., 2016. *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea. (Publicado originalmente en 2015).
- Ferrajoli, L., 1994. Il significato del principio di uguaglianza. *Democrazia e Diritto*, n° 2-3, 475-488.
- García Añón, J., 2014. Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador? *Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico* [en línea], 15, 12-33. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/264715399> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- García Añón, J., ed., 2013. *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* [en línea]. Valencia, 11-13 de septiembre. Disponible en: http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Gascón Cuenca, A., 2016. La evolución de la enseñanza jurídica clínica en las universidades españolas: oportunidades y desafíos de la litigación estratégica en las clínicas de derechos humanos. *Revista de Educación y Derecho/Education and Law Review* [en línea], n° 14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6092861.pdf> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Giddings, J., et al., 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*. Valencia: Tirant lo Blanch, 55-78. (Publicado originalmente en 2011).

- Goldfarb, P., 2012. Back to the Future of Clinical Legal Education, *Boston College Journal of Law & Social Justice* [en línea], 32 (2), 279-308. Disponible en: <http://lawdigitalcommons.bc.edu/jlsj/vol32/iss2/4> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- González Morales, F., 2004. *El trabajo clínico en materia de Derechos Humanos e Interés Público en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grimson, A., y Caggiano, S., 2015. Introducción. En: S. Caggiano y S. Grimson, eds., *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, 11-31.
- Haba Müller, E.P., 2007. "Métodos" para la investigación jurídica: ¡un cuentito más! Primera parte. *Estudios de Derecho*, LXIV (144), 125-145.
- Igartua Salaverría, J., 1992. *Márgenes y límites en la aplicación del derecho*. Donostia: Librería Carmelo.
- Jaillardon, E., y Roussillon, D., 2010. *Outils pour la recherche juridique. Méthodologie de la these de doctorat et du mémoire de master en droit*. París: EAC-AUF.
- Junta de la Facultad de Derecho de la Universidad del País Vasco, 2015. *Reglamento para la elaboración y defensa de los trabajos de fin de grado* [en línea]. 22 de mayo. Disponible en: <https://www.ehu.eus/documents/1734204/1925543/Reglamento+TFGultimo.pdf> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Laporta, F.J., 1978. Notas sobre el estudio y la enseñanza del derecho. *Sistema*, n^o 24-25, 107-112.
- Lasky, B.A., y Prasad, M.R.K., 2013. El Movimiento Clínico en el Sudeste de Asia e India. Una perspectiva comparada y Lecciones para ser aprendidas. En: F.S. Bloch, ed., *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch, 97-115. (Publicado originalmente en 2011).
- Londoño Toro, B., 2015. *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Luzzati, C., 2013. *La política de la legalidad. El rol del jurista en la actualidad*. Madrid: Marcial Pons. (Publicado originalmente en 2005).
- Madrid Pérez, A., 2013. La experiencia de las clínicas jurídicas: Cuestiones abiertas en unos momentos difíciles. En: J. García Añón, ed., *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas* [en línea]. Valencia, 11-13 de septiembre. Disponible en: http://www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf, pp. 1298-1310. [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Maresca, M., y Saavedra, M., 1980. Sobre la ciencia jurídica dominante en las Facultades de Derecho: la crisis de la reforma. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 20, 73-114.
- McQuoid-Mason, D., Ojukwu, E., y Wachira, G.M., 2013. La Educación Jurídica Clínica en África. Formación jurídica y trabajo comunitario. En: F.S. Bloch, ed., *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch, 79-96. (Publicado originalmente en 2011).
- Pérez Urraza, K., et al., eds., 2014. *Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado* [en línea]. Bilbao: Bizkaia Aretoa, 19-20 de abril. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/15071/USWEB140322.pdf?sequence=1> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Capítulo III: Enseñanzas universitarias oficiales de Grado. *Boletín Oficial del Estado* [en línea], nº 260, de 30 de octubre de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770&tn=1&p=20160603#ciij> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Santow, E., y Wachira, G.M., 2013. La Alianza Global para la Educación en la Justicia. En: F.S. Bloch, ed., *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch, 525-540.
- Shultz, M., y Zedeck, S., 2008. *Final Report: Identification, Development, and Validation of Predictors for Successful Lawyering* [en línea]. Disponible en: <https://ssrn.com/abstract=1353554> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Sieckmann, J.R., 2008. La Sociología del Derecho en la formación jurídica. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* [en línea], 6 (12), 117-133. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/la-sociologia-del-derecho-en-la-formacion-juridica.pdf [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Soriano, R.L., 1998. La enseñanza de la Sociología del Derecho en España. En: M.A. Ramos y J.L. Domínguez, eds., *La joven sociología jurídica en España. Aportaciones para una consolidación*. Oñati: IISJ, col. Oñati Papers, nº 6, pp. 15-24.
- Strong, S.I., 2014. *How to Write Law Essays & Exams*. 4^a ed. Oxford University Press. (Publicado originalmente en 2003).
- Tarrazona García, J.C., 2001. *El principio de no discriminación por motivo de orientación sexual: una aproximación a la situación actual* [en línea]. Tesina. Departamento de Derecho Constitucional y Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Valencia, 13 de julio. Disponible en: <http://mural.uv.es/tagar/tesina.pdf> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Unger, R.M., 2015. *The Critical Legal Studies Movement. Another Time, a Greater Task*. Londres / Nueva York: Verso. (Publicado como artículo en 1983).
- Universidad del País Vasco, 2018. *Trabajo Fin de Grado. Derecho y Criminología. Calendario del TFG - curso 2018-19* [en línea]. Facultad de Derecho de la UPV. Disponible en: <https://www.ehu.eus/es/web/zuzenbide/gradu-amaierako-lana> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Universidad del País Vasco, Ilustre Colegio de Abogados de Gipuzkoa e Ilustre Colegio de Abogados del Señorío de Vizcaya, 2017. *Sobre el trabajo fin de máster. Edición 2017/2019* [en línea]. Disponible en: <https://www.ehu.eus/documents/1759690/5672611/TFM+2018-2019.pdf/4622fb52-cc97-cc19-b6a0-0b79ca5f592e> [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].
- Witker, J., 2007. La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* [en línea], 5 (10), 181-207. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf [Con acceso el 21 de septiembre de 2018].