



NUEVAS PERSPECTIVAS HACIA LA RENOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS

Nuevas Perspectivas HACIA LA RENOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE DERECHOS HUMANOS



Consejo de la
Judicatura Federal



ESCUELA
FEDERAL DE
FORMACIÓN
JUDICIAL

CONSEJO DE LA JUDICATURA FEDERAL

Arturo Zaldívar
Ministro Presidente

Jorge Antonio Cruz Ramos
Consejero

Alejandro Sergio González Bernabé
Consejero

Loretta Ortiz Ahlf
Consejera

Sergio Javier Molina Martínez
Consejero

Eva Verónica de Gyvés Zárate
Consejera

Bernardo Bátiz Vázquez
Consejero

ESCUELA FEDERAL DE FORMACIÓN JUDICIAL

COMITÉ ACADÉMICO

Magistrado José Alfonso Montalvo Martínez

Doctora Ana Laura Magaloni Kerpel

Doctor José de Jesús Orozco Henríquez

Magistrado Set Leonel López Gianopoulos

Magistrada Marisol Castañeda Pérez

Doctora Eugenia Paola Carmona Díaz de León

Magistrada Lilia Mónica López Benitez

Magistrada Adriana Leticia Campuzano Gallegos

Magistrada Lorena Josefina Pérez Romo

Magistrado José Luis Caballero Rodríguez

Doctor Arturo Bárcena Zubieta
Presidente del Comité

Escuela Federal de Formación Judicial

Arturo Bárcena Zubieta
Director General

José Ignacio Morales Simón
Coordinador Académico

**Nuevas perspectivas hacia la renovación de las
prácticas de enseñanza de derechos humanos**
Primera edición, 2021

Esta obra y sus características son propiedad de
Escuela Federal de Formación Judicial
Consejo de la Judicatura Federal
Calle Sidar y Roviroso #236 Colonia Del Parque
Alcaldía Venustiano Carranza C.P. 15960, Ciudad de México
<https://escuelajudicial.cjf.gob.mx>

Contenido

Las herramientas de los derechos en el derecho: la importancia de un derecho multidisciplinario

Sandra Serrano

El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho con enfoque de derechos humanos

Gabriela Talancón Villegas y Luis Fernando Pérez Hurtado

¿Qué se enseña en las clínicas jurídicas de derechos humanos?

Salvador Guerrero Navarro

Más allá de la educación superior: Hacia una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos

Santiago Aguirre Espinosa

Presentación

La obra *Nuevas perspectivas hacia la renovación de las prácticas de enseñanza de derechos humanos* reúne los textos de personas dedicadas a la enseñanza, defensa y divulgación de los derechos humanos. En el marco del décimo aniversario de la Reforma Constitucional en Derechos Humanos, la Escuela Federal de Formación Judicial reconoce la necesidad de replantear las formas en que se imparte la enseñanza jurídica, desde una perspectiva centrada en las personas titulares de derechos.

El libro, en su conjunto, tiene como objetivo hacer un balance sobre el impacto de la reforma constitucional de 2011 en la enseñanza del derecho en nuestro país. Busca además identificar los pendientes de la educación jurídica en materia derechos humanos. En ese contexto, esta obra busca brindar a las instituciones de enseñanza herramientas para enfocar estratégicamente sus programas académicos. Desde su experiencia, las y los autores pueden dar cuenta de las transformaciones, buenas prácticas y los desafíos que han trascendido a la educación jurídica en los últimos diez años. Nos aproximan, además, a novedosas técnicas y formas enseñar el derecho.

En el primer capítulo se explora el desafío que representa cambiar el paradigma del entendimiento del derecho, ya no desde el derecho mismo y su positivización, sino desde las personas titulares de los derechos, y cómo esta reconfiguración del entendimiento del derecho requiere de la intervención de otras ramas del conocimiento humano, desentrañando la necesidad de un enfoque multidisciplinario. El segundo capítulo es un breve acercamiento a una metodología novedosa para la enseñanza del derecho. La metodología propone un modelo basado en la lectura y análisis de casos resueltos por diferentes instancias jurisdiccionales, tanto nacionales como internacionales. El texto intenta presentar a las y los estudiantes la posibilidad de un acercamiento a

problemas reales que ya han sido resueltos. Al mismo tiempo, permite discutir los criterios y argumentos que los tribunales han emitido.

El tercer capítulo aborda la forma en que la implementación del modelo de las *Clínicas Jurídicas* ha resultado en un método de enseñanza eficiente. Este modelo permite al alumnado un acercamiento a la práctica de la abogacía, y la posibilidad de aplicar el conocimiento conjuntando la práctica con la teoría. Esto bajo la tutela y dirección de un abogado con mayor experiencia en la práctica jurídica. Finalmente, el cuarto capítulo analiza la necesidad de una transformación cultural en materia de derechos humanos. Este texto plantea que implementación de la reforma en materia de derechos humanos no pueden detenerse en los cuerpos normativos y los procesos que los encausan. Es necesario modificar la cultura que rodea todo el escenario social donde tiene injerencia el mundo jurídico.

De esta manera el presente libro pretende ser una guía para aquellas personas que requieran de orientación en la nueva enseñanza jurídica. Representa, además, un punto de referencia y reflexión para la construcción de un debate sobre nuevas formas de transmitir el conocimiento en materia de derechos humanos a las nuevas generaciones de operadoras y operadores jurídicos.

Dr. Arturo Bárcena Zubieta

DIRECTOR GENERAL
ESCUELA FEDERAL DE FORMACIÓN JUDICIAL

Introducción

En el marco del décimo aniversario de la Reforma Constitucional en Derechos Humanos, la Escuela Federal de Formación Judicial, la Escuela Judicial de Formación Judicial reconoce la necesidad de replantear las formas en que se imparte la enseñanza jurídica, desde una perspectiva centrada en las personas titulares de derechos.

La obra *Nuevas perspectivas hacia la renovación de las prácticas de enseñanza de derechos humanos* reúne los textos de personas que, por su experiencia en la enseñanza o la defensa y divulgación de los derechos humanos, pueden dar cuenta de las transformaciones, buenas prácticas y los desafíos que han trascendido a la educación jurídica en los últimos diez años. Desde distintos frentes, las y los autores dan cuenta de novedosas técnicas, maneras y formas de compartir y enseñar el derecho.

El libro en su conjunto tiene como objetivo hacer un balance sobre el impacto de la reforma constitucional de 2011 en la enseñanza del derecho en nuestro país. Asimismo, busca identificar los pendientes de la educación jurídica en materia derechos humanos, de manera que las instituciones de enseñanza cuenten con herramientas para enfocar estratégicamente sus programas académicos.

En el primer capítulo se explora el desafío que representa cambiar el paradigma del entendimiento del derecho, ya no desde el derecho mismo y su positivización, sino desde las personas titulares de los derechos, y cómo esta reconfiguración del entendimiento del derecho requiere de la intervención de otras ramas del conocimiento humano, desentrañando la necesidad un enfoque multidisciplinario.

El segundo capítulo es un breve acercamiento a una metodología propuesta por los autores de enseñanza del derecho a través de la lectura y análisis de casos resueltos por diferentes instancias jurisdiccionales, tanto nacionales como internacionales. Tal planteamiento de una nueva enseñanza del derecho intenta presentar a las y los estudiantes la posibilidad de un acercamiento a problemas reales que ya han sido resueltos y permite discutir los criterios y argumentos que los tribunales han dado.

El tercer capítulo aborda cómo la implementación del modelo de las Clínicas Jurídicas ha resultado en un método de enseñanza sumamente eficiente, ya que permite al alumnado un acercamiento a la práctica de la abogacía, que permite a las y los próximos profesionistas aplicar su conocimiento (bajo la tutela y dirección de un abogado experimentado) antes de concluir su carrera, dando la oportunidad de conjuntar la práctica con la teoría.

Finalmente, el cuarto capítulo analiza la necesidad de entender que las modificaciones necesarias para la verdadera implementación de la reforma en materia de derechos humanos no pueden detenerse en los cuerpos normativos y los procesos que los encausan, sino que es necesario modificar la cultura que rodea todo el escenario social donde tiene injerencia el mundo jurídico.

De esta manera, el presente libro pretende ser, además de una guía para aquellas personas que requieran de orientación en la nueva enseñanza jurídica, un punto de referencia para la construcción de un necesario debate alrededor de la edificación de una nueva manera de transmitir el conocimiento y estudio del derecho a las nuevas generaciones de operadoras y operadores jurídicos.

ESCUELA FEDERAL DE FORMACIÓN JUDICIAL

LAS HERRAMIENTAS DE LOS DERECHOS EN EL DERECHO: LA IMPORTANCIA DE UN DERECHO MULTIDISCIPLINARIO

Sandra Serrano*

Resumen: La reforma en derechos humanos aparejó una nueva oportunidad para virar el centro del derecho hacia las personas, y transitar del modelo anterior que privilegiaba la palabra dicha en los distintos cuerpos normativos a la palabra que expresan las personas que sufren de las distintas violaciones a los derechos humanos, independientemente de la materia de la que se trate, por lo que es necesario replantear la forma en la que el derecho se entiende, desde su estudio, enseñanza hasta su aplicación.

Palabras clave: Derechos humanos, principios, universalidad, obligaciones, multidisciplinariedad.

Sumario: I. Introducción, II. Las herramientas del enfoque de derechos humanos, 1. Las herramientas del principio de universalidad, 2. Las obligaciones generales, III. Lo multidisciplinario en el derecho, IV. Reflexiones finales, V. Bibliografía.

* Doctora en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Profesora – investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México (FLACSO México).

I. Introducción

Los derechos humanos ponen en el centro de la discusión jurídica a las personas y no a la ley. Esto tiene dos importantes consecuencias, por un lado, se trata de que los derechos humanos sean útiles para la protección de la persona y, por otro, que importan los hechos antes que el derecho. Lo anterior implica un giro radical en la forma en la que nos enfrentamos al derecho en países como México donde, en lo general, se entiende al sistema jurídico como codificado y ordenado.

Esto también impacta a la enseñanza del derecho. Se trata de hacer convivir dos maneras de aproximarse a los problemas jurídicos pero que deben buscar la manera de encontrarse y caminar juntas. Una que reserva la protección de los derechos humanos a un grupo específico de procedimientos y otra que busca que los derechos tengan sentido en todo el andamiaje jurídico. El reconocimiento de los derechos humanos contenidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que México es parte impone la obligación de buscar esa vinculación. Para ello, la propia Constitución estableció mecanismos como la interpretación conforme y el principio pro persona, que permiten un diálogo entre el derecho y los derechos¹.

Sin embargo, ese diálogo no debe darse solo cuando se trata de adjudicar derechos directamente, sino que debe abarcar transversalmente todo el derecho. El reto, por tanto, está en hacer transitar a los derechos humanos y su lógica de aproximación desde la persona y los hechos por las materias civil, administrativa, laboral, penal y, en general, todas las materias. Por ello, el objetivo de la enseñanza de los derechos humanos en el derecho no debe ser únicamente el conocimiento del contenido y alcance de los derechos en cuanto tales, sino también el uso de las herramientas que conllevan y, principalmente, de su dinámica. Es esto último, la dinámica de su uso, lo que tiene el potencial de causar un impacto transformador en la justicia cotidiana. No todos los

¹ José Luis Caballero Ochoa, *La interpretación conforme. El modelo constitucional ante los tratados internacionales sobre derechos humanos y el control de convencionalidad* (México: Porrúa-IMDPC, 2013); José Luis Caballero Ochoa, "La interpretación conforme en el escenario jurídico mexicano. Algunas pautas para su aplicación a cinco años de la Reforma Constitucional de 2011", *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* II, núm. 3 (2016): 37–62; Ximena Medellín Urquiaga, *Principio pro persona*, Metodología para la enseñanza de la reforma constitucional en materia de derechos humanos (CDHDF-SCJN-ONUDH, 2013).

casos tratan directamente de un derecho, pero todos los casos deben implicar un enfoque de derechos humanos.

El enfoque de derechos humanos es una aproximación metodológica que facilita la incorporación de la dinámica de los derechos humanos al derecho, a las políticas públicas y a otras disciplinas. Se trata de que los derechos humanos efectivamente interactúen con el derecho y que puedan visibilizarse y protegerse los derechos de las personas en los distintos contextos². La Constitución establece los elementos del enfoque de derechos humanos, mismo que se basa en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, así como en las obligaciones generales de los derechos humanos, esto es, respetar, proteger, garantizar y promover. A partir de este conjunto de principios y obligaciones, la dinámica de los derechos humanos puede servir de base para todo tipo de proceso jurídico. Así, incorporar a los derechos humanos en el derecho es más que incorporar contenidos de los derechos, es una forma de mirar a las partes y de construir respuestas.

Sin embargo, el enfoque de derechos humanos requiere una apuesta por la multidisciplinaria. En la medida que los derechos humanos parten de los hechos, para poder darles efectividad se requiere la incorporación de elementos empíricos que provean de información cierta para estar en posibilidad de conocer a las personas, sus contextos y, por tanto, dimensionar el derecho. Se trata de un proceso donde las disposiciones jurídicas no son suficientes por sí mismas. De ahí lo trascendental del cambio constitucional y sus implicaciones en la enseñanza del derecho.

En lo que sigue se precisarán algunas herramientas que resultan de la lógica de aproximación de los derechos humanos, principalmente del principio de universalidad y de las obligaciones generales de los derechos humanos. Posteriormente, se reflexiona sobre la importancia de lo multidisciplinar como una vía para incorporar a los hechos en el derecho y, fortalecer así la protección de los derechos humanos. Finalmente, se cierra con una breve reflexión final.

² Sandra Serrano y Daniel Vázquez, *Los derechos en acción. Principios y obligaciones de derechos humanos.*, 2a edición (Mexico: FLACSO MÉXICO, 2021).

II. Las herramientas del enfoque de derechos humanos

Hay dos grupos de herramientas principales cuando se trata de incorporar la dinámica de los derechos humanos al derecho: el principio de universalidad y las obligaciones generales. Del primero se desprenden las que no permiten identificar a la persona y su contexto, y las segundas permiten dimensionar a los derechos humanos e identificar las conductas esperadas de las autoridades.

1. Las herramientas del principio de universalidad

El principio de universalidad contenido en el artículo 1º constitucional pone el énfasis en la importancia de reconocer a la persona en su contexto y, con ello, la importancia de partir de los hechos antes que del derecho para el análisis de los problemas jurídicos.³ Dado que los derechos humanos deben ser para todas las personas se trata de que efectivamente sean útiles considerando las diferencias y los contextos y sin que esas diferencias sean un obstáculo para su ejercicio.

En síntesis, se trata de que el derecho sea funcional a los hechos y no de que los hechos deban adaptarse para adecuarse a lo establecido en las disposiciones jurídicas. De la persona y el contexto resultan distintas herramientas que, en principio, deberían observarse en los distintos problemas jurídicos, particularmente en el litigio de los asuntos y en la resolución de los casos.

La universalidad de los derechos humanos puede ser entendida y definida desde posturas filosóficas, desde la teoría jurídica o incluso desde la teoría política, sin embargo, también puede ser entendida en su dimensión práctica. La universalidad también puede pensarse desde los contextos locales donde se ejercita el derecho: pensar lo universal a partir de lo local.

En efecto, la universalidad de los derechos humanos se construye de la mano de la idea de la igualdad como principio de organización de la sociedad política. Así, Ferrajoli

³ Ídem.

sostiene que “universalismo de los derechos fundamentales e igualdad jurídica son exactamente la misma cosa”, en tanto la igualdad jurídica no es más que la idéntica titularidad y garantía de los mismos derechos fundamentales, “independientemente por el hecho, y al contrario, precisamente por el hecho de que sus titulares son diferentes entre ellos”.⁴

Ferrajoli identifica cuatro modelos de igualdad/diferencia. El primer modelo es el de la indiferencia jurídica a las diferencias. En este modelo las diferencias simplemente son ignoradas (estado de naturaleza de Hobbes). El segundo modelo es el de la diferenciación jurídica de las diferencias por medio del cual se valorizan algunas identidades y se desvalorizan otras, pero a través de instituciones jerarquizadas. Aquí estamos frente a una sociedad de castas donde las diferencias sirven para generar procesos de discriminación y jerarquización a través de criterios de privilegio. El tercer modelo es el de la homologación jurídica de las diferencias. Aquí se tiene conciencia de las diferencias, pero estas son negadas en nombre de una abstracta afirmación de igualdad. Al ocultar las diferencias, también oculta las relaciones de poder, sumisión y desigualdad que suponen esas diferencias.⁵ La propuesta en materia de derechos humanos es avanzar hacia el cuarto modelo propuesto por Ferrajoli, el modelo de igual valoración jurídica de las diferencias que está basado en el principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales y, al mismo tiempo, en un sistema de garantías capaces de asegurar su efectividad.

En este modelo no se trata de ser indiferente o tolerante a las diferencias, sino de garantizar la libre afirmación y desarrollo. El aspecto central de esta propuesta es que permite pensar a la igualdad –y por ende a la universalidad- desde lo local, desde el contexto de opresión cotidiana de la gente, permite sumar al análisis jurídico las relaciones sociales como factores de desigualdad y, en especial, tener presente que el análisis de estas relaciones es relevante para poder generar no sólo formulaciones normativas, sino también garantías de efectividad.

⁴ Luigi Ferrajoli, “El principio de igualdad y la diferencia de género”, en *Debates constitucionales sobre derechos humanos de las mujeres*, ed. Juan A. Cruz Parceroy y Rodolfo Vázquez (México: Fontamara-SCJN, 2010), 13–14.

⁵ Luigi Ferrajoli, *Derechos y garantías. La ley del más débil.*, 3a edición (Trotta, 2002).

El uso no diferenciado de los derechos humanos por medio del análisis de los contextos de opresión invisibiliza las diferencias de las personas y sus contextos, lo que resulta en una práctica excluyente contraria a la propia idea de universalidad. Por ello, este principio debe ser comprendido y usado desde la experiencia concreta de las personas de conformidad con un tiempo y espacio determinado, de tal forma que se promueva la inclusión desde la propia realidad y no sirva como mecanismo de imposición ideológica. Así, el principio de universalidad conlleva un proceso de contaminación, nutrición y renovación de los derechos humanos producto de su propia expansión a diferentes culturas, ideas y manifestaciones de la opresión. La idea contemporánea de los derechos humanos no puede concebirse a partir de una única interpretación,⁶ sino que recibe, asimila y regenera la experiencia particular para incorporarla al acervo universal, al tiempo que particulariza lo universal para ser útil en lo local.

Entonces, más que ahondar en lo que hace iguales a los seres humanos, la práctica del principio de universalidad debe interesarse por lo que los hace diferentes. Así como desde la antropología, la sociología y otras disciplinas se sostiene el origen histórico de los derechos humanos más allá del concepto abstracto de ser humano y de lo que es bueno para él, la universalidad de los derechos humanos debe desprenderse de cualquier esencialismo sobre el ser humano para reconocerlo a partir de su experiencia y su contexto concretos. Es la opresión que existe en la realidad de las prisiones, de los barrios pobres o de las rutas de los migrantes la que constituye la verdadera esencia de los derechos humanos. En última instancia, la moralidad básica de los derechos ha sido y es construida a partir del sufrimiento humano, de las luchas de las personas por reivindicar aquello que consideran que con justicia merecen. Los derechos humanos no son más que estas aspiraciones socialmente construidas (podemos llamarles pretensiones o expectativas) de lo que se considera indispensable para que el ser humano llegue a ser lo que cree debe ser⁷.

⁶ Upendra Baxi, "Voices of Suffering and the Future of Human Rights", *Transnational Law and Contemporary Problems* 8 (1998): 125–69.

⁷ Upendra Baxi advierte del peligro que representa no ya la imposición de derechos, sino de la idea misma de autodeterminación. La noción esencialista de la universalidad lleva consigo una identidad que pretende totalizar, en cambio, la verdadera autodeterminación que implican los derechos humanos parte del reconocimiento de múltiples identidades. Asimismo afirma que "[t]he evolution of the right to self-determination of states and people signifies no more than the power of hegemonic or dominant states to determine the 'self' which then has the right to 'self-determination'. In sum, the right is only a right to access a 'self' pre-determined by the play of hegemonic global powers". Baxi, Upendra, *op. cit.*, p. 143.

Lo anterior, pone de relieve dos aspectos para comprender la universalidad y llevarla al funcionamiento del DIDH:

- La centralidad del sujeto de derechos en su contexto, y
- La reinterpretación de los derechos a partir de las necesidades locales y particulares.

El primero de ellos nos lleva a considerar la importancia de las personas involucradas en un caso. Si bien es necesario considerar a todas las personas en su realidad, reviste especial importancia la identificación de aquella persona afectada que pertenece a un sector o grupo históricamente desaventajado, de tal manera que su pertenencia a ese grupo o sector de pautas para comprender la forma en que el derecho en cuestión debe adaptarse para serle útil. Ello no solo es relevante cuando se trate del derecho a la igualdad y la no discriminación, sino que corresponde realizar este ejercicio con cualquier otro derecho, pues cada uno tendrá incidencias diferentes atendiendo a la pertenencia a los distintos grupos o sectores sociales. Este constituye un elemento fundamental al inicio de cualquier proceso y no solo para la determinación de la resolución final, pues debe informar la forma en que el o la juzgadora se aproxima al asunto, es decir, los requisitos que debe observar para satisfacer su derecho de acceso a la justicia.

En cuanto a esto último, la discusión se relaciona con lo que llamamos “enfoque diferencial del acceso a la justicia”, que implica la necesaria adecuación que todo proceso debe tener para que efectivamente se desarrolle en condiciones de igualdad y se respete la equidad procesal. Por ejemplo, sabemos que al tratarse de un juicio penal a un miembro de una población indígena que no hable español, será necesario llamar a un traductor e intérprete para que el proceso pueda llevarse a cabo, de lo contrario la persona se encontraría en una situación de desventaja por su pertenencia a un grupo indígena. Asimismo, si se trata de un juicio en el que participan niños y/o niñas deberán tomarse ciertas medidas para asegurar que su voz sea escuchada o que no se afecte su sano desarrollo. Todo lo anterior a fin de que se garanticen todos los derechos a todos por igual.

El siguiente elemento a considerar es el contexto en el que se desarrolla un problema de derechos humanos. Lo que interesa aquí es mirar las condiciones que permiten el surgimiento de una violación a los derechos, pero también la forma en que ésta se comporta y finalmente las posibles soluciones, así nos dirá las causas y nos acompañará hasta la determinación de las medidas de reparación. En términos prácticos implica que el derecho se nutra de la realidad para reconstituirse y dar respuestas reales a los problemas humanos. Los derechos humanos, por tanto, no son solo normas generales y abstractas, sino que deben brindar soluciones.

De esta forma, para entender el contenido y alcance de un derecho ha de mirarse en una situación concreta y no de forma aislada, de tal manera que sea posible nutrir la interpretación a partir de los requerimientos de la realidad. Un contexto general de violencia de género exigirá de las y los funcionarios judiciales, una respuesta más apremiante y enérgica para exigir el cumplimiento de las obligaciones estatales de proteger y garantizar la integridad personal de las mujeres, mientras que otras violaciones esporádicas requerirán respuestas distintas en su adjudicación. En este sentido, Rodríguez Garavito señala:

Cuando se concibe el ordenamiento jurídico como un sistema armónico y completo, la aplicación judicial de las normas que lo integran aparece como una actividad técnica y neutra, entendida como una suerte de apéndice funcional del sistema. De acuerdo con esta perspectiva, la tarea del juez consiste en desentrañar y explicar la solución que para el caso concreto ya prevé el ordenamiento jurídico. Por esta razón, las teorías del derecho que afirman la coherencia del derecho tienden a sostener simultáneamente la neutralidad de la adjudicación. Por el contrario, cuando se entiende el derecho como un conjunto de normas que tienen una textura abierta y que se encuentran en tensión permanente debido a que protegen simultáneamente intereses de grupos enfrentados (v.gr. trabajadores y empleadores), los litigios y la adjudicación son vistos como campos de enfrentamiento entre dichos grupos, en los que el juez, lejos de mediar de forma neutra,

generalmente puede elegir entre interpretaciones alternativas de acuerdo con el resultado que considera más justo.⁸

Ello no significa que el derecho deba ser casuístico en todo momento y olvidar la idea de formar reglas generales. Al contrario, las reglas generales son necesarias para permitir el propio flujo dinámico de los derechos humanos, pero no pueden ser reglas generales aisladas de los casos que les dieron origen. La propia reiteración de criterios, en casos diferentes donde los mismos razonamientos sean aplicables, produce una regla general. Al mismo tiempo, es posible convivir con criterios para resolver hechos análogos, pero donde no sea necesario identificar una regla general.

A partir de estos dos factores, podemos acercarnos a la realidad del lugar o hecho concreto para estar en posición de redimensionar los derechos para que sean útiles a la realidad en la que pretenden impactar. Así, no se trata de una visión que homologue los significados de los derechos, sino que busca darles sentido dependiendo del contexto al que se enfrenten. Es el contexto el que nos proporciona las claves sobre cómo deben ser entendidos los derechos y, de manera especial, cómo es que se desarrollan las relaciones de poder en un espacio y tiempo determinados. Así, la desigualdad que viven las mujeres no sucede en el vacío, sino que se fortalece a partir de los diseños institucionales, las normas, la cultura, la religión, la educación, etc. Todo ello influye en cómo una situación dada puede pasar de ser normal a convertirse en un contexto que produce y reproduce la desigualdad. El contexto, entonces, es fundamental para entender la dinámica de los derechos, así como para identificar si la desigualdad hallada es una situación aislada o producto de una dinámica social, económica, política y cultural que sitúa en una mayor desventaja a ciertos sectores de personas, en beneficio de otros.

Una consecuencia de la identificación de la persona y el contexto es la recaracterización de los derechos humanos. El desarrollo del DIDH ha transitado desde una generalidad que homologaba las diferencias, a una especificidad que pone el énfasis en las precisamente en las diferencias, hasta llegar a una igual valoración de las mismas. Los

⁸ César Rodríguez Garavito, "Una crítica contra los dogmas de la coherencia del derecho y la neutralidad de los jueces", en *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del derecho (CLS)*, ed. Duncan Kennedy (Colombia: Ediciones Uniandes y Siglo del Hombre Editores, 1999), 20–21.

primeros tratados internacionales, como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y la Convención Americana sobre Derechos Humanos se refirieron a los derechos humanos en lo general, sin especificar las distintas incidencias que por sus contextos tienen los derechos en los grupos o sectores en desventaja. Esto resultó en una lectura de los derechos que no reconoció los espacios donde las violaciones a los derechos de las mujeres se relacionan, ni las particularidades que adoptan como resultado de la desventaja estructural. Es decir, al homologar a todos los sectores o grupos sociales se reforzó su situación de discriminación.

En vista de este problema es que se crean los tratados específicos, como los dos mencionados respecto de las mujeres, y otros para la protección de los niños y niñas, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, etc. Sin embargo, al tiempo que estos tratados reconocieron las especificidades de las violaciones a los derechos humanos cuando las víctimas son mujeres (por ejemplo, el reconocimiento de la esfera privada como un espacio de violación de derechos) y el énfasis en la protección de derechos de particular importancia para las mujeres, como la igualdad, también generó un efecto perverso que aisló la discusión de los derechos de las mujeres a ciertos órganos. Se encontraron, por un lado, los tratados y órganos de protección de las mujeres y, por otro lado, los tratados y los órganos de protección generales y aplicables a todos los que no son mujeres. De nueva cuenta se crea una especie de parámetro a alcanzar, y una idea de que los derechos de las mujeres solo están en un par de tratados y que lo demás no es aplicable.

De ahí que el DIDH debió dar un paso más para regresar a la generalidad, a los tratados de derechos humanos generales, pero interpretados de una forma que reconozca las particularidades y contextos de los distintos grupos sociales. Se trata, en términos de Rebecca Cook, de recharacterizar los derechos para que todos sean aplicables a todas las personas (verdaderamente universales) a partir del reconocimiento de la situación de persistente desventaja y de las condiciones del grupo o sector.⁹

⁹ Rebecca Cook, "Los derechos humanos internacionales de la mujer: el camino a seguir", en *Derechos humanos de la mujer. Colombia: perspectivas nacionales e internacionales.*, Cook, Rebecca (Bogotá: Profamilia, 1997).

Este tipo de análisis a partir de la identificación de las personas, el contexto y la consecuente recharacterización de los derechos humanos para lograr su efecto útil ha sido una práctica constante en el DIDH. Tomemos el caso de la Corte IDH, la cual ha hecho un uso sistemático del análisis de los contextos para poder fincar responsabilidad al Estado en violaciones específicas de derechos humanos. Lo que ha interesado, por ejemplo, para decidir los casos contenciosos pasa por el conocimiento de las personas o grupos involucrados, de la situación en la que se encontraban y de las necesidades expresadas en su reivindicación de derechos. Así, la interpretación de los derechos humanos contenidos en la CADH y otros instrumentos interamericanos no se realiza en el vacío, sino que es un producto dialógico resultante de *dimensionar* los derechos y las obligaciones a la luz de las condiciones y contexto de las víctimas. Los derechos humanos responden y se adecuan a las demandas y no al contrario.

Analicemos primero la forma en que las víctimas y su contexto han sido centrales para la jurisprudencia interamericana. Existen casos cuya complejidad parecería rebasar las posibilidades de los derechos humanos o donde una aplicación precisa del estándar internacional resulta insuficiente¹⁰. La Corte simplemente le da sentido a las obligaciones generales bajo principios amplios de interpretación, como ya se mencionó, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones en materia de derechos humanos de los Estados y sus efectos propios. Así, el análisis del contexto se ha utilizado con diversos objetivos, como son: probar una violación; determinar la responsabilidad internacional del Estado; determinar la razonabilidad de una restricción de derechos; determinar un patrón sistemático de violaciones; facilitar la comprensión del caso; determinar la existencia de un crimen de lesa humanidad; mostrar una problemática específica, y mostrar una problemática en agravio de un grupo o actividad¹¹.

¹⁰ Un ejemplo de esto se encuentra en el caso de la *Masacre de Pueblo Bello Vs. Colombia* donde la Corte Interamericana se enfrentó a un asunto donde la violación fue cometida por particulares y no directamente por agentes del Estado. A partir de un análisis sobre las razones que llevaron al fortalecimiento de los grupos paramilitares, el contexto de Colombia y de Pueblo Bello, en lo particular, así como de la conducta de las autoridades respecto de los hechos, la Corte logró determinar la responsabilidad del Estado por violación a sus obligaciones de prevenir las violaciones y proteger los derechos humanos. En la sentencia se afirma que "es dentro del contexto descrito en que sucedieron los hechos del caso, que debe determinarse la observancia por parte del Estado de sus obligaciones convencionales de respeto y garantía de los derechos de las presuntas víctimas". Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso de la Masacre de Pueblo Bello Vs. Colombia*. Sentencia de 31 de enero de 2006. Serie C No. 140.

¹¹ Véase, entre otros, Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Almonacid Arellano y otros Vs. Chile*. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 26 de septiembre de 2006. Serie C No. 154, Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Goiburú y otros Vs. Paraguay*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 22 de septiembre de 2006. Serie C No. 153,, Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Myrna Mack Chang Vs. Guatemala*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 25 de noviembre de 2003. Serie C No. 101.

Por otra parte, la Corte también ha reinterpretado los derechos para permitir la inclusión de circunstancias específicas no previstas originalmente. Este ha sido el caso de los asuntos sobre pueblos indígenas. En el *Caso de la Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicaragua* la Corte IDH analizó la falta de demarcación de las tierras comunales, la ausencia de medidas efectivas para asegurar los derechos de propiedad de las tierras ancestrales y recursos naturales de la Comunidad y el otorgamiento de una concesión en las tierras sin el consentimiento de la Comunidad. Fundamentalmente se alegaron violados los derechos a la propiedad y a un recurso efectivo. Nicaragua fundó su defensa en un concepto tradicional de la propiedad y consideró que la extensión de tierra reclamada por la Comunidad era desproporcional considerando el número de sus miembros (seiscientos aproximadamente). La Corte señaló:

148. Mediante una interpretación evolutiva de los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos, [...], esta Corte considera que el artículo 21 de la Convención protege el derecho a la propiedad en un sentido que comprende, entre otros, los derechos de los miembros de las comunidades indígenas en el marco de la propiedad comunal, la cual también está reconocida en la Constitución Política de Nicaragua.¹²

Asimismo, la Corte afirmó que “[p]ara las comunidades indígenas la relación con la tierra no es meramente una cuestión de posesión y producción sino un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones futuras”¹³. El Tribunal realizó una reinterpretación del derecho a la propiedad para responder a las características y necesidades de las comunidades indígenas¹⁴. Este tipo de ampliaciones a los derechos que buscan mayor inclusión de personas y situaciones, también responden a una idea de universalidad localizada.

¹² CortelDH, *Caso de la Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicaragua*. Fondo, Reparaciones y Costas., No. 79 (Corte Interamericana de Derechos Humanos el 31 de agosto de 2001).

¹³ *Idem*, párr. 149.

¹⁴ Previamente la Corte había definido a los “bienes” en términos tradicionales: “como aquellas cosas materiales apropiables, así como todo derecho que pueda formar parte del patrimonio de una persona; dicho concepto comprende todos los muebles e inmuebles, los elementos corporales e incorporeales y cualquier otro objeto inmaterial susceptible de valor”. Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Ivcher Bronstein Vs. Perú*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 6 de febrero de 2001. Serie C No. 74, párr. 122.

De acuerdo con lo anterior, la universalidad, desde un punto de vista práctico, debe permitir la ampliación de los titulares de los derechos y de las circunstancias protegidas por esos derechos. Los criterios de interpretación y aplicación deben responder a este principio general que pretende cubrir a la mayor cantidad de titulares de derechos bajo su protección. Lo anterior implica que debe mirarse tanto a quienes directamente se busca proteger como a las demás personas, especialmente a las más desprotegidas. El principio de universalidad de los derechos humanos puede servir como un marco conceptual de inclusión de culturas y de los más desaventajados.

Las herramientas en lo concreto pueden definirse como sigue:

a) La persona

Identificar a la persona o personas en el caso para verificar si pertenece a un sector en subordinación, como sería el caso de las mujeres, niñas, niños y adolescentes, las personas con discapacidad o la población LGTBTTTI, o varios sectores históricamente desaventajados (por ejemplo, una mujer adolescente, indígena, migrante y pobre). En particular, importa para juzgar con perspectiva de género porque es posible que tratándose de una mujer o una persona de la diversidad sexual también se presenten otras condiciones de subordinación. Esta identificación resulta necesaria porque permite saber si:

- a) Es necesario adoptar medidas específicas para el tratamiento de las partes involucradas durante el procedimiento (enfoque diferencial de acceso a la justicia),
- b) Los hechos bajo conocimiento se encuentran relacionados o se deben a la pertenencia de esa persona a un sector en subordinación, y
- c) El contexto individual o subjetivo de la persona debe considerarse para efectos de la determinación.

En principio, todos los casos deben considerar la identificación de las personas involucradas. En primer lugar, para verificar si es necesario adoptar medidas procesales

para garantizar el acceso a la justicia en condiciones de igualdad (ver indicador siguiente). En segundo lugar, para saber si las circunstancias bajo examen se deben o tienen relación con la pertenencia de esa persona a un sector en discriminación o subordinación.

Se trata de la puerta de entrada que permitirá establecer la forma en que se llevará el juicio (tanto materiales como formales), así como la orientación argumentativa que deberá tener. Por ejemplo, si el caso tiene que ver con violencia de género, el caso debe ser expuesto y argumentado con perspectiva de género.

El que una persona no pertenezca a un grupo o sector en discriminación no implica que las siguientes herramientas deban obviarse, pues existen otras circunstancias individuales que también interesan para el desarrollo del proceso.

b) Enfoque diferencial de acceso a la justicia

El enfoque diferencial de acceso a la justicia es una aproximación al caso en su conjunto que realiza la autoridad judicial para modificar cada una de las partes del procedimiento y hacerlo accesible a los requerimientos de cada sector poblacional a fin de evitar condiciones de desigualdad. Atiende al proceso mismo y no a la situación bajo análisis. El objetivo es garantizar que las condiciones procesales sean materialmente iguales para las partes y, por tanto, requiere que el proceso se adecúe a las circunstancias de las personas en el juicio.

Siempre que acude a juicio una persona perteneciente a un grupo en situación de discriminación o subordinación, como las niñas, niños y adolescentes, las mujeres, las personas migrantes o las personas indígenas, deben adoptarse medidas que aseguren su participación adecuada en el juicio de tal forma que la condición de discriminación no se refleje en el procedimiento y, por tanto, afecte a las partes involucradas.

Las Reglas de Brasilia contienen distintos ejemplos de las medidas que las autoridades judiciales están obligadas a adoptar. Por ejemplo, el que las niñas y niños puedan

declarar en un espacio distinto a la sala de juicio, el que las personas indígenas cuenten con un traductor o el que los migrantes cuenten con asistencia consular.

c) Contexto individual

Consiste en identificar las circunstancias particulares de las personas en el juicio, particularmente de víctimas o imputadas. Esto es, preguntarse: quiénes son, grado de estudio, hijos, profesión, actividad, actividad económica, salario, etc. Lo que interesa es conocer si alguna de esas circunstancias tiene alguna incidencia en el caso, aunque sea de forma indirecta.

El objetivo de la herramienta es que las autoridades judiciales identifiquen las condiciones particulares en las que llega a juicio una persona, de tal manera, que su decisión no implique la imposición de una sanción desproporcional o con un mayor grado de afectación para la persona involucrada.

La herramienta se utiliza siempre que de las circunstancias del caso se desprenda la existencia de una situación específica que pone a la persona en un mayor riesgo, vulnerabilidad o discriminación. Por ejemplo, por ser pobre, no tener educación, no tener redes familiares o de amigos, etc. En este caso no es necesario que la persona parte en el juicio pertenezca, por su identidad, a un sector en discriminación o subordinación, sino sus condiciones personales.

La identificación del contexto individual debe utilizarse para verificar en qué medida la situación que se vive se relaciona con ese contexto individual y, por tanto tomar las medidas apropiadas para hacerse cargo de ese contexto. Por ejemplo, en el caso de una mujer que denuncia en varias ocasiones violencia doméstica y después se retracta. Socialmente, a esa conducta se le asignan este tipo de estereotipos: a esa mujer “le gusta que le peguen”, “seguro cree que le pega porque la quiere”, “lo agarramos y a los cinco minutos ya nos viene a llorar para que lo soltemos” y otros tantos.

Estas conductas estereotípicas sobre el comportamiento de las mujeres dejan de lado el contexto específico que puede estar viviendo esa mujer. Interesa preguntar: ¿trabaja?

¿tiene ingresos propios? ¿tiene hijos? ¿van a escuela pública o particular? ¿tiene familia o personas cercanas a quién recurrir? Esto debería llevar a una autoridad judicial en materia penal a tomar medidas precautorias más amplias que atiendan a esta condición en particular y no solamente a la protección de la integridad física.

La herramienta también es útil cuando se trata de la proporcionalidad de la pena. Por ejemplo, si la persona es pobre, en materia penal esto se puede desprender de sus generales: ¿a qué se dedica? ¿qué ingresos tiene? ¿con qué nivel de educación cuenta? Y la aplicación de este análisis de contexto puede ser útil en la individualización de la pena a fin de otorgarle la mínima y en la posibilidad de obtener una pena sustitutiva. Bajo esta lógica, la pobreza no es una causa de inimputabilidad, sino un aspecto a analizar en la aplicación de la sanción.

d) Contexto social

Los asuntos deben entenderse en el contexto del sector en discriminación o subordinación al que pertenece la persona a fin de estar en posibilidad de hacerse cargo de la desigualdad como lo exige el derecho a la igualdad y el principio de universalidad y, de manera particular, la perspectiva de género.

El objetivo de la herramienta es ubicar el caso en las condiciones de subordinación que vive un sector determinado, de tal forma que se establezca la relación entre la persona específica y lo que le sucede al sector en discriminación al que pertenece. Esto es, lo acontecido en un caso específico no sucede de manera aislada o única, sino que es reflejo de un contexto social de discriminación o subordinación hacia un sector.

La pregunta básica es: ¿Lo que sucede o sucedió encuentra su razón de ser en la pertenencia de una persona a un sector en discriminación o subordinación? ¿Entre las personas vinculadas al caso subyace una relación asimétrica de poder? ¿Están involucradas personas que han sido tradicionalmente discriminadas en virtud de las llamadas categorías sospechosas? ¿Cuál es el contexto en el que se desarrollan los hechos?

Lo que interesa es mirar las condiciones que permiten la subordinación del sector, pero también la forma en que se manifiesta y finalmente las posibles soluciones, así aportará información sobre las causas y acompañará desde la determinación de medidas de protección hasta la determinación de las medidas de reparación. En términos prácticos implica que el derecho se nutra de la realidad para reconstituirse y dar respuestas reales a los problemas humanos. Los derechos no son solo normas generales y abstractas, sino que deben brindar soluciones.

Se trata, por ejemplo, de la pregunta sobre la razón de género. ¿Lo que sucede, pasa por una razón de género? Los casos de violencia doméstica contra una mujer o violencia sexual son delitos de género, por lo tanto su explicación, análisis y argumentación pasa por reconocer que los hechos de un caso individual tienen relación con el contexto social de subordinación de las mujeres.

Al vincular el caso particular de una persona (víctima o imputada) con una razón de género, el paso siguiente es identificar la forma en que el contexto general de opresión (la razón de género) opera en casos similares. El objetivo es determinar la existencia de una situación general de desigualdad en la que también se encuentra la víctima o la imputada. Esto es, ubicar a la persona en un contexto general de desigualdad. Los casos de violencia doméstica no son aislados, son parte de un mecanismo generalizado de opresión, lo mismo que la violencia sexual, pero también el rol que muchas mujeres desempeñan en la comisión de delitos.

e) Recaracterización del derecho

Es una herramienta que surge de una lectura de los derechos y el derecho a partir de la igualdad, pero no para determinar si la norma permite o no un trato igual, sino para que una disposición o una institución jurídica sea capaz de incorporar a las personas en el discurso jurídico. Aunque, como ya se mencionó surge para reconocer los derechos de las mujeres, la misma herramienta es útil para el reconocimiento de los derechos de distintos grupos en situación de desventaja histórica.

Un ejemplo puede ayudar a entender esto, pensemos en la libertad de circulación. Cuando nos referimos a este derecho una de las primeras situaciones que se nos viene a la mente es un retén y cómo nos impediría llegar a nuestro destino. Pero qué pasa si pensamos en la prohibición de que las mujeres salgan solas a la calle o, peor aún, en que las mujeres no podamos salir solas a la calle por los niveles de inseguridad no atendidos de forma eficaz por las autoridades. De acuerdo con el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en su Observación General 28, esto también constituye una violación a la libertad de circulación.

Lo que nos proporciona la recaracterización es una interpretación del derecho y los derechos que incorpore la realidad de los grupos en desventaja en el discurso jurídico. La recaracterización del derecho permite ampliar la base de interpretación de los derechos pero también de cualquier institución jurídica, a fin de comprender las condiciones particulares de un sector social. El marco jurídico de aplicación va más allá de los tratados particulares sobre derechos humanos, sino que toda disposición puede recaracterizarse con la finalidad de que reconozca la situación de desigualdad estructural y sea útil para la protección de los derechos humanos.

2. Las obligaciones generales

Los derechos humanos adquieren significado a la luz de las obligaciones generales. Estas obligaciones son marcos que permiten identificar la conducta estatal esperada a partir de los hechos que presenta el problema de derechos humanos y de la identificación de las distintas dimensiones de la conducta esperada. Cada derecho humano se comporta de distinta manera al relacionarlo con las obligaciones generales. Así, la conducta estatal exigida para el respeto al derecho a la libertad de expresión será distinta a la exigida para proteger el derecho a la libertad de expresión, para garantizarlo o para promoverlo.

Aunque tradicionalmente se han entendido las obligaciones a partir de la simple dicotomía entre un hacer y un no hacer, las obligaciones en materia de derechos humanos constituyen un continuo de actos tanto positivos como negativos. De tal forma que todos los derechos implican tanto acción como no interferencia por parte de los agentes estatales e, incluso, de los particulares. Así, estas obligaciones proporcionan

un mapa o guía para determinar qué conducta estatal era la esperada y, por tanto, precisar la violación a derechos humanos a fin de determinar el camino a seguir para su debida reparación.

- a) Respetar. Constituye la obligación más inmediata y básica de los derechos humanos, en tanto implica no interferir con, o poner en peligro los derechos humanos. Esto es, las autoridades deben abstenerse de violar derechos.
- b) Proteger. Se trata de una obligación dirigida a los agentes estatales, en el marco de sus respectivas funciones, para prevenir las violaciones a los derechos humanos cometidas por particulares. Es una obligación positiva del Estado para desplegar múltiples acciones a fin de proteger a las personas de las interferencias provenientes de los particulares.
- c) Garantizar. Tiene por objeto realizar el derecho y asegurar para todos la habilidad de disfrutarlos. Conlleva tres actividades: (i) adoptar medidas (normativas, institucionales, presupuestales, etc.) para la realización de los derechos humanos; (ii) proveer de bienes y servicios para satisfacer los derechos, y (iii) investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos.

En aquellos casos donde sea necesario realizar la interpretación de un derecho, por ejemplo, por efecto de una interpretación conforme, es indispensable desagregar el derecho de tal forma que se logre precisar la conducta estatal que se interpreta y lo que se requiere de ella.

Cada derecho humano adquirirá una interpretación diversa a la luz de la obligación con la que se relacione. Así, el derecho a la vida desde la obligación de respetar implicará, por ejemplo, que no se cometan ejecuciones ilegales. Desde la obligación de proteger, que se establezca el tipo penal de homicidio y que cuando este ocurra se investigue y sancione. Desde la obligación de garantizar, implicará que el personal de seguridad esté capacitado en el uso proporcional de la fuerza o, en otro tipo de casos, que existan políticas que combatan la mortandad materna.

En la justicia cotidiana las obligaciones también son fundamentales. Permiten identificar que las autoridades que están involucradas en los asuntos atiendan sus

obligaciones. De esta manera, el actuar de todas las autoridades debe sujetarse a las obligaciones y buscar que los derechos se cumplan a la luz de ellas.

En su conjunto, las herramientas provenientes de la universalidad y de las obligaciones generales permiten conocer a las personas y los hechos, pero también identificar qué se requiere del derecho para poder responder a las situaciones particulares. Conviene mencionar que lo anterior no implica excluir las reglas procesales que cada materia tiene, al contrario, el enfoque de derechos humanos no busca abrir espacios de discrecionalidad. De lo que se trata es de permitir incorporar a las personas y los hechos como un elemento clave en la impartición de justicia que conlleva el reconocimiento de las desventajas históricas que viven ciertos grupos sociales, así como la determinación de las obligaciones de las autoridades.

III. Lo multidisciplinario en el derecho

El derecho suele verse y estudiarse como una disciplina que interpreta y aplica disposiciones jurídicas y que, por medio de ellas, se está en posibilidad de impartir justicia. Es decir, se trata de un ejercicio centrado en el andamiaje jurídico donde los hechos de los casos deben encontrar su lugar. Como se desarrolló en el apartado anterior, el enfoque de derechos humanos implica lo contrario, es decir, que el derecho debe responder a los hechos. Esta operación no es sencilla. Conlleva un conocimiento a profundidad del derecho para saber a qué responden las instituciones jurídicas y cómo obtener de ellas los efectos útiles deseados para la protección de los derechos. No se trata de realizar cualquier interpretación o de obviar al derecho. Se trata, en todo caso, de discutir con el derecho mismo. De ahí que los derechos humanos exigen una postura crítica sobre el derecho. A veces el derecho será un vehículo, pero algunas ocasiones el derecho será un obstáculo. En este último caso, también será el propio andamiaje jurídico el que debe proporcionarnos las posibles soluciones.

El problema principal en la enseñanza del derecho no está en las posibilidades del derecho para ser interpretado (aunque no estaría de más fortalecer la enseñanza de los estudios críticos del derecho), sino en la manera en que se entienden e incorporan los hechos. Los hechos incluyen a las personas, el evento específico de que se trata, pero también lo que rodea a ese evento y a la persona. Constituye un problema porque el derecho tiene pocas herramientas entender a los hechos, aunque una vez incorporados pueda darles su dimensión jurídica.

La entrada de los hechos, además de las propias relatorías formuladas por las partes, suele darse en la forma de peritajes psicológicos, médicos o antropológicos, entre otros. Pero los derechos humanos requieren una discusión aún mayor. A veces también se requiere de la estadística, el análisis de redes o la sociología. Un asunto penal donde se investigue la desaparición de un grupo de personas puede requerir el análisis de las redes criminales que intervinieron en o permitieron la desaparición. Esto afecta la búsqueda de las personas desaparecidas, pero también la investigación de los perpetradores y finalmente la determinación judicial sobre los responsables. En los casos de criminalidad compleja, como lo es la desaparición de personas, las herramientas de

investigación y aquellas que utilicen las autoridades judiciales para apreciar los hallazgos implican el acercamiento a fuentes de conocimiento muy ajenas al derecho en cuanto a su metodología, procesamiento y resultados.

En otro ejemplo, para identificar el contexto individual y social de una persona será necesario contar con información proveniente de la sociología o de la estadística. Difícilmente se puede reconocer el problema social que representa la violencia sexual, por ejemplo, si no se cuenta con mayores elementos respecto de su presencia e impactos en la sociedad en general, la alta posibilidad de que las declaraciones de una víctima no sean consistentes entre sí o el que pueda, incluso, retractarse. El derecho puede sostener las interpretaciones de los derechos por sí mismo, pero no puede hacer por sí una interpretación de la realidad a fin de asegurar la protección de los derechos humanos. Para ello requiere de otras disciplinas.

Durante muchos años se concibió a los derechos humanos como un área de estudio exclusiva del derecho, entendiendo por derechos humanos únicamente a las normas jurídicas que los reconocen. Sin embargo, los últimos veinte años han sido muestra de la importancia de conectar a los derechos humanos con otras disciplinas para asegurar su comprensión y cumplimiento.¹⁵ Esto también conlleva una perspectiva distinta en la enseñanza de los derechos humanos y del derecho. Entender al Derecho Internacional Público pasa por comprender a los regímenes internacionales estudiados por las Relaciones Internacionales, avanzar en el fortalecimiento del cumplimiento de las sentencias implica contar con elementos de política judicial y proteger los derechos humanos en muchas ocasiones necesita contar con elementos de sociología, estadística o antropología, como ya se mencionó.

Lo anterior no implica que el derecho deba convertirse en una disciplina sin un centro. Por el contrario, se trata de fortalecer los procesos de interpretación jurídica a partir de contar con elementos que permitan apreciar a las personas, los hechos y las pruebas. Ello conlleva necesariamente avanzar hacia un pensamiento sistemático sobre la realidad. Si bien las y los abogados estamos capacitados para pensar el caso por caso, tratándose de

¹⁵ Ariadna Estévez y Daniel Vázquez, *Los derechos humanos en las ciencias sociales. Una perspectiva multidisciplinaria*, 2a. (México: FLACSO MÉXICO, 2019).

las violaciones a derechos humanos también se hace necesario aprender a pensar en el conjunto de casos a fin de identificar similitudes y diferencias que nos permitan realizar agrupaciones para su análisis.

IV. Reflexiones finales

Uno de los grandes retos de los derechos humanos para el derecho es aprender a pensarlos fuera de los códigos e incluso de los tratados internacionales. Es decir, pensar a los derechos humanos en los hechos para poder ser recuperados por el derecho. Esto también conlleva aprender a utilizar un derecho no codificado y cambiante como lo es el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Su gran dinamismo y evolución justamente responde a su capacidad de incorporar a los distintos grupos de personas y a los distintos contextos en el derecho. Se trata, por tanto, de un ejercicio de complementación que permite al derecho avanzar a la luz de los hechos.

El enfoque multidisciplinario ayuda a entender a las personas y los hechos que recurren a la justicia y esto es lo que da la pauta para la evolución del derecho y de los derechos humanos, así como para su transformación. De ahí la importancia de considerar una comprensión amplia de distintas disciplinas para construir la escalera que genere una concepción crítica del derecho tendente a la justicia.

V. Bibliografía

- BAXI, Upendra. “Voices of Suffering and the Future of Human Rights”. *Transnational Law and Contemporary Problems* 8 (1998): 125–69.
- CABALLERO OCHOA, José Luis. *La interpretación conforme. El modelo constitucional ante los tratados internacionales sobre derechos humanos y el control de convencionalidad*. México: Porrúa-IMDPC, 2013.
- . “La interpretación conforme en el escenario jurídico mexicano. Algunas pautas para su aplicación a cinco años de la Reforma Constitucional de 2011”. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales II*, núm. 3 (2016): 37–62.
- COOK, Rebecca. “Los derechos humanos internacionales de la mujer: el camino a seguir”. En *Derechos humanos de la mujer. Colombia: perspectivas nacionales e internacionales.*, Cook, Rebecca. Bogotá: Profamilia, 1997.
- CorteIDH. Caso de la Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicaragua. Fondo, Reparaciones y Costas., No. 79 (Corte Interamericana de Derechos Humanos el 31 de agosto de 2001).
- . *Caso Ivcher Bronstein Vs. Perú*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 6 de febrero de 2001. Serie C No. 74, párr. 122
- . *Caso Almonacid Arellano y otros Vs. Chile*. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 26 de septiembre de 2006. Serie C No. 154.
- . *Caso Goiburú y otros Vs. Paraguay*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 22 de septiembre de 2006. Serie C No. 153.
- . *Caso Myrna Mack Chang Vs. Guatemala*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 25 de noviembre de 2003. Serie C No. 101.
- ESTÉVEZ, Ariadna, y Daniel Vázquez. *Los derechos humanos en las ciencias sociales. Una perspectiva multidisciplinaria*. 2a. México: FLACSO MÉXICO, 2019.
- FERRAJOLI, Luigi. *Derechos y garantías. La ley del más débil*. 3a edición. Trotta, 2002.
- . “El principio de igualdad y la diferencia de género”. En *Debates constitucionales sobre derechos humanos de las mujeres*, editado por Juan A. Cruz Parceros y Rodolfo Vázquez. México: Fontamara-SCJN, 2010.
- MEDELLÍN URQUIAGA, Ximena. *Principio pro persona. Metodología para la enseñanza de la reforma constitucional en materia de derechos humanos*. CDHDF-SCJN-ONUDH, 2013.

- RODRÍGUEZ GARAVITO, César. “Una crítica contra los dogmas de la coherencia del derecho y la neutralidad de los jueces”. En *Libertad y restricción en la decisión judicial. El debate con la teoría crítica del derecho (CLS)*, editado por Duncan Kennedy, 20–21. Colombia: Ediciones Uniandes y Siglo del Hombre Editores, 1999.
- SERRANO, Sandra, y Daniel Vázquez. *Los derechos en acción. Principios y obligaciones de derechos humanos*. 2a edición. Mexico: FLACSO MÉXICO, 2021.

EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS COMPLEJOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

Gabriela Talancón Villegas* y
Luis Fernando Pérez Hurtado**

Resumen: El método de estudio de casos complejos es una estrategia didáctica que busca aprovechar las situaciones que suceden en el ejercicio profesional y convertirlas en herramientas de aprendizaje. Tiene como objetivo presentar al estudiantado situaciones problemáticas que requieren de intervención jurídica y que no tienen una única respuesta, sino que permiten distintas aproximaciones y miradas. El estudio de un caso requiere, además del caso, que se destine un tiempo a su estudio independiente y otro al diálogo sistemático dirigido por el personal docente. El método favorece al desarrollo de una metodología de pensamiento que les permitirá mirar las situaciones a las que se enfrente en su ejercicio profesional de forma estructurada y desde una perspectiva de derechos humanos.

Palabras clave: Enseñanza del derecho, perspectiva de derechos humanos, estrategia didáctica, estudio de casos, aprendizaje significativo.

Sumario. I. Introducción. II. El método de estudio de casos complejos. III. Beneficios en la formación de estudiantes y profesionistas del derecho. IV. Reflexiones a partir del pilotaje de la metodología. V. Recomendaciones para quienes quieren utilizar casos complejos en sus cursos.

I. Introducción

La reforma constitucional en materia de derechos humanos representó un cambio importante para la forma en la que se ejerce el derecho en México. Como consecuencia, esto requirió un cambio en la forma en la que se enseña y aprende el derecho en las aulas. ¿Cuáles son las obligaciones que derivan de la reforma constitucional para las universidades, particularmente las escuelas de derecho?

La reforma constitucional de 2011 trajo consigo una serie de demandas a la formación jurídica. En términos generales, las escuelas de derecho tienen la obligación principal de enseñar el derecho desde una perspectiva de derechos humanos. Esto significa que, independientemente del área del derecho donde ejerzan su práctica profesional, las y los abogados deben ser capaces de mirarla desde una perspectiva de derechos humanos y de reconocer el impacto que su práctica pudiera tener en ellos.

Con este ensayo pretendemos proponer una estrategia didáctica que es especialmente útil para la enseñanza del derecho con enfoque de derechos humanos: el método de estudio de casos complejos. En las aulas de las escuelas de derecho se utiliza una variedad de estrategias didácticas relacionadas con el estudio de casos, como lo son el estudio de sentencias o la simulación de audiencias. Sin embargo, el método de estudio de casos complejos al que nos referiremos en este ensayo se asemeja más al que se utiliza en las escuelas de negocios, cuya finalidad es enfrentar al estudiantado a una situación problemática real que no necesariamente tiene una única respuesta.

Nuestra propuesta se basa en un libro para docentes que hemos desarrollado y publicado recientemente en el CEEAD: *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*¹. Este método es muy valioso para el desarrollo de competencias que son importantes para el ejercicio profesional de la abogacía.

¹ Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021. Disponible en: www.ceedad.org.mx

Además de que pueden utilizarse en las asignaturas cuyo contenido está relacionado con los derechos humanos, los casos complejos son especialmente útiles para la enseñanza de otras áreas del derecho desde esta perspectiva. Por ello, creemos que esta estrategia didáctica es una muy buena herramienta para la formación de profesionistas comprometidos y comprometidas con el proyecto de los derechos humanos, que sean capaces de mirar al derecho y su práctica desde este enfoque.

En un primer momento describiremos el método de estudio de casos complejos: qué es y cómo se diferencia de otros métodos de casos, qué elementos componen un caso, en qué consiste una sesión bajo esta metodología. Después detallaremos algunos de los beneficios de implementarlo en las aulas de las escuelas de derecho, así como otros espacios de formación en los que puede resultar particularmente útil. Por último, compartiremos algunas reflexiones sobre el pilotaje de la metodología y su impacto en la motivación del estudiantado, y presentaremos algunas recomendaciones prácticas para quienes quieren utilizar casos complejos como herramientas de aprendizaje en sus salones de clase.

II. El método de estudio de casos complejos

Como mencionamos anteriormente, queremos aprovechar este espacio para compartir una propuesta de metodología que desde el CEEAD hemos desarrollado, con la finalidad de impulsar el estudio de casos complejos en la enseñanza del derecho. Las ideas que compartiremos a continuación se encuentran mayormente detalladas en el libro que publicamos hace unos meses.

¿En qué consiste el método de estudio de casos complejos? ¿Cuál es la diferencia con el método del caso? Para responder a esta pregunta nos parece pertinente exponer brevemente la evolución del método del caso y su uso en distintas escuelas profesionales.

El tradicional método del caso surge en la Escuela de Derecho de Harvard en 1870 ante la necesidad de sistematizar la educación jurídica.² Históricamente, este método ha sido utilizado con la finalidad de guiar al estudiantado a aprender principios o conceptos que derivan de las decisiones judiciales. El método del caso en las escuelas de derecho en Estados Unidos, y en algunas en Latinoamérica, se asocia con el estudio de sentencias.

Viendo los beneficios del aprendizaje a partir de casos o situaciones reales, en 1924 la Escuela de Negocios de Harvard introduce el método del caso como estrategia de enseñanza en sus programas de posgrado. La intención era aprovechar las situaciones reales a las que se enfrentan quienes dirigen las empresas y convertirlas en un caso que pudiera servir para enseñar y aprender principios de administración y negocios.³ Además de la narración de la situación problemática, el caso está acompañado de detalles sobre el contexto, la industria, las personas involucradas y otros sucesos relacionados; con el objetivo de posicionar al estudiantado frente a una situación que no tiene respuestas ni soluciones únicas.

² Harvard Law School, *The Case Study Teaching Method*, Case Studies, 2021a. Disponible en: <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/>

³ Harvard Law School, op. cit. Harvard Business School, *The History*. About, sf. Disponible en: <https://www.hbs.edu/about/history/Pages/default.aspx>

Recientemente, algunas escuelas de derecho han adoptado estrategias didácticas similares buscando aprovechar las situaciones que suceden en el ejercicio profesional y convertirlas en herramientas de aprendizaje. La intención es presentar al estudiantado situaciones problemáticas que requieren de intervención jurídica y que además son complejas pues permiten distintas aproximaciones y miradas. En ocasiones esta estrategia ha sido llamada como *case studies*⁴ o bien estudio de casos. Nuestra propuesta tiene como inspiración este tipo de casos complejos.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de casos complejos? ¿Qué características tienen? Primero, este tipo de casos se construye a partir de hechos reales, convirtiendo las situaciones que suceden en la vida y en el ejercicio profesional en oportunidades de aprendizaje. Además, las problemáticas o situaciones que se abordan en estos casos son suficientemente relevantes para la formación de estudiantes de derecho. Por último, el nivel de complejidad de las problemáticas requiere distintos niveles de análisis e incorpora consideraciones extrajurídicas, tales como elementos del contexto social, económico o político del momento.

A través de una historia, un caso complejo describe una situación problemática real. En algunos casos podrá ser hipotética, pero siempre estará basada en hechos reales con la finalidad de que, quien estudie el caso pueda encontrar relaciones entre lo que le sucede a quienes forman parte de la historia y su ejercicio profesional.

Los casos complejos permiten aprender a partir de situaciones complejas que han requerido de intervención jurídica. Esto resulta particularmente útil para la enseñanza de los derechos humanos, pues aprender a partir de casos reales y de las historias de quienes han sido o potencialmente son víctimas de violaciones a derechos humanos, ayuda a sensibilizar al estudiantado y permite conocer el contexto en el que se desarrollarán profesionalmente.

⁴ Harvard Law School, *The Case Studies*, 2021b. En: <https://casestudies.law.harvard.edu/> Stanford Law School, *Case Studies*, Environmental and Natural Resources Law and Policy Program, 2021. Disponible en: <https://law.stanford.edu/environmental-and-natural-resources-law-policy-program-enrlp/case-studies/>

¿Qué pasaría si para aprender sobre la importancia del debido proceso y cómo las violaciones a este impactan en lo individual y lo colectivo, el estudiantado leyera un caso en el que se detalla la detención de Florence Cassez e Israel Vallarta? O bien, ¿qué beneficios traería para el estudiantado aprender sobre la importancia del análisis de contexto en un proceso penal, a partir del feminicidio de Mariana Lima Buendía por su pareja o bien, sobre el asesinato de la periodista Miroslava Breach a raíz de su trabajo?

Ahora, pensemos en el desarrollo de actitudes, tales como la empatía y el sentido de responsabilidad. ¿Cómo influiría en el aprendizaje sobre los derechos humanos, si el estudiantado conociera con detalle una historia como la de Sergio Rivera y sus colegas activistas? De manera que pudiera reflexionar sobre el impacto de su desaparición, tanto en su comunidad, como en la esfera colectiva. En un contexto de violaciones a derechos humanos, ¿será que aprender a partir de historias reales les permitirá ver patrones o problemáticas similares en otras situaciones? Creemos que sí.

Ahora bien, no basta con que la historia que se narra en el caso sea suficientemente relevante y tenga mucho potencial pedagógico. Para que el caso sea una herramienta de aprendizaje, se necesita que venga acompañado de un momento de estudio independiente y de otro de discusión guiada en el aula. A esto le llamamos: el estudio del caso.

La propuesta metodológica que desde el CEEAD hacemos se construyó pensando en las características, necesidades y el nivel de formación académica que tienen las y los estudiantes de licenciatura. El estudio de un caso complejo consta de tres etapas: estudio independiente, diálogo sistemático y evaluación del aprendizaje; cada una de ellas con una serie de momentos específicos.

Nuestra propuesta es que el estudio del caso se implemente en cursos cuyas clases tienen una duración de 180 minutos. Sin embargo, una alternativa para aquellas asignaturas con clases de menor duración, pero con más de una frecuencia a la semana, es que se divida a lo largo de varias sesiones.

A continuación, hablaremos de cada una de las etapas y momentos. Para hacerlo, utilizaremos como ejemplo uno de los casos que se incluyen en el libro: Sergio Rivera

Hernández, defensor del medio ambiente.⁵ Este caso se construyó con la intención de reflejar las agresiones a las que se enfrentan quienes defienden los derechos humanos en México. Además, se busca que el estudiantado reflexione sobre el contexto jurídico, social, económico y político, y asuma una postura crítica frente a los avances normativos y los retos que persisten para garantizar la protección efectiva de los derechos humanos, particularmente frente a la desaparición de personas.

1. Etapa de estudio independiente

La primera etapa del estudio de casos está dedicada al estudio independiente. El rol del estudiantado consiste en analizar la situación de manera profunda y organizada, y en prepararse para discutirla en el salón de clases. Una de las principales características de esta etapa es que el aprendizaje se da desde una dimensión individual. Cada persona estudia el caso de manera independiente, sin la guía de la o el docente ni la influencia de los puntos de vista de sus colegas.

El rol del profesorado durante esta etapa es similar al del estudiantado. Cada docente deberá estudiar el caso y prepararse para guiar y facilitar la discusión que se dará durante la siguiente etapa de diálogo sistemático.

La etapa de estudio independiente es aquella que sucede antes de la interacción docente-estudiante que se da en el salón de clases. En ella suceden tres cosas. Primero, la o el docente asigna el caso. Segundo, el estudiantado dedica su tiempo al estudio independiente. Por último, el profesorado se prepara para dirigir la discusión durante la sesión de clase.

A. Asignación del caso

El método de estudio de casos complejos no funciona si el estudiantado no dedica tiempo al estudio previo. Es importante que el personal docente le haga llegar el archivo

⁵ Talancón Villegas, Gabriela, "Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente. Caso de estudio", en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 152-161. Disponible en: www.ceed.org.mx

que contiene el caso, ya sea electrónica o físicamente, previo a la sesión. La recomendación es que esto suceda al menos con una semana de anticipación para que el estudiantado pueda realizar un estudio profundo.

B. Preparación independiente por el estudiantado

Una vez que se asigne el caso, inicia el momento de preparación independiente para el estudiantado. Cada estudiante tendrá que leer el caso con la finalidad de identificar los hechos más relevantes e intentar delimitar o diagnosticar los problemas. El caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*, por ejemplo, está construido de manera que puedan conocer los elementos del contexto social, económico y jurídico más importantes que rodean la desaparición de Sergio Rivera.

Al leer el caso, el estudiantado se encontrará con un apartado en el cual se narra el contexto que viven las personas defensoras de derechos humanos en México, particularmente en las sierras de Puebla. Además, conocerán algunos detalles sobre las amenazas, hostigamiento y represión al que se enfrentan las comunidades de la región por su oposición a diversos megaproyectos, entre ellos el Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan. Más adelante, conocerán detalles sobre la vida de Sergio y la forma en que ocurrió su desaparición. Luego podrán leer sobre las reformas al sistema jurídico que se han dado en los últimos años, encaminadas a garantizar mayor protección a los derechos humanos y enfrentar el fenómeno de la desaparición de personas en el país, tales como la creación de leyes generales y el Sistema Nacional de Búsqueda. Finalmente, conocerán algunos detalles del proceso penal por la desaparición de Sergio Rivera y su búsqueda. Con el último apartado del caso se pretende dirigir la reflexión en torno a la siguiente pregunta: ¿Verdaderas transformaciones legislativas o meros cambios cosméticos?

Cada caso termina con una serie de preguntas cuya finalidad es orientar al alumnado durante esta etapa de estudio independiente. Al leer el caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*, el estudiantado deberá tener presente, entre otras, las siguientes preguntas: ¿cuál es la diferencia entre los elementos del delito de desaparición forzada y la cometida por particulares?, ¿de qué manera es distinta la labor

de la Fiscalía y del Juzgado a la labor que deben de realizar otras autoridades? y ¿se agotan las obligaciones estatales en materia de derechos humanos con la investigación y posible sanción por la vía penal?

Además de leer el caso, cada estudiante debe de consultar los materiales complementarios que le acompañan, pues le permitirán entender mejor la problemática y formular su postura frente a ella. Generalmente los materiales complementarios consistirán en legislación, criterios jurisprudenciales y artículos académicos.

En el ejemplo del caso de Sergio Rivera, el estudiantado deberá analizar algunos artículos de la Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas y la Ley General de Víctimas. También deberá revisar un cuadernillo de jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y un artículo académico sobre el análisis de contexto para casos de violaciones graves a derechos humanos. La intención es que estos materiales le permitan comprender los conceptos jurídicos que son necesarios para diagnosticar y analizar la situación.

C. Preparación para guiar la discusión

De manera similar, el personal docente debe destinar un tiempo a la preparación para guiar la discusión. Como parte de esta preparación, el profesorado deberá hacer por lo menos lo siguiente: leer el caso con detenimiento, comprender los objetivos de aprendizaje que persigue, visualizar cómo debe de llevarse la discusión para poder cumplir con los objetivos de aprendizaje y pensar en preguntas que puedan servir para dirigir el diálogo en esta dirección.

La guía docente que acompaña al caso es de gran utilidad para que el profesorado se prepare antes de la sesión. La guía docente es un documento adicional al caso que sirve como medio de comunicación entre la persona que escribió el caso y quienes lo utilizarán en el aula. En este documento la autora del caso plasma el potencial didáctico que este tiene: las razones por las que se escribió, los fines que persigue, las distintas

perspectivas desde las que se puede analizar, las preguntas que son útiles para guiar la discusión, entre otras.⁶

La guía docente para el caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*, inicia con una breve sinopsis cuya finalidad es presentar una visión general del caso de estudio.⁷ En este apartado se presenta al personal docente un breve resumen de los hechos, acompañado del propósito o finalidad que persigue el caso, las razones por las que se eligió como herramienta de aprendizaje, las preguntas que plantea el caso y una descripción del tipo de discusión que se espera generar en el aula.

Además, en la guía docente encontrarán los objetivos de aprendizaje que persigue el caso, así como las diferentes perspectivas de discusión. En el caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*, la discusión debe darse en tres niveles. El primer nivel de discusión es el jurídico, de manera que el estudiantado pueda mirar el fenómeno de la desaparición de personas en el país y comprender el marco legal. El segundo nivel de discusión debe llevar al estudiantado a valorar de manera crítica los avances legislativos en la materia y las obligaciones estatales frente a la desaparición de personas. Y el tercer nivel, de diálogo, debe de llevar al grupo a intercambiar perspectivas sobre la importancia del trabajo de las personas defensoras de derechos humanos y el contexto en el que realizan su labor.

En la guía de estudio, el personal docente encontrará un apartado con los materiales complementarios que servirán para facilitar el estudio previo que debe realizar el estudiantado, además de una propuesta para el trabajo en clase. En esta última se incluyen preguntas para guiar los diversos momentos de discusión. Es importante que cada docente revise con detenimiento las preguntas, visualice por dónde debería llevarse la discusión para cumplir con los objetivos de aprendizaje y formule otras

⁶ Gutiérrez Rodríguez, María José, Talancón Villegas, Gabriela, "Capítulo 3. La construcción de casos complejos para estudiantes de derecho.", en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 38-50, pp.48-49. Disponible en: www.ceead.org.mx

⁷Talancón Villegas, Gabriela, "Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente. Guía docente", en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp.162-169. -

preguntas que le permitirán guiar la discusión en caso de que se aleje demasiado de estos.

Por último, en la guía docente encontrarán una propuesta de entregable, así como una rúbrica para su evaluación. Hemos pensado que el estudio del caso finalice con la entrega de una evidencia de aprendizaje que le permita al estudiante formular su propia postura frente a la situación problema. Sobre esto hablaremos más adelante.

La guía docente, acompañada del caso, es la herramienta idónea para guiar la etapa de diálogo. La forma en que el profesorado facilite o dirija la discusión del caso será fundamental para garantizar el aprendizaje bajo este método.

2. Etapa de diálogo sistemático

Una vez que termina la etapa de estudio independiente, comienza la del diálogo sistemático. Ésta sucede en el aula durante la sesión de clase. A diferencia de la etapa anterior, en ésta el aprendizaje se da desde una dimensión colectiva, ya que cada persona construye su propio conocimiento a partir de la presentación de las diversas delimitaciones del problema y las valoraciones del grupo.⁸

Durante esta etapa, el estudiantado debe asumir un rol activo. Esto significa que no se debe limitar a escuchar al docente y tomar notas, sino que asuma responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje.⁹ Para ello, debe mantener una actitud de apertura y escucha activa, reflexionar sobre los puntos de vista de sus colegas y, lo más importante, debe participar activamente en el diálogo.

El rol del personal docente es el de facilitar y dirigir el diálogo a través de preguntas que permitan a las y los estudiantes conocer, entender, diagnosticar y analizar la situación problemática. Más allá de ser quien imparta conocimientos o responda las preguntas, el

⁸ Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José “Capítulo 1. La implementación del método de estudio de casos complejos en una clase de derecho”, en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 14-30, p.19. Disponible en: www.ceed.org.mx

⁹ *Ibidem*, p. 16.

personal docente debe ser quien haga las preguntas que llevarán al estudiantado a descubrir, adquirir conocimientos, así como desarrollar habilidades y actitudes.

Durante esta etapa suceden tres cosas. Primero, el diálogo inicia con un momento de diálogo en plenaria, cuya finalidad es explorar los hechos. Después, le sigue un momento de discusión en equipos que tiene como objetivo fomentar el intercambio de posturas frente al caso y a las preguntas detonantes. El diálogo termina con una discusión plenaria final, centrada en un análisis mucho más profundo y desde distintos niveles.

A. Discusión plenaria inicial

Recordemos que los casos se construyen incorporando elementos de contexto que permiten conocer el momento histórico, político, social y cultural en el que sucede el problema. Naturalmente, algunos elementos de la narrativa no serán tan importantes para el análisis del caso mientras que otros serán fundamentales. El objetivo de la discusión plenaria inicial, guiada por el personal docente, es que el grupo pueda discernir e identificar los hechos relevantes.

Es importante que el estudiantado reconozca que incluso aquellos hechos que aparentemente suceden fuera de la esfera jurídica impactan en ella. En este sentido, el alumnado debe ser capaz de identificar y vincular los hechos jurídicamente relevantes y los extrajurídicos para intentar entender de manera integral el problema.¹⁰

Este ejercicio es colectivo. Lo ideal es que el personal docente guíe este momento con preguntas que permitan desarmar la historia. Y que, rescatando las aportaciones del estudiantado, lleguen a un entendimiento común de lo que es importante para comprender el problema.

La guía docente del caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente* propone destinar 30 minutos para esta primera etapa de discusión, mirando los hechos desde diferentes perspectivas. Primero se busca que el estudiantado comprenda el contexto en

¹⁰ *Ibidem*, p. 21.

el que sucede la desaparición de Sergio. Y para ello se proponen preguntas relacionadas con los megaproyectos en las sierras de Puebla, los objetivos que estos persiguen, el impacto que han tenido en la región y la reacción de las comunidades.

Además, se pretende que el estudiantado se cuestione sobre los hechos que son relevantes para entender la relación entre quienes integran las comunidades de la región y quienes desarrollan estos proyectos. La intención de estas preguntas es identificar cuáles elementos del contexto son fundamentales para comprender que la desaparición de Sergio y las demás agresiones sufridas por las personas de su comunidad se dieron con motivo de su oposición a los megaproyectos.

También para la discusión en plenaria, la guía docente propone que las preguntas le permitan al grupo dialogar sobre quién era Sergio y la labor que realizaba. Posteriormente, la discusión debe dirigirse hacia la esfera jurídica, de manera que el estudiantado pueda conocer aquellos hechos relevantes en ella, por ejemplo, aquellos relacionados con la investigación que se da como parte del proceso penal y la búsqueda de Sergio.

B. Discusión en equipos

Habiendo explorado el caso e identificado los hechos relevantes, el diálogo continúa en equipos. A diferencia del momento anterior, el estudiantado analiza el caso sin la guía docente. La finalidad de este espacio es que, en grupos pequeños, de entre cuatro y cinco estudiantes, discutan las preguntas detonantes y contrasten las diferentes perspectivas de cada persona. El objetivo no es que lleguen a un acuerdo ni a respuestas comunes, sino que dialoguen y exploren distintas posturas frente a las preguntas para que cada persona valore y enriquezca su postura individual, a partir de las ideas y argumentos de sus colegas.

Para que este espacio sea enriquecedor, se espera que cada una de las personas del grupo participe activamente en el diálogo. Aunque podrían asumirse roles de liderazgo y moderación de la conversación, es importante que no sean las mismas personas quienes

intervengan constantemente en la discusión, sino que se escuchen y valoren las opiniones y argumentos de todo el equipo.

Volvamos a mirar el ejemplo del caso de estudio *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*. La guía docente propone destinar 45 minutos para este espacio de discusión en equipos. Las preguntas que guían la discusión son similares a las del caso, con la intención de elevar el nivel del diálogo, pues el estudiantado debió reflexionar sobre cada una de ellas e intentar responderlas de manera individual durante la etapa de estudio independiente. Algunos ejemplos de estas preguntas son: ¿identificas violaciones a derechos humanos en este caso?, ¿cuáles son las obligaciones estatales en materia de derechos humanos frente a la desaparición de Sergio?, ¿consideras que el Estado ha cumplido con ellas?, ¿qué es el análisis de contexto? y ¿cómo impacta en el proceso penal?

C. Discusión plenaria final

Después del momento de discusión en equipos y de un breve descanso de 10 minutos, el diálogo continúa con una serie de discusiones que se dan en plenaria bajo la guía del personal docente. La finalidad es que el grupo explore el caso de manera más detallada desde las distintas perspectivas o niveles de discusión. Estas discusiones se centrarán en aquellos temas o problemáticas que son más relevantes para analizar el caso de forma más profunda. Recordemos que, además de diagnosticar el problema en su versión individual, el estudiantado debe ser capaz de reconocer la versión generalizada.

Retomando el ejemplo del caso de Sergio, la propuesta de la guía docente es que esta discusión plenaria final se divida en varios momentos, destinando entre 20 y 30 minutos para cada uno. En el primer momento se busca que el grupo dialogue sobre el fenómeno de la desaparición de personas en México. Para ello, es importante que el estudiantado comprenda la diferencia entre los elementos de los delitos de desaparición forzada y desaparición cometida por particulares, y que reflexione sobre las razones por las que se decidió tipificarlos de manera distinta. También se busca que discutan sobre el tipo penal en el que encuadra la desaparición de Sergio, retomando elementos de la narrativa del caso. Algunas de las preguntas sugeridas están encaminadas a ello.

Además, es importante que se conozcan las obligaciones estatales en materia de derechos humanos frente a la desaparición de Sergio, así como la finalidad y funcionamiento del Sistema Nacional de Búsqueda. En este punto, resulta particularmente útil que el personal docente motive al estudiantado a utilizar los materiales complementarios para formular sus argumentos.

El diálogo terminará con las siguientes preguntas: ¿consideras que el sistema jurídico mexicano es suficiente para proteger frente a las desapariciones forzadas y cometidas por particulares? y ¿por qué aún no hay justicia, verdad ni reparación para las víctimas en el caso de Sergio? Con la desaparición de Sergio, el grupo deberá cuestionarse el verdadero impacto que tiene el derecho frente a este fenómeno y a otras problemáticas sociales contemporáneas.

En el segundo momento, la discusión debe dirigirlos a mirar el contexto particular en el que sucede la desaparición de Sergio Rivera Hernández. Para ello, en la guía docente se sugieren preguntas tales como, ¿en qué contexto ocurre la desaparición de Sergio Rivera?, ¿consideras que la desaparición de Sergio se dio con motivo de su labor como defensor del medio ambiente?, ¿qué es el análisis de contexto? y ¿cómo impacta en una investigación?

Finalmente, la discusión cerrará con algunas preguntas cuya finalidad es mirar la labor que realizaba Sergio. La intención es destinar un espacio para que el estudiantado sea capaz de reflexionar sobre el valor e importancia del trabajo que realizan quienes defienden los derechos humanos.

El personal docente se puede valer de estas preguntas: ¿cuál es la importancia del trabajo que realiza Sergio?, ¿de qué manera impacta tu vida y la de las personas que te rodean?, ¿cuál es el mensaje que se manda a la sociedad y a los familiares de las víctimas cuando suceden casos como el de Sergio? Creemos que la reflexión permite sensibilizar al estudiantado y llevarles a asumir un mayor compromiso frente a los derechos humanos.

Es importante mencionar que, además de la propuesta de discusiones para la clase y las preguntas sugeridas, la guía docente contiene una serie de respuestas modelo, cuya finalidad es que el profesorado conozca la intención de quien lo escribió y lo que visualizaba para cada una de las preguntas. Por ello, la guía docente incluye algunas ideas que deberían surgir con las intervenciones del estudiantado para que, si la discusión se desvía, el personal docente sea capaz de redirigirla.

Ahora bien, es importante puntualizar que el estudio de un caso, particularmente durante la etapa de diálogo sistemático, no pretende ser un debate, ni mucho menos una mesa redonda o de discusión. El “éxito” del método no se medirá en función del número de participaciones o de si el ejercicio resulta interesante o atractivo para el estudiantado.

El estudio de casos, especialmente en esta etapa, “encierra en sí mismo una metodología mucho más profunda: la de enseñar a pensar”.¹¹ El objetivo principal es que el estudiantado desarrolle una metodología de pensamiento que les permita (en un futuro) mirar una situación y contar con las herramientas para poder discernir, desmenuzar, diagnosticar y analizar los problemas de manera estructurada.

Para el personal docente uno de los principales retos es guiar la discusión de manera que logre cumplir los objetivos de aprendizaje. Considerando que, en la mayoría de las escuelas de derecho el alumnado asume un rol pasivo durante las sesiones de clases, otro reto al que se enfrentarán quienes utilicen esta estrategia didáctica es el de fomentar sus intervenciones. Más retador aún, el profesorado debe procurar que el ritmo y la forma en que se da el diálogo sean adecuados para fomentar el desarrollo de esta metodología de pensamiento.

3. Etapa de evaluación del aprendizaje

La última etapa del estudio de un caso es la de la evaluación del aprendizaje. Ésta sucede posteriormente a la interacción docente-estudiante que se da en el salón de clases y sirve como vínculo entre las dos anteriores: aprendizaje en su dimensión individual y en su

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

dimensión colectiva.¹² Nuestra propuesta es que, como evidencia de su aprendizaje, el estudiantado realice un análisis crítico y profundo sobre la situación problemática planteada en el caso, a través de un ensayo.

Durante esta etapa el estudiantado deberá poner en práctica aquello que descubrió y adquirió en las etapas anteriores del estudio del caso. Es decir, deberá formular su postura y argumentos tomando en consideración las ideas que surgieron durante la etapa de diálogo sistemático. Esto no significa que deba asumir una postura similar a la de la mayoría del grupo, sino que las ideas que se plantearon deben servirle para evaluar, reformular y fortalecer las suyas.

La función principal del personal docente es la de evaluar. Por un lado, deberá evaluar el desempeño individual de cada estudiante. Por otro lado, deberá evaluar si el caso resultó ser una herramienta de aprendizaje útil.

Durante esta etapa suceden tres cosas. Primero, cada estudiante deberá elaborar su evidencia de aprendizaje. Después, el personal docente deberá evaluar la evidencia de aprendizaje. Y finalmente, como cierre al estudio del caso, el profesorado deberá valorar la utilidad y pertinencia del caso para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

A. Elaboración de la evidencia de aprendizaje por el estudiantado

Retomemos el ejemplo del caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*. En la guía docente se propone que para elaborar la evidencia de aprendizaje el estudiantado responda una serie de preguntas, a manera de ensayo. Las preguntas propuestas son muy similares a las que formaron parte de la discusión durante la etapa de diálogo sistemático, con la intención de que construyan sus respuestas con un nivel de profundidad que corresponda al del diálogo. Por ejemplo, se espera que no solo incluyan ideas que compaginen con su postura, sino que reconozcan aquellos argumentos en contra que pudieran existir o las preguntas que quedarían sin resolver.

¹² *Ibidem*, p. 22.

Además de la propuesta de evidencia de aprendizaje, la guía docente puede incluir las instrucciones que debe seguir cada estudiante al elaborar su ensayo, tales como, el tiempo de entrega, la extensión máxima y otras cuestiones de forma. Es importante que el personal docente destine los últimos minutos de la sesión de clase, después de la discusión plenaria final, para compartir las instrucciones con el grupo y aclarar cualquier duda que pudieran tener.

B. Evaluación de la evidencia de aprendizaje

Una vez que el estudiantado entregue su evidencia de aprendizaje, el personal docente deberá evaluarla. Para ello, deberán tener presente que el objetivo es observar el aprendizaje de cada estudiante; no solo deberán evaluar sus respuestas o el manejo de ciertos conceptos, sino valorar su desempeño en función de los objetivos previstos.

En el libro hemos incluido una propuesta de rúbrica que creemos permite evaluar de manera objetiva el desempeño y aprendizaje del estudiantado a la luz de los objetivos de aprendizaje. Esta incluye los siguientes ítems: formato, ortografía y redacción, aplicación del lenguaje, análisis de la situación problemática y construcción de argumentos.¹³ Naturalmente los últimos dos tienen un mayor peso dentro de la evaluación, pues buscan medir si el estudiante es capaz de identificar y relacionar los diferentes elementos que componen el problema y si presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones de contexto. Además, como ya mencionamos, se busca evaluar si el ensayo refleja la comprensión de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.

Como parte de esta evaluación es importante que se destine un tiempo para retroalimentar a cada estudiante, con la finalidad de que puedan identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad. Cada docente podrá observar, si decide utilizar este método a lo largo de un curso, que el desempeño individual de cada estudiante va mejorando y que el nivel y profundidad de las discusiones también. La retroalimentación es una pieza clave para lograrlo.

¹³ Talancón Villegas, Gabriela, Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.), op. cit, p. 212.

C. Valoración de la utilidad y pertinencia del caso

Por último, el estudio de caso termina con una valoración sobre su utilidad y pertinencia para el cumplimiento de los objetivos. Es importante que después de utilizar el caso, el personal docente evalúe si realmente fue una herramienta valiosa para el aprendizaje de sus estudiantes. Además, el personal docente deberá reflexionar si su desempeño fue adecuado para guiar el diálogo hacia el cumplimiento de los objetivos.¹⁴

Para ello, la o el docente deberá evaluar la idoneidad de los materiales y las preguntas, el desempeño y la motivación del grupo, las temáticas abordadas y la profundidad del diálogo a la luz de los objetivos establecidos. Al hacerlo, seguramente identifique algunos elementos que resultaron más útiles y otros que quizá fueron distractores. La idea es que, a partir de esta valoración el caso se ajuste y se mejore la herramienta para las siguientes veces que se utilice.

4. Contenidos que se pueden enseñar a través del estudio de casos complejos

Si bien, hemos presentado una propuesta de metodología de enseñanza con enfoque de derechos humanos, esto no significa que el método de estudio de casos complejos sea exclusivo para asignaturas directamente vinculadas con la enseñanza de estos. El método permite analizar situaciones que suceden en la vida real, en los distintos ámbitos del derecho y del ejercicio profesional. Por ello, creemos que es una gran herramienta para incorporar la perspectiva de derechos humanos en el aprendizaje de otras ramas del derecho.

Seguramente resulte más sencillo visualizar la implementación de este método en asignaturas relacionadas con el derecho penal, pues hemos mostrado un ejemplo de ello con el caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*. Sin embargo, bastará con pensar en alguna situación que se haya dado en otro ámbito del derecho y que pudiera

¹⁴ Flores Senties, Sofía, et. al. "Capítulo 2. El rol docente en el método de estudio de casos complejos", en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.), *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 31-37, p.35. Disponible en: www.ceedad.org.mx

representar una oportunidad de aprendizaje para empezar a imaginarnos el potencial de esta estrategia didáctica.

Como ya lo hemos mencionado, los casos se construyen a partir de historias reales. En este sentido, las sentencias, las notas periodísticas y la propia experiencia del ejercicio profesional son un gran insumo para identificar situaciones que pudieran tener potencial pedagógico. La clave, además de tener una historia que contar, es tener claro por qué y para qué queremos contarla; es decir, por qué representa una oportunidad de aprendizaje y qué se quiere lograr en el estudiantado.

III. Beneficios en la formación de estudiantes y profesionistas del derecho

La elaboración de esta propuesta de método surge ante la necesidad de promover espacios para el aprendizaje significativo en las escuelas de derecho –espacios que permitan unir la teoría con la realidad de la práctica. El libro al que hemos hecho referencia se construyó con eso en mente. La intención fue proponer una estrategia didáctica que fuera útil para quienes apuestan por un aprendizaje más dinámico, práctico y profundo; en otras palabras: significativo.¹⁵

Al pensar en espacios para el aprendizaje significativo, a veces se piensa en algunos que suelen ser costosos para las escuelas de derecho y donde, posiblemente no participe todo el estudiantado, tales como las clínicas jurídicas y los concursos de litigación oral. Por el contrario, el estudio de casos complejos representa una alternativa de bajo costo y accesible para el alumnado, pues permite convertir el aula en un espacio que favorece el desarrollo de ciertas competencias, que son importantes para el ejercicio profesional de las y los abogados. Esta estrategia didáctica conduce a que cada estudiante analice una situación de forma estructurada, metódica y profunda.

En términos generales, el método prioriza el desarrollo de las siguientes competencias:¹⁶

- Desarrollar el pensamiento crítico y creativo al identificar los elementos de un caso, y analizarlos de forma metódica y sistemática.
- Desarrollar la autorregulación del aprendizaje al seleccionar y usar de forma consciente estrategias para planear, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.
- Razonar y argumentar jurídicamente frente a distintas posturas.
- Trabajar colaborativamente para el análisis de una situación concreta, a través de la comparación de información, intercambio de ideas y diálogo.
- Comunicar argumentos efectivamente, de forma oral y escrita.
- Ser capaz de pensar en situaciones concretas como una vía para la transformación del entorno y bienestar común, con conciencia ética y responsabilidad social.

¹⁵ Talancón Villegas, Gabriela, Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.), op. cit, p. 9.

¹⁶ Talancón Villegas, Gabriela, Gutiérrez Rodríguez, María José, op. cit, p. 26.

- Ser capaz de reflexionar de manera crítica sobre las capacidades propias.
- Hacer uso de la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el análisis de una situación concreta.

A lo largo de este ensayo hemos resaltado algunos de los beneficios de implementar esta metodología de aprendizaje en los procesos de formación de estudiantes de derecho. Si bien, el método contribuye a una formación jurídica más sólida, quisiéramos resaltar las razones por las cuales creemos que esta metodología es de gran utilidad para una enseñanza con perspectiva de derechos humanos.

1. Beneficios para la formación en derechos humanos del estudiantado

A raíz de la reforma constitucional, las y los abogados deben ser capaces de recurrir al derecho internacional de los derechos humanos en su ejercicio profesional cotidiano. Esto significa que deben identificar y conocer las fuentes normativas, así como la interpretación que de estas han hecho los órganos facultados para ello. Y más aún, deben ser capaces de reconocer lo que significan para un caso en particular. El estudio de casos complejos favorece que el estudiantado incorpore la normativa (legislación, tratados, criterios jurisprudenciales) al análisis aplicado a un caso concreto.

Independientemente del área del derecho en donde ejerzan su práctica profesional, las y los abogados deben ser capaces de mirar desde una perspectiva de derechos humanos y de reconocer el impacto que su práctica pudiera tener en ellos. El método favorece al desarrollo de actitudes, como la empatía, y habilidades, como la identidad profesional. Aprender a partir de historias reales sensibiliza al estudiantado. Además, les lleva a asumir un mayor compromiso con su entorno y sentido de responsabilidad frente al rol de su profesión, particularmente dentro del contexto en el cual les tocará ejercer.

El estudio de casos complejos permite al estudiantado comprender que el derecho no es ajeno a factores sociales, económicos, culturales y de otra índole. Además, requiere que el estudiantado sea capaz de reconocer que estos elementos de contexto tienen un impacto en la esfera jurídica. Esto resulta particularmente valioso si se busca que adquieran una formación jurídica con perspectiva de derechos humanos, que les

permita identificar afectaciones a estos, aun cuando se den fuera de la esfera jurídica o en un área del derecho aparentemente desvinculada de los derechos humanos.

Es fácil reconocer que para las problemáticas en el ámbito jurídico no existe una única alternativa o solución. Enfrentar los retos en materia de protección a derechos humanos requiere de profesionistas que sean capaces de reconocer que no existe una sola respuesta y que para ello será necesaria la visión e intervención de otras disciplinas. El estudio de casos complejos incentiva la creatividad del estudiantado, enfrentándolo a situaciones que se asemejan a la realidad, que requieren de intervención jurídica y frente a las cuales no hay una respuesta o alternativa única, sino que existen distintas aproximaciones.

El estudio de casos complejos reta a las y los estudiantes a asumir una mayor responsabilidad frente a su proceso de formación. Además de analizar la situación e identificar y delimitar un problema, al estudiar un caso serán capaces de reconocer: qué comprenden bien y qué necesitan para entender mejor el problema. Esto les llevará a profundizar más en algunos temas y a realizar investigación independiente sobre otros. En términos generales, el estudio de caso fomenta la autorregulación del aprendizaje, lo cual será fundamental para su ejercicio profesional.

Aprender a partir de historias reales resulta interesante y muy estimulante. Esto ayuda a que las y los estudiantes se mantengan motivados, lo cual favorecerá a que asuman el compromiso de asistir preparados a clase e intervenir en el diálogo. Esta estrategia les ayudará también a entender mejor el contexto en el que viven y en el cual se desempeñarán como profesionistas.

Por último, discutir sobre situaciones complejas que afectan, no solo en la esfera de quienes se ven involucradas, sino que también tienen un impacto en el plano colectivo, les permitirá reconocer problemáticas similares en otras situaciones. Creemos que esto es fundamental para la formación de abogadas y abogados conscientes y comprometidos con el proyecto de los derechos humanos, independientemente del área en la que se desempeñen.

2. Beneficios para el personal docente

Dentro de los distintos beneficios para el desempeño del personal docente, quisiéramos resaltar dos. Por un lado, el estudio de casos representa un cambio en el rol del docente y su relación con el estudiantado. Y, por otro lado, el aprendizaje bajo esta metodología, particularmente durante la etapa de diálogo sistemático, se da de forma colectiva.

Como ya hemos mencionado, el rol del profesorado en el estudio de un caso es facilitar y guiar la discusión. La figura del docente transita de impartidor de conocimientos hacia una de facilitador del aprendizaje. En este sentido, no es necesario que la o el docente cuente con todas las respuestas, sino que sea quien haga las preguntas, incentive la participación del grupo y guíe el diálogo en la dirección correcta.

Durante el estudio de un caso, el aprendizaje es colectivo. Cada persona aprende a partir de las ideas y puntos de vista de sus colegas, pues le permiten evaluar y reformular las propias. Algo similar ocurre con el profesorado, pues al establecer un diálogo estructurado con sus estudiantes, podrá observar lo estimulante que es escucharles argumentar y contrastar sus posturas. Además, este ejercicio le permitirá enriquecer las suyas.

3. Otros espacios en los que puede resultar útil

Si bien nuestra propuesta metodológica se desarrolló con los programas de licenciatura en Derecho en mente, el método de estudio de casos complejos puede implementarse en otros espacios de formación, tales como los programas de posgrado y de formación continua.

En el estudio de un caso, la persona incorpora al ejercicio aquellos conocimientos con los que ya cuenta y los relaciona con la información que se le presenta en el caso, reconstruyendo lo que sabe y comprende.¹⁷ Esto resulta particularmente valioso para

¹⁷ Flores Senties, Sofía, et. al., op. cit, p. 32.

los programas de formación de quienes ya cuentan con experiencia profesional y académica previa.

Al implementar el estudio de casos complejos en programas de posgrado, las situaciones problemáticas, seguramente, tendrán un nivel de complejidad mayor. En el mismo sentido, se esperaría que el nivel de profundidad del diagnóstico y análisis que realice el estudiantado también lo sea.

Recordemos que el primer acercamiento al caso lo hace el estudiante de manera individual, a partir de los conocimientos con los que ya cuenta para luego discutirlo con el resto del grupo en el salón de clases. Quienes estudian un programa de posgrado en derecho traen, como parte de su bagaje intelectual, la experiencia y conocimientos particulares de sus empleos y estudios previos. La suma de los conocimientos y perspectivas de quienes cursan el programa de posgrado puede ser muy valiosa para enriquecer el estudio del caso y el aprendizaje individual y colectivo.

Creemos que también puede ser muy valioso implementar estudios de casos complejos en los programas de formación continua al interior de organismos, firmas jurídicas y barras de abogados. Por un lado, resultará atractivo para quien participe en ellos pues, a diferencia de otros programas tradicionales de formación continua, el aprendizaje a partir de casos representa una oportunidad más dinámica y vinculada con el ejercicio profesional.

Aprender a partir de casos reales puede resultar muy estimulante para quienes ya se dedican al ejercicio profesional, pues seguramente serán situaciones muy similares a las que se han enfrentado o a las problemáticas que conocen de primera mano. Además, al asumir un rol activo e intervenir en el diálogo incorporarán opiniones e ideas que seguramente serán muy particulares a su trayectoria profesional y académica. Estas serán muy valiosas para que las demás personas participantes descubran aquello que no habían considerado, evalúen y contrasten sus posturas y reformulen o fortalezcan sus argumentos.

IV. Reflexiones a partir del pilotaje de la metodología

Como parte del proceso de elaboración del libro para docentes sobre el método de estudio de casos complejos, decidimos probar la metodología. Esto se realizó en un curso de Derechos Humanos y Garantías impartido por Gabriela Talancón en una universidad privada del estado de Nuevo León, durante el semestre de agosto a diciembre del 2020.

Como parte del programa de la asignatura, a lo largo del curso se utilizaron diversos casos, unos más extensos y complejos que otros. Además, se tomó la decisión de probar uno de los casos que estaba en proceso de elaboración y que formaría parte del libro. El caso *La detención Cassez-Vallarta* se incorporó al programa del curso en el módulo de derechos de seguridad jurídica, con la intención de probar y evaluar su pertinencia y utilidad.

Al finalizar el curso, el estudiantado respondió una encuesta anónima. Esta fue diseñada con el objetivo de conocer su percepción sobre la utilidad de los casos y el método para su aprendizaje. La información que presentaremos a continuación no pretende medir ni evaluar la implementación del método ni su impacto en la formación del estudiantado. La intención es compartir algunas reflexiones sobre la motivación de las integrantes del grupo y su percepción sobre el estudio de casos complejos.

La encuesta consistió en 18 preguntas relacionadas con los contenidos, el método y los casos utilizados a lo largo del curso. Las preguntas relacionadas con la percepción sobre la utilidad de cada uno de los casos se construyeron en escala de Likert. Cuatro preguntas de la encuesta permitían respuestas abiertas; sobre éstas compartiremos algunas reflexiones.

La percepción del estudiantado sobre el método y los casos fue muy positiva. Como parte de las respuestas a las preguntas abiertas, pudimos observar que algunas ideas fueron recurrentes. En este espacio queremos compartir cinco de ellas, pues resaltan los beneficios del método:

- El método favorece a la comprensión de conceptos jurídicos.
- El método les permitió trabajar en el desarrollo de habilidades.
- El aprendizaje colectivo, a través del diálogo, es enriquecedor.
- Aprender a partir de casos fomenta el autoaprendizaje.
- La metodología fomenta el pensamiento crítico.

Primero, diversas respuestas del estudiantado estaban relacionadas con la siguiente idea: el método favorece a la comprensión de los conceptos jurídicos y teóricos. Por ejemplo, una persona respondió: “no solo estudias un concepto en ‘papel’ si no en la forma en que se aplica e interpreta el concepto”. Otras personas respondieron que aprender a partir de casos les ayudó a entender cómo se aplican conceptos en situaciones concretas, a analizar cómo llegan a sus razonamientos los tribunales y a relacionar lo que se ve en el salón de clases con la realidad de la práctica.

En este mismo sentido, otras personas respondieron que estudiar a partir de casos les permitió comprender los temas y a su vez, reconocer que estaban aprendiendo. Más que memorizar conceptos, el método les permitió entenderlos. Por ejemplo, una de las respuestas fue: “aprendemos en vez de nada más memorizar por un rato”.

Otras respuestas hacían referencia al desarrollo de habilidades, tales como el análisis y la argumentación. Algunas personas mencionaron que fue retador aprender a fundamentar sus ideas, a transformar sus conocimientos en argumentos sólidos y asertivos y a discutirlos en clase. Al hablar sobre sus aprendizajes, una persona respondió que fue enriquecedor “poder llegar a conclusiones propias, y ser evaluado a partir de la reflexión y su fundamento”.

Por otro lado, pudimos observar una percepción positiva sobre la etapa de diálogo y los diversos momentos de discusión. Según sus respuestas, el diálogo que se da en clase les permite conocer y comparar perspectivas. Este ejercicio les permite complementar y fortalecer sus propios argumentos. Por ejemplo, una persona respondió: “la discusión y el diálogo dan aportes muy fuertes porque podemos comparar perspectivas que tal vez no nos habíamos planteado”.

Varias respuestas hacían referencia al trabajo que debe realizar el estudiante y cómo esto fomenta el autoaprendizaje. Por ejemplo, una persona mencionó que una de las fortalezas del curso es el “constante trabajo que se debe realizar para poder aprender”. Otra persona mencionó que el valor del aprendizaje bajo el método “es muy fuerte cuando uno está dispuesto a aprender”.

Además de llevarles a asumir responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje, el estudio de casos a lo largo del curso les permitió ver el impacto en su desempeño. Una de las personas mencionó que a lo largo del curso “vas mejorando conforme pasan los casos y así para el final ya estás preparado/a”.

Por último, pudimos observar que, al hablar sobre las fortalezas del método, un tema recurrente fue el desarrollo del pensamiento crítico y lo relevante que es para el ejercicio de la abogacía. Por ejemplo, mencionaron que les parecía “un gran ejercicio para el pensamiento crítico” y que este ejercicio “les permitía pensar a fondo las implicaciones de cada caso”.

La percepción del estudiantado sobre el método y los casos fue muy positiva. El cien por ciento de las personas consideran que el estudio de casos es útil para su aprendizaje. Y al evaluar cada uno de los casos utilizados a lo largo del curso, la mayoría los ponderó de manera positiva considerándolos muy útiles para su aprendizaje. Además, muchas personas mencionaron que aprender a partir de casos les resultó interesante, pues les permitió conocer casos que son muy relevantes para su ejercicio profesional futuro.

V. Recomendaciones para quienes quieren utilizar casos complejos en sus cursos

Queremos aprovechar este espacio para compartir algunas recomendaciones prácticas a quienes decidan implementar el estudio de casos complejos en sus cursos. La primera recomendación es que se tenga claro cuáles son sus motivaciones para implementar esta estrategia didáctica. Es importante que, por lo menos, comprendan por qué quieren utilizar el caso y qué esperan lograr en el estudiantado.

Antes de que se utilice esta metodología por primera vez, es fundamental que cada docente comunique a sus estudiantes lo que se espera de ellas en cada una de las etapas del método. Seguramente algunas preguntas a resolver serán: ¿qué se espera de mí como estudiante?, ¿cómo me debo preparar durante el estudio independiente?, ¿qué hacer si no cuento con todos los conocimientos o la información para analizar un caso? y ¿cómo manejar la incertidumbre sobre si realmente estoy aprendiendo o no? La comunicación abierta y clara será clave para que cada persona conozca y comprenda su rol y responsabilidades al participar en un estudio de caso.

Al prepararse para guiar la discusión, es recomendable que cada docente destine un momento a visualizar por dónde debe llevar la discusión considerando el nivel ideal de análisis que se quiere lograr. Además, es muy útil imaginar el tipo de respuestas a las que debería llegar el grupo para acercarse a cumplir con los objetivos de aprendizaje. Esto le permitirá a cada docente identificar si el diálogo se ha desviado demasiado y hacia qué dirección dirigirlo.

Durante la etapa de diálogo sistemático es importante que el personal docente incentive la participación de todo el grupo. Recordemos que intervenir en el diálogo es parte fundamental del proceso cognitivo. En ocasiones será fundamental promover la participación de aquellas voces que se han mantenido más al margen; y en otras deberá interrumpir aquellas intervenciones que alejan demasiado o insisten sobre las mismas ideas, sin permitir que avance el diálogo.

Es importante también que cada docente tenga paciencia con su grupo. Transitar de los estilos de enseñanza que requieren menor participación del estudiante hacia

metodologías activas es, en sí mismo, un proceso de aprendizaje para el estudiantado. En este sentido, participar en un estudio de caso será un proceso de prueba y error; cada estudiante deberá ir ajustando sus técnicas de aprendizaje y asumiendo un mayor compromiso frente a su formación.

Otra recomendación para el personal docente es tener paciencia (y tolerar la frustración) durante los momentos de silencio, frente a las respuestas poco profundas o a los argumentos superficiales. Recordemos que es parte de la labor docente guiar al estudiantado hacia un análisis más sólido y profundo. Para ello se puede valer de preguntas que les lleven a reflexionar sobre sus respuestas: ¿por qué?, ¿de qué manera?, ¿por qué crees que es así?, entre otras.

Además, es importante que se lleve al estudiantado a incorporar elementos normativos como parte de su análisis del caso. Tratándose de violaciones a derechos humanos es útil preguntarles: ¿dónde está reconocido tal derecho?, ¿en qué momento se configuró dicha violación?, ¿cuál es el estándar de tal derecho? y ¿cómo se ve reflejado en el caso en concreto?

Durante las discusiones en plenaria es recomendable valerse de herramientas audiovisuales, tales como líneas del tiempo y mapas conceptuales. Estas le permitirán al personal docente facilitar la delimitación del problema, la comprensión de ciertos conceptos y su relación con el caso concreto, así como el análisis del caso.

El nivel académico del grupo determinará si es necesario abordar algunos conceptos jurídicos previamente o si se puede hacer como parte del ejercicio, particularmente durante el diálogo. En el caso de la segunda, es recomendable proporcionar al estudiantado otros materiales que le permitan contar con más nociones y contenido para entender la situación problemática.

Después de la etapa de diálogo, es importante que se evalúe la utilidad del caso y su pertinencia para el aprendizaje. Como hemos mencionado con anterioridad, además de valorar si la construcción del caso es adecuada, es importante que reflexione sobre su

desempeño durante la discusión. Esto le permitirá fortalecer la herramienta (el caso) y perfeccionar su práctica docente.

Por último, nuestra recomendación es que el método de estudio de casos complejos se utilice en repetidas ocasiones a lo largo de un curso. La práctica permitirá que cada estudiante sea capaz de aproximarse a un caso desde distintas perspectivas; esto le llevará a formular mejores y más sólidos argumentos. El ejercicio favorece al desarrollo de una metodología de pensamiento que le permitirá mirar las situaciones a las que se enfrenta en su ejercicio profesional de forma estructurada y desde una perspectiva de derechos humanos.

VI. Bibliografía

- Harvard Law School, *The Case Study Teaching Method*, Case Studies, 2021a. Disponible en: <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/>
- Harvard Law School, *The Case Studies*, 2021b. Disponible en: <https://casestudies.law.harvard.edu/>
- Harvard Business School, *The History*. About, sf. Disponible en: <https://www.hbs.edu/about/history/Pages/default.aspx>
- Flores Sentíes, Sofía, et. al. “Capítulo 2. El rol docente en el método de estudio de casos complejos”, en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.), *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 31-37. Disponible en: www.ceedad.org.mx
- Gutiérrez Rodríguez, María José, Talancón Villegas, Gabriela “Capítulo 3. La construcción de casos complejos para estudiantes de derecho”, en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 38-50. Disponible en: www.ceedad.org.mx
- Stanford Law School, *Case Studies*, Environmental and Natural Resources Law and Policy Program, 2021. Disponible en: <https://law.stanford.edu/environmental-and-natural-resources-law-policy-program-enrlp/case-studies/>
- Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José, “Capítulo 1. La implementación del método de estudio de casos complejos en una clase de derecho”, en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 14-30. Disponible en: www.ceedad.org.mx
- Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021. Disponible en: www.ceedad.org.mx
- Talancón Villegas, Gabriela, “Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente. Caso de estudio”, en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp. 152-161. Disponible en: www.ceedad.org.mx

Talancón Villegas, Gabriela, “Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente. Guía docente”, en Talancón Villegas, Gabriela y Gutiérrez Rodríguez, María José (coords.) *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*, México, CEEAD, 2021, pp.162-169. Disponible en: www.ccead.org.mx

¿Qué se enseña en las clínicas jurídicas de derechos humanos?

Salvador Guerrero Navarro¹

Resumen: Las reformas constitucionales de amparo y derechos humanos de 2011 cambiaron la manera en cómo se interpreta la constitución. De tal manera que las escuelas de derecho deben enseñar habilidades acordes con estos cambios. Este trabajo explica cuáles son las habilidades que se enseñan en las clínicas jurídicas de derechos humanos que tienen un enfoque de litigio. Para ello, se exponen tres tipos de habilidades: las habilidades técnicas necesarias para representar a una persona en juicio; las habilidades de justicia social, que permiten tomar consciencia para lograr cambios sociales; y las habilidades de deliberación pública, que permiten conocer cómo ampliar los límites del debate público.

Palabras clave: clínica jurídica, enseñanza del derecho, derechos humanos, habilidades profesionales.

Sumario. I. Introducción. II. ¿Cómo se modificó la enseñanza de los derechos humanos a partir de la reforma constitucional de 2011? III. ¿Qué son las clínicas jurídicas? IV. ¿Qué se enseña en las clínicas jurídicas de derechos humanos? V. ¿Cómo se enseña en las Clínicas de derechos humanos? VI. A manera de conclusión: ¿Qué sigue para la enseñanza clínica de los derechos humanos?

¹ Maestro en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Director de la Clínica Jurídica para Refugiados "Alaíde Foppa" de la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México.

I. Introducción

La educación clínica del derecho es un método de enseñanza experiencial y reflexivo. Hay una línea muy delgada entre la reflexión personal, que resume la subjetividad de quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la conceptualización de la experiencia. Por ello, la literatura del tema está llena de experiencias personales con numerosas anécdotas y el relato de los asuntos que lleva cada clínica.

Una de las formas de potenciar esta experiencia es mediante un momento de desorientación. Que podría conceptualizarse así: 1. Presentar un dilema que esté relacionado a una creencia preconcebida, 2. Una sensación de culpa o vergüenza, 3. Una crítica desde alguna disciplina, y 4. La reintegración basada en la nueva perspectiva.² Esta experiencia suele ser significativa, ya que nos hace afrontar de manera distinta nuestra realidad. Es una forma de aprender, pero que a la vez inspira a realizar cambios sociales. Si bien, esta forma de enseñar es parte de lo que se enfrentan las y los estudiantes de una clínica jurídica, también quienes realizamos labores docentes nos solemos colocar en situaciones de desorientación.³

Por ello, es difícil presentar un trabajo sobre enseñanza clínica del derecho sin un componente subjetivo que relate parte de esta experiencia de desorientación. Este trabajo es parte de la reflexión de la labor clínica con la intención de conceptualizar varios fenómenos que suceden en el día a día.

El presente trabajo tiene dos objetivos. El primero es referir cómo es que se han influido las reformas constitucionales de 2011 en materia de derechos humanos y amparo en la educación clínica del derecho en México. El segundo objetivo es avanzar en la discusión sobre cuáles son las habilidades que se enseñan en las clínicas jurídicas de derechos humanos.

² J. AIKEN, "Beyond the disorienting moment", *Clinical Law Review*, 2019, p. 38.

³ *Ibid.*, p. 41.

II. ¿Cómo se modificó la enseñanza de los derechos humanos a partir de la reforma constitucional de 2011?

Las reformas constitucionales de 2011 en materia de derechos humanos y amparo fueron un parteaguas en el sistema jurídico mexicano. Estas modificaciones constitucionales no pueden ser vistas como un caso aislado, sino que forma parte de un proceso de apertura del derecho constitucional y en el contexto político y social, que desde muchas décadas antes se había producido en América Latina.⁴

Los cambios más relevantes que introdujeron estas reformas fueron las de incorporar las obligaciones de respetar, proteger, garantizar y promover los derechos humanos; estableció principios interpretativos para la interpretación de estos derechos y les dio apertura a los derechos humanos de origen internacional. Por lo que respecta a las reformas al juicio de amparo, actualizó muchas reglas que permitirían que mayor acceso a la justicia, y dotó de mayores facultades al Poder Judicial de la Federación para realizar labores de control constitucional.⁵

En particular, las herramientas interpretativas que se incorporaron a la constitución han dotado de gran dinamismo al sistema jurídico mexicano, lo que ha traído como consecuencia que la idea de la aplicación mecánica de las normas por parte del Poder Judicial se ha erosionado. Las herramientas interpretativas de la constitución han ido acompañadas con los desarrollos en la legislación (en especial la ley de amparo), así como los debates en la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). La SCJN ha sido muy prolífica desarrollar estas herramientas, como la interpretación conforme, el test de

⁴ INSTITUTO BELISARIO DOMÍNGUEZ, *La reforma constitucional sobre derechos humanos. Una guía conceptual*, Primera, Senado de la República, México, 2014, p. 43, fecha de consulta 9 septiembre 2021, en <https://corteidh.or.cr/tablas/r33063.pdf>.

⁵ P. SALAZAR UGARTE; C. E. ALONSO BELTRÁN, "Las reformas de amparo y derechos humanos: herramientas para la justicia constitucional", en *Las reformas constitucionales de Derechos Humanos y Amparo a diez años de su promulgación*, Tirant lo blanch, México, 2021, p. 64.

escrutinio estricto,⁶ la metodología para juzgar con perspectiva de género,⁷ el estándar dual de protección a la libertad de expresión,⁸ entre muchas otras.

En este orden de ideas, las decisiones de la SCJN han cambiado la manera de argumentar los derechos humanos. En general, se destaca el expediente Varios 912/2010, así como la Contradicción de Tesis 293/2013. Las cuales abordan la relación de la interpretación constitucional con los tratados internacionales y el sistema interamericano de protección de derechos humanos.⁹ Esto hace necesario que la defensa jurídica de los derechos humanos deba incluir el estudio y reflexión de estas decisiones.

Pero al lado de estos conceptos teóricos que trajo la reforma, también está el papel que ha tenido la SCJN respecto a la deliberación de asuntos públicos. En este sentido, las contribuciones un tribunal puede realizar a la deliberación que se realiza en los parlamentos pueden ser las tres siguientes:¹⁰ La primera es servir como un foro donde se manifiesten personas que no tuvieron oportunidad de ser parte de la decisión tomada por el legislativo. Por ejemplo, quienes no tienen derecho al voto o han sido excluidas históricamente de los procesos deliberativos. Incluso, en este rubro cobra fuerza las obligaciones en materia de consulta a comunidades indígenas o a personas con discapacidad.¹¹

La segunda es evaluar argumentos que ya fueron revisados por el Parlamento. Sobre este particular, es posible hacer un nuevo proceso de argumentación, donde el peso de los actores políticos que tomaron la decisión puede disiparse y se observe cuáles son los problemas de las razones para decidir sobre una legislación. Finalmente, la tercera contribución es dar nuevos argumentos. Esto podría derivarse de los problemas de

⁶ CONSTITUCIONALIDAD DE DISTINCIONES LEGISLATIVAS QUE SE APOYAN EN UNA CATEGORÍA SOSPECHOSA. FORMA EN QUE DEBE APLICARSE EL TEST DE ESCRUTINIO ESTRICTO. Época: Décima Época, Registro: 2010595, Instancia: Primera Sala, Tipo de Tesis: Jurisprudencia, Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 25, Diciembre de 2015, Tomo I, Materia(s): Constitucional, Tesis: 1a./J. 87/2015 (10a.), Página: 109.

⁷ ACCESO A LA JUSTICIA EN CONDICIONES DE IGUALDAD. ELEMENTOS PARA JUZGAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. Época: Décima Época, Registro: 2011430, Instancia: Primera Sala, Tipo de Tesis: Jurisprudencia, Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 29, Abril de 2016, Tomo II, Materia(s): Constitucional, Tesis: 1a./J. 22/2016 (10a.), Página: 836.

⁸ LIBERTAD DE EXPRESIÓN. SUS LÍMITES A LA LUZ DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DUAL Y DEL ESTÁNDAR DE MALICIA EFECTIVA. Época: Décima Época, Registro: 2003303, Instancia: Primera Sala, Tipo de Tesis: Jurisprudencia, Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Libro XIX, Abril de 2013, Tomo 1, Materia(s): Constitucional, Tesis: 1a./J. 38/2013 (10a.), Página: 538.

⁹ R. NIEMBRO ORTEGA, "La argumentación constitucional de la Suprema Corte. A diez años de la reforma de derechos humanos", ISBN: 978-607-7822-72-1, 2021, IJ, p. XXX, fecha de consulta 10 septiembre 2021, en <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/id/6394>.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 35-38.

¹¹ Suprema Corte de Justicia de la Nación, Acción de inconstitucionalidad 101/2016, sesión del 27 de agosto de 2019.

aplicación de las normas, que no son visibles al momento de realizar una ley de forma abstracta.

Ahora bien, las formas en cómo puede contribuir la justicia constitucional a la deliberación pública en general, son las siguientes: “a) igualar las oportunidades para participar discursivamente en el debate público; b) fortalecer el debate en tiempos electorales; c) promover la deliberación en asuntos controvertidos, y d) proveer de argumentos y convertir problemas en asuntos públicos.”¹²

En suma, las modificaciones a la constitución y la manera en que se han desarrollado dentro de la SCJN, suponen un cambio radical. Este cambio pone de manifiesto la necesidad de que las personas dedicadas al ejercicio profesional del derecho deban desarrollar nuevas habilidades. Sobre todo, quienes realizan labores de defensa de derechos humanos. Por lo que la manera en cómo se enseñan los derechos humanos dentro de las escuelas de derecho debe modificarse para adaptarse a estos cambios.¹³

Usualmente, la perspectiva de estas herramientas son las de otorgar a los cuerpos de impartición de justicia la manera en cómo resolver asuntos. Pero también, es un nuevo lenguaje del que participan las y los profesionistas del derecho. Por lo que son herramientas que también deben enseñarse en la formación universitaria.

En general, la manera en que las escuelas de derecho han hecho frente a las reformas legales es a través de los cambios curriculares. En el caso de las citadas reformas constitucionales de 2011, muchas escuelas de derecho incorporaron una materia de derechos humanos dentro de sus planes de estudio.¹⁴ Sin embargo, el hecho de enseñar algo de manera conceptual no se traduce en una habilidad que pueda ser desplegada de manera práctica. De tal manera que, a la par de los cambios curriculares, se requieren métodos de enseñanza que puedan dar cuenta de la nueva realidad.

¹² R. NIEMBRO ORTEGA, “La argumentación constitucional de la Suprema Corte. A diez años de la reforma de derechos humanos”, *op. cit.*, p. 45.

¹³ C. R. ASÚNSOLO MORALES; L. Z. FLORES FERNÁNDEZ; E. ROMÁN GONZÁLEZ, *Lineamientos para la enseñanza integral, transversal y pertinente de los derechos humanos en las escuelas de Derecho en México*, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, Monterrey, 2018, fecha de consulta en www.ceead.org.mx.

¹⁴ E. ROMÁN GONZÁLEZ; C. R. ASÚNSOLO MORALES; C. MARTÍNEZ GONZÁLEZ, *Curso de Derechos Humanos. Libro para docentes*, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, Monterrey, 2018, p. 9.

III. ¿Qué son las clínicas jurídicas?

El movimiento de la enseñanza clínica del derecho es muy amplio. En cada momento y lugar han surgido distintas maneras de este modelo de enseñanza. Por esa razón, la enseñanza clínica se ha ampliado tanto, que resulta difícil dar una que abarque todos los tipos de clínicas jurídicas. Para efecto de este trabajo, la enseñanza clínica será conceptualizada como una manera de enseñanza basada en la experiencia de las y los estudiantes, organizado por una planificación pedagógica, que utiliza mecanismos de reflexión.¹⁵

En general, la enseñanza clínica es un método pedagógico que consiste en tener elementos prácticos para que las y los estudiantes atiendan problemáticas reales. La manera en cómo se pone en práctica varía mucho. Hay escuelas que cuentan con oficinas abiertas al público para la defensa de casos, otras que realizan labores de incidencia legislativa, estudiantes que llevan a cabo pasantías en oficinas gubernamentales, clases donde desarrollan y analizan políticas públicas, entre muchas otras.¹⁶

Aún hay cierta controversia sobre qué institución que creó las clínicas jurídicas. Aunque existe consenso en que las clínicas jurídicas surgieron en Estados Unidos en la década de 1930, como un movimiento contra la enseñanza tradicional del derecho, que impedía a las y los estudiantes tener contacto con la realidad. Uno de los referentes en Estados Unidos fue el autor Jerome Frank, quien fue uno de los principales críticos de la enseñanza “de libro”, que se limitaba a exponer los casos resueltos por tribunales de apelación. Para Frank, los conceptos legales no eran estáticos, ya que “[l]os derechos y las obligaciones no son otra cosa que actuales o potenciales éxitos o fracasos en los tribunales”.¹⁷

Por ello, la enseñanza del derecho debía ser práctica. La propuesta de Frank consistía en que los consultorios legales fueran un espacio para que las profesoras y profesores llevaran casos reales junto a sus estudiantes. Al igual que en las escuelas de medicina,

¹⁵ R. J. WILSON, *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method*, Social Science Research Network, Rochester, NY, 2019, p. 10, fecha de consulta 4 agosto 2021, en <https://papers.ssrn.com/abstract=3424111>.

¹⁶ S. KAY; D. MARANVILLE; M. LYNCH; P. GOLDFARB; R. ENGLER, “Re-vision Quest: A Law School Guide to Designing Experiential Courses Involving Real Lawyering”, *New York Law School Law Review*, vol. 56, 10-17, 2011, p. 522.

¹⁷ J. FRANK, “Una defensa de las escuelas de abogados”, *Enseñanza clínica del derecho*, 2007, editado por Christian Courtis y María Torres Villarreal, p. 60.

donde la gran parte del tiempo se dedica a las clínicas. A través de atender casos reales, las y los estudiantes tendrían oportunidad de conocer aquellos aspectos que no aparecían en los libros. Por ejemplo, los riesgos de llevar casos ante jurados; cuáles son los problemas de cada tipo de prueba; cuáles son los factores que influyen en las decisiones de los jueces; cómo se relacionan las normas; cómo traducir los intereses de los clientes en escritos judiciales; entre otros.¹⁸

La enseñanza clínica se fortaleció en el contexto de la lucha por los derechos civiles en los países del *common law*. En Estados Unidos, las clínicas jurídicas iniciaron como un movimiento marginal, que acompañaban a algunos movimientos en contra de la discriminación racial o la igualdad de género. Algunas escuelas daban permiso a sus estudiantes para representar a personas en juicios. Por lo que empezaron a recibir financiamiento. Poco a poco las clínicas jurídicas fueron incorporadas a los programas pedagógicos. Eso ha hecho que se diversifiquen el tipo de servicios que prestan. Que va desde la mediación o conciliación, hasta la incidencia legislativa o la representación de casos ante tribunales.¹⁹

En las clínicas que tienen un enfoque de litigio, usualmente no se cobra por los servicios que ofrece, ya que su objetivo no está relacionado con el lucro. Por esa razón, suelen acudir personas que por su situación no les es posible costear los servicios de una firma legal. De esa manera, los asuntos tienen un fuerte componente de interés público, para que no sólo se beneficie a la persona representada, sino a la comunidad.²⁰

Este tipo de enseñanza ha cambiado los roles de estudiante frente a la labor docente. De tal manera que la docencia cambia para tener un papel menos protagónico. Para Londoño, este trabajo tiene cuatro características: La docencia pasa a ser una supervisión que revisa el estado de los asuntos y evalúa constantemente el trabajo de las y los estudiantes; aumenta la disponibilidad del trabajo para realizar distintas de reuniones, que pueden ser grupales o individuales; se propicia un trabajo

¹⁸ *Ibid.*, pp. 73-75.

¹⁹ S. KAY Y OTROS, "Re-vision Quest: A Law School Guide to Designing Experiential Courses Involving Real Lawyering", *op. cit.*, pp. 521-522.

²⁰ R. WILSON, "Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education", *Penn State International Law Review*, vol. 22, 03, 2004, p. 423.

multidisciplinario para acompañar casos de manera integral; y el plan de trabajo es más amplio que el de la cátedra tradicional.²¹

Ahora bien, en cada contexto, la enseñanza clínica del derecho ha tenido su auge en diferentes momentos. Aunque ha sido parte de cambios sociales y legales. Además, las clínicas jurídicas se han financiado mediante organismos internacionales o asociaciones que buscan fortalecer diversas agendas de derechos humanos y de Estado de Derecho. Por ejemplo, la Fundación Foros, la Fundación Ford, la American Bar Association, o la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.²²

En países de Europa del Este y del Centro, el movimiento clínico estuvo enmarcado por los cambios políticos. A inicios de la década de 1990, muchos países de esa región pasaron de regímenes totalitarios a democracias. Antes de estos cambios, el rol de la abogacía se restringía a arreglar cuestiones civiles menores. Mientras que con los nuevos regímenes políticos se necesitaron de profesionales del derecho con diversos tipos de habilidades que pudieran encauzar varios reclamos sociales, como el ejercicio de los derechos humanos.²³

En América Latina, las clínicas jurídicas se crearon en un contexto de cambios constitucionales. En la región, varios países pasaban de dictaduras militares o regímenes autoritarios, a modelos democráticos con diversos reclamos sociales. Varias organizaciones de la sociedad civil y comunidades se han beneficiado de estas reformas constitucionales. Aunque en el camino han desarrollado herramientas de lucha para que sus derechos sean reconocidos. Una de ellas son los litigios que promueven una interpretación amplia de los derechos y tienden a reclamar derechos colectivos a favor de grupos en situación de vulnerabilidad. Además, las clínicas jurídicas se vieron

²¹ B. LONDOÑO-TORO; M. L. TORRES-VILLARREAL, "RETOS DE LA EDUCACIÓN LEGAL CLÍNICA COMO MODELO PEDAGÓGICO EN AMÉRICA LATINA: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL GRUPO DE ACCIONES PÚBLICAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO (1999-2017)", *Revista Republicana*, vol. 25, 2018, pp. 47-48.

²² R. WILSON, "Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education", *op. cit.*, pp. 424-426.

²³ M. BERBEC-ROSTAS; A. GUTINIKOV; B. NAMYSLOWSKA-GABRYSIK, "Los programas de enseñanza jurídica clínica en el Centro y Este de Europa. Selección de casos prácticos", en Frank S. Blonch (ed.) *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*, Tirant lo blanch, 2013, p. 117,118.

acompañadas por movimientos de activismo judicial como parte de las reformas constitucionales emprendidas.²⁴

El primer movimiento de enseñanza clínica en América Latina surgió en la década de 1990. Varias universidades de Argentina, Perú y Chile conformaron la Red Jurídica de Interés Público y Derechos Humanos Latinoamericana. Bajo los auspicios de la Fundación Ford, se realizaron estancias entre el profesorado en universidades de Estados Unidos. Posteriormente, se incorporaron escuelas de México, Ecuador y Colombia. Como punto en común, estas clínicas jurídicas desarrollaron modelos de litigio estratégico que iba acorde con una forma de activismo judicial en la región.²⁵

A diferencia de otros espacios de enseñanza o de activismo, las clínicas jurídicas latinoamericanas “se conciben no sólo como una herramienta pedagógica para la enseñanza del derecho, sino también como agentes de cambio democrático en los casos de debilidad o fracaso institucional, caracterizados por la falta de voluntad política para actuar en defensa de grupos o personas desfavorecidos social, política y culturalmente”.²⁶

En su papel social, las clínicas jurídicas latinoamericanas han sido un espacio en la agenda de los derechos humanos. Así, por ejemplo, se han caracterizado por abanderar causas de derechos de comunidades indígenas o de derechos ambientales. En suma, a diferencia de las clínicas jurídicas estadounidenses, las latinoamericanas se han centrado en dos cuestiones. Por una parte, en la defensa de los ideales de justicia, y por otra, han permitido la apertura del sistema jurídico a través del derecho internacional de los derechos humanos.²⁷

El litigio estratégico ha sido una herramienta importante en las clínicas jurídicas de la región por las dificultades que existen en el derecho interno. En primer lugar, por el incumplimiento de las normas en materia de derechos humanos. En segundo lugar, por

²⁴ A. J. CARRILLO; E. YAKSIC, “Re-imaginando la clínica jurídica de derechos humanos * Re-imagining The Human Rights Law Clinic Seminario sobre Clínicas de Derechos Humanos : Una alternativa para la Educación y la Sociedad (30 de septiembre y 1º de octubre de 2010) [en adelante , Se”, *Academia*, vol. 22, 2013, p. 22.

²⁵ *Ibid.*, pp. 25-26.

²⁶ *Ibid.*, p. 27.

²⁷ *Ibid.*, pp. 28-29.

la discrepancia entre los estándares internacionales y el derecho interno. En tercer lugar, por la aplicación confusa de los criterios por parte de los tribunales. Y en cuarto lugar por las restricciones que realiza el derecho interno a los derechos humanos.²⁸

²⁸ A. M. CORAL-DÍAZ; B. LONDOÑO-TORO; L. M. MUÑOZ-ÁVILA, "EL CONCEPTO DE LITIGIO ESTRATÉGICO EN AMÉRICA LATINA: 1990-2010", *Vniversitas*, vol. 121, 2010, pp. 57-58.

IV. ¿Qué se enseña en las clínicas jurídicas de derechos humanos?

Existen amplias divergencias sobre los objetivos pedagógicos que deben seguir las clínicas jurídicas. Por una parte, Carrillo y Yaksic, advierten que dentro de las clínicas de derechos humanos hay una tensión entre enseñar habilidades técnicas, o bien abordar herramientas de incidencia y cambio social. A su consideración, la pregunta que se plantea es la siguiente: “¿deberíamos entrenar abogados o activistas de derechos humanos?”²⁹

Aunque hay otros enfoques que plantean que ambas habilidades no están en tensión, sino que son complementarias. Como muestra, para Bindery y Bergman existen dos tipos de habilidades que desarrollan las clínicas con actividades de litigio. En primer lugar, están las habilidades necesarias para llevar a cabo una representación legal; y, en segundo lugar, está el inspirar a los estudiantes a provocar cambios sociales desde el ámbito profesional.³⁰

Por lo que hace al enfoque técnico, se privilegia el desarrollo de habilidades para la representación de casos. En este apartado se incluye saber entrevistar clientes, negociar con las partes contrarias o saber presentar pruebas ante un tribunal.³¹ Este modelo es utilizado en las clínicas jurídicas que realizan litigio, por lo que es común que la manera de desarrollar estas habilidades sea mediante la preparación de estudiantes en el aula. De tal manera que se preparan escritos o presentaciones orales en el aula con la finalidad de que se pongan en práctica.³² Este tipo de habilidades permiten que las y los estudiantes puedan resolver problemas, tengan un juicio profesional y en general que tengan la capacidad de aprender cosas nuevas por su propia cuenta.³³

En Estados Unidos se han realizado diversos estudios en los que se les ha preguntado a profesionales cuáles son las cualidades que más se aprecian en la práctica profesional. En

²⁹ A. J. CARRILLO; E. YAKSIC, “Re-imaginando la clínica jurídica de derechos humanos * Re-imagining The Human Rights Law Clinic Seminario sobre Clínicas de Derechos Humanos : Una alternativa para la Educación y la Sociedad (30 de septiembre y 1º de octubre de 2010) [en adelante , Se”, *op.cit.*, p. 19.

³⁰ D. A. BINDER; P. BERGMAN, “Taking lawyering skills training seriously”, *Clinical Law Review*, vol. 10, 2003, p. 194.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*, p. 196.

³³ S. KAY Y OTROS, “Re-vision Quest: A Law School Guide to Designing Experiential Courses Involving Real Lawyering”, *op. cit.*, p. 556.

general, se mencionan habilidades profesionales que no suelen incluirse en los programas de estudio de las universidades. Usualmente los enfoques académicos de las universidades están centrados en transmitir conocimiento o desarrollar habilidades cognitivas. Pero dejan de lado otras habilidades profesionales como la ética, el trabajo colaborativo, la atención al cliente o la capacidad de ejecutar una orden.³⁴

Un estudio de 2008 rastreó 28 habilidades que son necesarias para la práctica jurídica, las cuales fueron agrupadas en ocho categorías.³⁵ Se muestran a continuación para una mejor referencia:

1. Intelectual y cognitivo
 - A. Análisis y razonamiento
 - B. Creatividad e innovación
 - C. Solución de problemas
 - D. Pensamiento práctico
2. Investigación
 - A. Buscar en la ley
 - B. Buscar hechos
 - C. Preguntar e intervenir
3. Comunicación
 - A. Persuasión y defensa de argumentos
 - B. Hablar en público
 - C. Escuchar
4. Organización y planificación
 - A. Planeación estratégica
 - B. Organizar y administrar el trabajo propio
 - C. Organizar y administrar el trabajo con otras personas
5. Resolución de conflictos
 - A. Habilidades de negociación
 - B. Ser capaz de ver el mundo desde otros ojos
6. Emprendimiento y relación con clientes

³⁴ R. J. WILSON, *The Global Evolution of Clinical Legal Education*, op. cit., p. 22.

³⁵ M. M. SHULTZ; S. ZEDECK, "Identification, Development, and Validation of Predictors for Successful Lawyering", p. 26.

- A. Relaciones públicas
- B. Establecer relaciones con clientes
- 7. Trabajo con otras personas
 - A. Desarrollar profesionales
 - B. Evaluación, desarrollo y mentoría
- 8. Carácter
 - A. Pasión y compromiso
 - B. Diligencia
 - C. Integridad/honestidad
 - D. Manejo del estrés
 - E. Participación y servicio a la comunidad
 - F. Autodesarrollo

Por otro lado, está el enfoque de justicia social. La idea es exponer a las y los estudiantes a las problemáticas reales a las que suelen estar enfrentar los grupos en alguna situación de desventaja social. En las clínicas jurídicas suelen tomarse este tipo de casos, ya que las personas que acuden están en alguna situación que les reduce las posibilidades de pagar una representación legal. Sin embargo, no se pretende adoctrinar a las y los estudiantes, sino que se reflexione sobre el rol del derecho en la sociedad. La consecuencia de este enfoque es generar un cambio social desde el derecho.³⁶

Ahora bien, por lo que respecta las clínicas de derechos humanos, uno de los objetivos es que las y los estudiantes integren la teoría y la práctica del derecho internacional de los derechos humanos. A través de los clientes, los estudiantes pueden entender los principales dilemas de este campo del derecho, como las dificultades del cumplimiento, o la percepción de que el derecho internacional de los derechos humanos realmente no es derecho, o es soft law.³⁷

Par lograr este objetivo, las clínicas jurídicas de derechos humanos dan énfasis en desarrollar diversas habilidades técnicas. No sólo las tradicionales, que fueron expuestas, como la comunicación oral, investigación, o pensamiento crítico. Sino que las

³⁶ C. GROSE, "Beyond skills training, revisited: the clinical education spiral", *Clinical Law Review*, vol. 19, 2013, p. 495.

³⁷ D. HURWITZ, "Engaging law school students through human rights clinics: a perspective from the United States", *Australian Journal of Human Rights*, vol. 11, 2, 2005, p. 40.

habilidades específicas incluyen: conocer el derecho internacional y derecho comparado, así como las reglas que rigen estos procedimientos. Lo que podría incluir la necesidad de conocer otros lenguajes. Respecto a las habilidades de justicia social se encontrarían las siguientes: sensibilidad respecto a la justicia distributiva y las políticas de globalización, advertir injusticias basadas en la raza, habilidad de respetar culturas y sociedades distintas.³⁸

El enfoque de enseñar habilidades de justicia social ha tenido una fuerte resistencia en las escuelas de derecho por el dominio de las teorías positivistas o aquellas que separan el derecho de la justicia. A nivel práctico podrían existir discrepancias entre el derecho y la justicia, ya que lo que puede ser justo para una persona no necesariamente sigue los intereses de la justicia en general. Para contrarrestar estas discrepancias es necesario que el profesorado tenga un doble compromiso. Por una parte, el compromiso de actuar éticamente en lo individual. Y por otra, tener un compromiso más amplio a favor de todo el sistema jurídica. Por ejemplo, mediante una actitud crítica hacia las leyes que son contrarias a la Constitución o a los derechos humanos.³⁹

Uno de los propósitos de estas líneas es avanzar en la discusión sobre las habilidades que se enseñan en las clínicas jurídicas de derechos humanos. Por lo que a la par de las habilidades técnicas que fueron abordadas, también deben considerarse las hay habilidades de argumentación y de deliberación pública. En este sentido, sigo parte de la concepción de Rodolfo Vázquez. Para él, la concepción deliberativa y democrática de la educación jurídica está relacionada con la transmisión de valores que aseguren “la reproducción del proceso democrático mismo”.⁴⁰

Este enfoque tendría una aparente contradicción. Por una parte, sería un modelo que reproduce la cultura común. Pero a la vez tendría la finalidad de realizar cambios mediante procesos deliberativos. Para Nino, esta tensión se ocasiona porque los operadores jurídicos deben conocer su deber de apegarse a las reglas de la constitución,

³⁸ *Ibid.*

³⁹ L. MCCRIMMON; E. SANTOW, “Educación en la Justicia, Reforma Legislativa y Método Clínico”, en *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas*, Tirant lo blanch, 2013, p. 318.

⁴⁰ R. VÁZQUEZ, “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 2008, p. 231.

que contiene los principios ideales de la democracia liberal. Por lo que es valioso conservar estos principios. Pero en ocasiones debe modificarse la práctica cuando se necesite aumentar la legitimidad moral de los procesos constitucionales, como la interpretación amplia de los derechos humanos o mejorar las reglas democráticas para acercarse más a los ideales de la constitución.⁴¹

En este sentido, una noción del derecho como forma deliberativa, haría que los operadores jurídicos entendieran los límites de sus funciones. Por lo que la labor de las escuelas de derecho sería enseñar los principios y responsabilidades que entraña el derecho, pero a la vez que comprendieran la manera en cómo se construyen estos acuerdos e interpretaciones. En palabras de Böhmer, “los graduados deberán ser los guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen”⁴²

Para Gutmann, las decisiones legales que impactan en las sociedades se han vuelto más complejas. Esto es porque la virtud de discutir los asuntos legales con personas fuera del ámbito jurídico se ha perdido. Por lo que, para esta autora la deliberación como virtud (o habilidad) consiste en intercambiar información y debatir en torno a las decisiones legales. Esto podría suceder en varios niveles, lo que incluye la deliberación con clientes en torno a las decisiones de su caso.⁴³

Como parte de las habilidades de deliberación pública, estaría dar razones suficientes para justificar la actuación profesional, en particular sobre las siguientes cuestiones: 1. La institución legal que se elige para actuar, 2. El rol legal que se tiene en un procedimiento, 3. Las obligaciones que se desprenden del rol legal, 4. La necesidad de las actuaciones que realiza. Si las decisiones que se toman en el ámbito profesional no se justifican, seguramente es porque no está tomando una actitud de velar por la justicia, sino que sólo toma en cuenta los deseos de su cliente o su interés personal.⁴⁴

Las clínicas jurídicas ofrecen una mejor manera de enseñar estas habilidades de deliberación, ya que vincula la teoría con la práctica. De esa manera, las clínicas jurídicas

⁴¹ C. S. NINO, *La constitución de la democracia deliberativa*, Gedisa, Barcelona, 1997, p. 300, fecha de consulta 10 septiembre 2021, .

⁴² M. F. BÖHMER, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 15.

⁴³ A. GUTMANN, “Can Virtue Be Taught to Lawyers?”, *Stanford Law Review*, vol. 45, 6, 1993, p. 1759.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 1763.

pueden comunicar de mejor manera una decisión profesional, que debe tomarse en conjunto con los clientes. De igual manera, a diferencia de la educación tradicional, donde se enseña el derecho como algo ajeno a la moral, en la educación clínica se advierte la conexión ineludible de ambas disciplinas.⁴⁵

Estas habilidades de deliberación pública participan de las otras habilidades. Es decir, es una habilidad técnica clásica de litigación, como las de conocer una sentencia o redactar escritos, pero a la vez, es parte de las habilidades de justicia social, que implica reconocer las injusticias que están presentes en el sistema jurídico.

A continuación, se presenta una tabla con ejemplos de tres situaciones que se realizan de forma cotidiana, y el tipo de habilidades que requieren las y los estudiantes para afrontarlas:

Situación	Habilidades técnicas de litigio	Habilidades de justicia social	Habilidades de deliberación pública
Relación con clientes	Realizar una entrevista para obtener la información relevante para conocer su situación.	Reconocer las diversas situaciones de vulnerabilidad de la persona entrevistada, así podría realizar ajustes para brindar una mejor atención.	Informar sobre las diferentes vías legales y debatir sobre el contexto de cada una para que tome una decisión informada.
Redacción de escritos	Utilizar modelos de argumentación jurídica.	Tener una actitud crítica respecto a las leyes o precedentes que	Cerciorarse que su escrito forma parte de los debates sobre la

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 1770-1771.

		podrían ser aplicables al caso.	interpretación de los derechos humanos.
Presentación de un caso ante un Tribunal	Conocer el expediente y comunicar la teoría del caso de manera asertiva.	Exponer las injusticias respecto a los casos que representa para generar empatía.	Generar espacios de discusión fuera del Tribunal, mediante foros o publicaciones públicas.

V. ¿Cómo se enseña en las Clínicas de derechos humanos?

Las clínicas de derechos humanos tienen muy diversos métodos de enseñanza. Aquí me ceñiré a lo indicado por Grose, que conceptualiza el proceso de enseñanza en tres pasos: situar al estudiante, asesorar al cliente y reflexionar sobre el asunto. El primer paso recae en un trabajo entre el profesor y el estudiante. Aquí se le da la responsabilidad de asumir un rol de profesional del derecho. Es una manera en que el estudiante se siente fuera del rol tradicional de receptor de información y toma consciencia de lo que conlleva tener un asunto a su cargo. El segundo paso consiste en la experiencia de ser un profesional. En este paso se encuentra la oportunidad de reconocer las actividades profesionales desde el centro de la experiencia misma. El tercer paso es el de la reflexión. Que consiste en hacer nombrar y tomar consciencia de lo que ha sucedido en los pasos anteriores. De esa manera, es posible pasar de la práctica a la teoría en una espiral.⁴⁶

Como ejemplo, esta es la manera en que una clínica jurídica de derechos humanos en México realiza sus actividades cotidianas:

En la Clínica los estudiantes aprenden porque los colocamos en escenarios donde son responsables de atender a personas con problemáticas reales y actuales. Sus tareas van desde entrevistarlas, identificar la problemática jurídica o de otra área, idear posibles alternativas de solución al conflicto, brindar asesoría, redactar documentos jurídicos (demandas, promociones, recursos, etc.), acudir a hablar con funcionarios judiciales, dar seguimiento a los expedientes, entre otras. Todo este proceso está acompañado de constante retroalimentación y reflexión, con énfasis en la ética y responsabilidad profesional. Los talleres semanales apoyan este proceso de aprendizaje a través de la reflexión de nuestro quehacer profesional.⁴⁷

⁴⁶ C. GROSE, "Beyond skills training, revisited: the clinical education spiral", *op. cit.*, pp. 498-501.

⁴⁷ M. F. PINKUS AGUILAR; G. BARRENA, "Un millón de maneras de crear un proyecto de enseñanza clínica", en *Lineamientos para la enseñanza integral, transversal y pertinente de los derechos humanos en las escuelas de Derecho en México*, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, Monterrey, 2018, p. 50, fecha de consulta en www.ceead.org.mx.

Esto demuestra las etapas en las que se coloca al estudiante, desde la realización de la acción hasta reflexionar sobre el problema. Por lo que se pasa de la práctica a la teoría, como una espiral, donde se acumula el conocimiento y el desarrollo de habilidades.

Gutmann, que tiene una visión acorde a la deliberación pública, pone un ejemplo de cómo deben comportarse los abogados frente a una consulta. La labor del abogado debe ser dar alternativas a sus clientes para que tomen una mejor decisión. Como un abogado de divorcios, que no necesariamente debe aferrarse a los deseos del cliente, sino que debe dar las alternativas que ofrece el sistema jurídico.⁴⁸

Eso mismo sucede en las clínicas jurídicas de derechos humanos. Por ejemplo, en una consulta sobre regularidad migratoria. Las personas usualmente piden alternativas para conseguir su residencia. En este sentido, el papel de las y los estudiantes es estudiar todo lo que indica la legislación, para que los clientes puedan tomar una decisión. Es decir, si la persona quiere viajar fuera del país, debe saber las limitantes de cada estatus migratorio y darle oportunidad para que actúe conforme a sus intereses.

Rescato dos casos que han llevado clínicas de derechos humanos en México. La elección ha sido por el acercamiento que he tenido en los procesos pedagógicos. El primer caso, la situación de Ana,⁴⁹ una persona con discapacidad, a quien un Juzgado le quitó la guarda y custodia de su hija, ya que no la consideraba apta para ejercer la maternidad. Durante varios años, el Juez negó la convivencia de Ana con su hija, ya que, a su juicio, necesitaba de pruebas psicológicas y estudios socioeconómicos. Además, de que fundó su decisión de suspender la convivencia en diagnósticos psicológicos, por lo que necesitaría asegurarse que seguía con un tratamiento médico.⁵⁰

Este asunto, representado por la Clínica Jurídica del Programa Universitario de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, planteó diferentes estrategias legales. En ellas, el debate se centraba en las obligaciones derivadas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este tratado reconoce el derecho a la igualdad y elimina la noción “médica” de la discapacidad.

⁴⁸ A. GUTMANN, “Can Virtue Be Taught to Lawyers?”, *op. cit.*, p. 1462.

⁴⁹ El nombre fue cambiado por confidencialidad.

⁵⁰ S. GUERRERO NAVARRO; M. F. PINKUS AGUILAR, “Apoyos a las personas con discapacidad para el ejercicio de la patria potestad”, *Revista Digital en Discriminación, Derechos Humanos y Política Pública INCLUSIÓN*, 1, 2020, pp. 96-101.

En su lugar, establece un modelo social que centra su atención en las barreras que existen en el entorno. Por lo que el enfoque no es el de normalizar a las personas con discapacidad, sino conocer cuáles son los obstáculos para el ejercicio de sus derechos y poder eliminarlos. En algunos casos, este tratado establece una serie de obligaciones para brindar apoyos para el ejercicio de estos derechos.

El camino jurídico fue cuestionar esta decisión, ya que los derechos de Ana y de su hija no estarían contrapuestos. Al contrario, la búsqueda de pruebas médicas para descartar un “peligro” en la relación, sólo ocasionaba un daño por el paso del tiempo.

En el caso de Ana, las y los estudiantes debieron estudiar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los criterios emanados de ella. De igual manera, debieron conocer los procesos judiciales que ofrece el sistema jurídico para combatir este tipo de decisiones. Lo que incluye el conocimiento técnico para contabilizar plazos, presentar pruebas o revisar expedientes. Pero a la vez, en cada generación que atendía este asunto, causaba indignación y alentaba a la acción para lograr cambios sociales. Si bien, en un principio las y los estudiantes podían mostrar dudas o rechazo a la situación, pronto se daban cuenta de sus propios prejuicios y estereotipos respecto a las personas con discapacidad.

La segunda problemática ha sido el plazo del artículo 18 de la Ley sobre Refugiados, Asilo Político y Protección Complementaria. Esta disposición indica que las personas extranjeras que se internan al país tienen 30 días para presentar su solicitud para ser reconocidas como personas refugiadas. Usualmente, las personas refugiadas que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad carecen de los medios necesarios para presentar esta solicitud. La mayoría debe sortear las dificultades para su ingreso al territorio. Además, la llegada a un país con leyes, instituciones y cultura distinta tiene un papel adverso. De tal manera que hay un gran número de personas con necesidades de protección internacional que desconocen sus derechos y los procedimientos.

Esta situación ha sido abordada ampliamente por la Clínica Jurídica para Refugiados “Aláide Foppa”, de la Universidad Iberoamericana. Para combatir esta problemática se presentaron diversos juicios de amparo que cuestionaban la constitucionalidad de esta disposición. Los asuntos llegaron a la Suprema Corte de Justicia de la Nación que, en una

decisión cuestionable, interpretó que el plazo de los 30 días era constitucional, ya que el Reglamento de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político tendría excepciones. Además, que el estándar probatorio para comprobar estas excepciones debía ser mínimo.⁵¹

Los litigios involucran un alto grado de especialización, en primer lugar, por tratarse de procedimientos administrativos específicos, con plazos distintos y términos que no aparecen en otros cuerpos legales. A la vez, estos casos provocan indignación respecto a las y los estudiantes que llegan a la Clínica. Esto les motiva para plantear estrategias distintas. Por ejemplo, después de resolución de la Suprema Corte, se han planificado estrategias que van por llevar el litigio a instancias internacionales, o bien centrarse en acciones informativas para que las personas refugiadas ingresen su solicitud dentro del plazo o bajo las excepciones del Reglamento.

De lo anterior, se advierte que las Clínicas citadas utilizan la metodología descrita. Existe una espiral concentrada en situar al estudiante, asesorar al cliente y reflexionar sobre el asunto. Adicionalmente, se ven con claridad las habilidades que desarrollan. Por lo que hace a las habilidades técnicas, se abona en las de escritura, argumentación o de resolución de conflictos, por mencionar algunas. Pero también, se fomenta el enfoque de justicia social.

⁵¹ REFUGIADOS. EL ARTÍCULO 18 DE LA LEY SOBRE REFUGIADOS, PROTECCIÓN COMPLEMENTARIA Y ASILO POLÍTICO, QUE PREVÉ EL PLAZO PARA SOLICITAR EL RECONOCIMIENTO DE ESE ESTATUS JURÍDICO, SUPERA EL TEST DE PROPORCIONALIDAD. Suprema Corte de Justicia de la Nación, Registro digital: 2021671, Instancia: Segunda Sala, Décima Época, Materias(s): Constitucional, Tesis: 2a. III/2020 (10a.), Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 75, Febrero de 2020, Tomo I, página 957, Tipo: Aislada.

VI. A manera de conclusión: ¿Qué sigue para la enseñanza clínica de los derechos humanos?

En un estudio de 2016 se advirtió sobre el riesgo de las clínicas jurídicas en México. En particular se vio que había pocas clínicas consolidadas y que otras habían desaparecido. Se especuló que el principal motivo eran cuestiones internas que impedían la continuidad de la enseñanza clínica al interior de las universidades.⁵² Que podría ser desde falta de presupuesto, poca recepción por parte de las autoridades, resistencia entre en profesorado, entre otras. Es probable que aún no se haya extendido las ventajas de establecer clínicas jurídicas y siga como un movimiento marginal respecto a la educación tradicional.

Sin embargo, como se ha establecido, la enseñanza clínica ofrece un desarrollo de habilidades distinto, que permite formar profesionistas del derecho que afronten los grandes desafíos del sistema jurídico. La manera en cómo se plantean las discusiones constitucionales de derechos humanos debe ser un referente de cómo debe enseñarse en las universidades. Es decir, que la transmisión de conocimiento no es suficiente y que a la par de los conocimientos teóricos, deben desarrollarse habilidades que enseñen las reglas de la discusión pública en una clave deliberativa.

Un cambio necesario dentro de las instituciones educativas debe ser el enfoque pedagógico de todo su plan de estudios. Para ello, podrían modificarse los planes de estudios basados en objetivos, por otros basados en competencias. Esto tendría como consecuencia que el acento del currículum no se limitara al contenido temático de las asignaturas, sino que se enfocara en las didácticas que deberían implementarse en el aula.

Esta forma de educación por competencias fortalecería a las clínicas jurídicas, ya que permitiría fomentar distintas temáticas. Además, uno de los retos de las clínicas jurídicas es la falta de relación con la formación en las aulas. Los planes de estudios de las

⁵² B. LONDOÑO TORO, "Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 1, 146, 2016, p. 129, fecha de consulta 2 agosto 2021, en <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/10508>.

licenciaturas en derecho suelen presentarse mediante materias especializadas, atomizadas sin que sea evidente para las y los estudiantes las conexiones entre disciplinas.

Por el contrario, las clínicas jurídicas utilizan distintos tipos de habilidades para resolver una cuestión. Por lo que también utilizan conocimientos de diversas áreas. Por ejemplo, en materia de derechos humanos no sólo se requieren conocimientos específicos de interpretación constitucional, sino que se necesita conocer cuestiones procesales básicas o tener una comprensión teórica de una institución jurídica.

Para implementar estos cambios es necesario tener un debate en México sobre la integración de las clínicas en los planes de estudios. En un extremo están los programas clínicos que se desarrollan fuera de las universidades, como en firmas legales o instituciones de gobierno. Tienen la ventaja de reducir los costos para la universidad, pero hay poco control de los objetivos pedagógicos. En el otro extremo están los modelos que se integran como parte obligatoria de la formación universitaria. Esto da mayor estabilidad a los proyectos clínicos y un enorme respaldo institucional. Sin embargo, los retos son la gran cantidad de estudiantes y la limitación de tiempo para desarrollar el trabajo clínico.

Además, en las clínicas con enfoque de litigio, podría haber un desfase entre los periodos de clase y la atención de los asuntos.⁵³ Estos debates deben ser considerados a la luz de las necesidades de cada escuela de derecho, y de conformidad con los objetivos pedagógicos que tengan.

Ahora bien, como fue indicado, una preocupación de las clínicas jurídicas de derechos humanos es el desarrollo de habilidades de justicia social y deliberación pública. Esto se realiza por medio de la atención real de casos concretos. No obstante, estos casos suelen ser situaciones límites que obligan a reflexionar sobre los límites del sistema jurídico. En este sentido, las clínicas jurídicas deben tener mecanismos que fomenten la deliberación pública, pero con condiciones para potenciar sus capacidades.

⁵³ B. LONDOÑO TORO, *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*, Editorial Universidad del Rosario, 2015, p. 67, fecha de consulta 10 septiembre 2021, en <http://books.scielo.org/id/fjzjm>.

Por una parte, las clínicas jurídicas centradas en casos suelen presentar demandas en contra del Estado; mientras que las que desarrollan actividades de incidencia o de análisis de políticas públicas, tendrían una posición de colaboración con algunas instituciones. En ambos casos, sería necesaria cierta autonomía técnica para llevar asuntos, de tal manera que el personal docente no deba preocuparse de las posibles incomodidades con las autoridades universitarias.⁵⁴ Aunque debe acompañarse de reglas claras para evitar conflicto de intereses respecto a quienes integran las clínicas, o respecto a la propia universidad.

⁵⁴ R. R. KUEHN; P. A. JOY, "Lawyering in the Academy: The Intersection of Academic Freedom and Professional Responsibility", *Journal of Legal Education*, p. 100.

VII. Bibliografía

a) Libros

- AIKEN, J., “Beyond the disorienting moment”, *Clinical Law Review*, 2019, pp. 1-16.
- ASÚNSOLO MORALES, C. R.; FLORES FERNÁNDEZ, L. Z.; ROMÁN GONZÁLEZ, E., *Lineamientos para la enseñanza integral, transversal y pertinente de los derechos humanos en las escuelas de Derecho en México*, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, Monterrey, 2018, fecha de consulta en www.ceed.org.mx.
- BERBEC-ROSTAS, M.; GUTINIKOV, A.; NAMYSLOWSKA-GABRYSIK, B., “Los programas de enseñanza jurídica clínica en el Centro y Este de Europa. Selección de casos prácticos”, en Frank S. Blonch (ed.) *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando Juristas en la Justicia Social*, Tirant lo blanch, 2013.
- BINDER, D. A.; BERGMAN, P., “Taking lawyering skills training seriously”, *Clinical Law Review*, vol. 10, 2003.
- BÖHMER, M. F., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999.
- CARRILLO, A. J.; YAKSIC, E., “Re-imaginando la clínica jurídica de derechos humanos * Re-imagining The Human Rights Law Clinic Seminario sobre Clínicas de Derechos Humanos: Una alternativa para la Educación y la Sociedad (30 de septiembre y 1º de octubre de 2010) [en adelante , Se”, *Academia*, vol. 22, 2013, pp. 15-53.
- CORAL-DÍAZ, A. M.; LONDOÑO-TORO, B.; MUÑOZ-ÁVILA, L. M., “EL CONCEPTO DE LITIGIO ESTRATÉGICO EN AMÉRICA LATINA: 1990-2010”, *Vniversitas*, vol. 121, 2010, p. 27.
- FRANK, J., “Una defensa de las escuelas de abogados”, *Enseñanza clínica del derecho*, 2007.
- GROSE, C., “Beyond skills training, revisited: the clinical education spiral”, *Clinical Law Review*, vol. 19, 2013, pp. 489-515.
- GUERRERO NAVARRO, S.; PINKUS AGUILAR, M. F., “Apoyos a las personas con discapacidad para el ejercicio de la patria potestad”, *Revista Digital en Discriminación, Derechos Humanos y Política Pública INCLUSIÓN*, n.º 1, 2020, pp. 86-103.
- GUTMANN, A., “Can Virtue Be Taught to Lawyers?”, *Stanford Law Review*, vol. 45, n.º 6, 1993, p. 1759.

- HURWITZ, D., “Engaging law school students through human rights clinics: a perspective from the United States”, *Australian Journal of Human Rights*, vol. 11, n.º 2, 2005, pp. 37-51.
- INSTITUTO BELISARIO DOMÍNGUEZ, *La reforma constitucional sobre derechos humanos. Una guía conceptual*, Primera, Senado de la República, México, 2014, fecha de consulta 9 septiembre 2021, en <https://corteidh.or.cr/tablas/r33063.pdf>.
- KAY, S.; MARANVILLE, D.; LYNCH, M.; GOLDFARB, P.; ENGLER, R., “Re-vision Quest: A Law School Guide to Designing Experiential Courses Involving Real Lawyering”, *New York Law School Law Review*, vol. 56, n.º 10-17, 2011, p. 517.
- KUEHN, R. R.; JOY, P. A., “Lawyering in the Academy: The Intersection of Academic Freedom and Professional Responsibility”, *Journal of Legal Education*, p. 28.
- LONDOÑO TORO, B., *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*, Editorial Universidad del Rosario, 2015, fecha de consulta 10 septiembre 2021, en <http://books.scielo.org/id/fjzjm>.
- LONDOÑO TORO, B., “Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 1, n.º 146, 2016, fecha de consulta 2 agosto 2021, en <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/10508>.
- LONDOÑO-TORO, B.; TORRES-VILLARREAL, M. L., “RETOS DE LA EDUCACIÓN LEGAL CLÍNICA COMO MODELO PEDAGÓGICO EN AMÉRICA LATINA: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL GRUPO DE ACCIONES PÚBLICAS DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO (1999-2017)”, *Revista Republicana*, vol. 25, 2018, pp. 43-67.
- MCCRIMMON, L.; SANTOW, E., “Educación en la Justicia, Reforma Legislativa y Método Clínico”, en *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas*, Tirant lo blanch, 2013.
- NIEMBRO ORTEGA, R., “La argumentación constitucional de la Suprema Corte. A diez años de la reforma de derechos humanos”, ISBN: 978-607-7822-72-1, 2021, IIJ, fecha de consulta 10 septiembre 2021, en <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/id/6394>.
- NINO, C. S., *La constitución de la democracia deliberativa*, Gedisa, Barcelona, 1997, fecha de consulta 10 septiembre 2021, .
- PINKUS AGUILAR, M. F.; BARRENA, G., “Un millón de maneras de crear un proyecto de

enseñanza clínica”, en *Lineamientos para la enseñanza integral, transversal y pertinente de los derechos humanos en las escuelas de Derecho en México*, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, Monterrey, 2018, fecha de consulta en www.ceedad.org.mx.

ROMÁN GONZÁLEZ, E.; ASÚNSOLO MORALES, C. R.; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, C., *Curso de Derechos Humanos. Libro para docentes*, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, Monterrey, 2018.

SALAZAR UGARTE, P.; ALONSO BELTRÁN, C. E., “Las reformas de amparo y derechos humanos: herramientas para la justicia constitucional”, en *Las reformas constitucionales de Derechos Humanos y Amparo a diez años de su promulgación*, Tirant lo blanch, México, 2021.

SHULTZ, M. M.; ZEDECK, S., “Identification, Development, and Validation of Predictors for Successful Lawyering”, p. 100.

VÁZQUEZ, R., “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 2008, pp. 221-237.

WILSON, R., “Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education”, *Penn State International Law Review*, vol. 22, n.º 03, 2004, pp. 421-431.

WILSON, R. J., *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method*, Social Science Research Network, Rochester, NY, 2019, fecha de consulta 4 agosto 2021, en <https://papers.ssrn.com/abstract=3424111>.

b) Criterios del Poder Judicial de la Federación

ACCESO A LA JUSTICIA EN CONDICIONES DE IGUALDAD. ELEMENTOS PARA JUZGAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. Época: Décima Época, Registro: 2011430, Instancia: Primera Sala, Tipo de Tesis: Jurisprudencia, Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 29, Abril de 2016, Tomo II, Materia(s): Constitucional, Tesis: 1a./J. 22/2016 (10a.), Página: 836.

CONSTITUCIONALIDAD DE DISTINCIONES LEGISLATIVAS QUE SE APOYAN EN UNA CATEGORÍA SOSPECHOSA. FORMA EN QUE DEBE APLICARSE EL TEST DE ESCRUTINIO ESTRICTO. Época: Décima Época, Registro: 2010595, Instancia: Primera Sala, Tipo de Tesis: Jurisprudencia, Fuente: Gaceta

del Semanario Judicial de la Federación, Libro 25, Diciembre de 2015, Tomo I,
Materia(s): Constitucional, Tesis: 1a./J. 87/2015 (10a.), Página: 109.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN. SUS LÍMITES A LA LUZ DEL SISTEMA DE
PROTECCIÓN DUAL Y DEL ESTÁNDAR DE MALICIA EFECTIVA. Época:
Décima Época, Registro: 2003303, Instancia: Primera Sala, Tipo de Tesis:
Jurisprudencia, Fuente: Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, Libro
XIX, Abril de 2013, Tomo 1, Materia(s): Constitucional, Tesis: 1a./J. 38/2013
(10a.), Página: 538.

REFUGIADOS. EL ARTÍCULO 18 DE LA LEY SOBRE REFUGIADOS,
PROTECCIÓN COMPLEMENTARIA Y ASILO POLÍTICO, QUE PREVÉ EL
PLAZO PARA SOLICITAR EL RECONOCIMIENTO DE ESE ESTATUS
JURÍDICO, SUPERA EL TEST DE PROPORCIONALIDAD. Suprema Corte
de Justicia de la Nación, Registro digital: 2021671, Instancia: Segunda Sala,
Décima Época, Materias(s): Constitucional, Tesis: 2a. III/2020 (10a.), Fuente:
Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 75, Febrero de 2020, Tomo
I, página 957, Tipo: Aislada.

Más allá de la educación superior: Hacia una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos Santiago Aguirre Espinosa*

Resumen: La implementación de la reforma en derechos humanos no se podría concretar únicamente con las subsecuentes modificaciones a los cuerpos normativos que lo requieran, sino que requiere de una modificación en la cultura jurídica de todas y todos los operadores jurídicos, así como de las y los titulares de los derechos humanos.

Palabras clave: Cultura jurídica, derechos humanos, reforma de 2011.

Sumario. I. Introducción. II. Cultura jurídica: una caracterización básica, III. La cultura jurídica ante la reforma de 2011. IV. Algunos desafíos, V. Conclusiones

* Maestro en Derechos Humanos y Democracia por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Director del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez (Centro Prodh) A.C.

I. Introducción

En los balances sobre el impacto de la reforma constitucional de derechos humanos de 2011, pocas veces se considera la incidencia de la cultura jurídica predominante en México sobre las condiciones concretas de instrumentación de esa trascendente modificación.

Por eso, es un acierto que en una publicación como la presente, que analiza principalmente la enseñanza jurídica sobre derechos humanos en el contexto posterior a la referida reforma, se busque reflexionar también sobre el inmenso desafío que entraña asentar una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos en el país.

Realizar ese análisis sin repetir lo que se ha dicho por voces más autorizadas y hacerlo en pocas páginas, no es un desafío menor. Sin soslayar esta realidad, para acometer la empresa propuesta por las y los coordinadores de esta obra enseguida se hará un somero recuento de los debates contemporáneos sobre las culturas jurídicas para después esbozar algunas características de la cultura jurídica predominante en México y reflexionar sobre las relaciones entre ésta y la reforma de 2011. Posteriormente, se identificarán algunos desafíos que han dificultado, en México, el desarrollo de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos, apta para acompañar la instrumentación de ese cambio constitucional; al enumerar estos desafíos, buscaremos destacar también algunas iniciativas que intentan hacer frente a estas realidades, sobre todo a partir de iniciativas generadas por la sociedad civil pues -además de ser este el campo de procedencia del autor- es claro que abundan en ese sector ingentes esfuerzos que, en esquemas de educación no formal, contribuyen a la difusión de los derechos humanos. Este énfasis permite, además, mostrar cómo la construcción de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos requiere del concurso de múltiples actores.

Luego de este recorrido, el texto concluirá que nos encontramos en un proceso que se encuentra aún en ciernes, cuyo desenlace se vislumbra incierto.

II. Cultura jurídica: una caracterización básica.

En el ámbito de los estudios socio – jurídicos, las discusiones sobre lo que por cultura jurídica debe entenderse son constantes y vastas; más de lo que se puede reflejar en un espacio como este. Pero dado que el planteamiento propuesto por las y los coordinadores de esta obra estriba en analizar cómo, más allá de la enseñanza superior, puede impulsarse una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos, algunas notas básicas sobre este concepto se vuelven indispensables para este trabajo.

Para Luigi Ferrajoli, existen al menos tres sentidos conforme a los que podemos asignar significado a la expresión “cultura jurídica”: el conjunto de doctrinas que elaboran los filósofos y teóricos del derecho en algún contexto específico; el conjunto de ideologías y modos de pensar al derecho de los operadores jurídicos en un lugar y época determinados; y, más ampliamente, el sentido común que sobre el derecho y sus instituciones impera en cierta sociedad. En todo caso, como destaca el jurista italiano, existe una “relación de interacción recíproca”¹ entre estas dimensiones que, si bien desde la perspectiva analítica pueden distinguirse, en el mundo fáctico aparecen entrelazadas e interactuando entre sí.

La cultura jurídica de una sociedad en particular comprende desde luego las normas, pero no se agota en el plano legal. Como ha señalado Karina Ansolabehere, analizar la cultura jurídica implica adoptar un enfoque según el cual “para entender a la ley [...] hay que elevar la vista y mirar más allá de ésta, mirar a las instituciones a través de las que se produce, circula y se consume, así como a las prácticas, a las ideas y a las conductas, que subyacen y dan sentido al derecho”².

Desde esta perspectiva, Friedman³ acuñó hace tiempo una distinción básica, comúnmente aceptada en los estudios sobre este tema, con la que propuso abordar por un lado la manera en que viven el derecho los operadores jurídicos y, por otro lado, la

¹ Ferrajoli, Luigi, *Ensayo sobre la cultura jurídica italiana del siglo XX*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, 2010, p. 1.

² Ansolabehere, Karina, “Cultura legal” en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, Madrid, número 1, septiembre 2011 – febrero 2012, p. 134. Recuperado a partir de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2164>

³ Friedman, Lawrence, *The Legal System. A Social Science Perspective*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1975.

forma en que lo experimenta el resto de la población -ese sentido común al que alude Ferrajoli-; así, propuso distinguir entre la “cultura jurídica interna”, que como especialistas comparten los primeros, y la “cultura jurídica externa”, que como parte de una específica sociedad comparten los segundos.

Adoptando esta perspectiva de manera implícita o de forma explícita, en los últimos años se han incrementado los estudios y análisis que intentan caracterizar la cultura jurídica predominante en el México contemporáneo, sea sometiendo a análisis la cultura jurídica interna -es decir, la que comparten los operadores jurídicos especializados-; sea revisando la cultura jurídica externa -es decir, el sentido común que sobre lo jurídico prevalece en la sociedad-.

Una de las más acabadas síntesis de esas investigaciones y de sus conclusiones puede encontrarse en los trabajos de Héctor Fix Fierro, cuyo reciente y prematura fallecimiento se sigue lamentando. En su texto *El poder del Poder Judicial y la modernización jurídica en el México contemporáneo*⁴, Fix Fierro realizó un amplio balance de los estudios sobre cultura jurídica en México y avanzó hacia una caracterización mínima de ésta, haciendo suya la distinción clásica de Friedman.

Así, Fix Fierro señaló que en nuestro país la cultura jurídica interna estaría caracterizada por ser “formalista y “legalista”, dado que “son las formas, los procedimientos, así como el texto literal de la ley, los elementos que orientan principalmente las expectativas y las decisiones de los operadores jurídicos y de la población en general, en oposición a los contenidos y los valores sustantivos de las normas jurídicas”⁵.

En complemento, Fix Fierro sostuvo que en México la cultura jurídica externa estaría caracterizada por la confluencia de cuatro elementos: “por el desconocimiento específico del derecho, por un conocimiento general sobre las instituciones y sus funciones, por una relativa desconfianza hacia las instituciones jurídicas, y por una difundida actitud oportunista respecto del respeto a la ley y su cumplimiento”⁶.

⁴ Fix Fierro, Héctor, *El poder del Poder Judicial y la modernización jurídica en el México contemporáneo*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, 2020.

⁵ Ídem., p. 392.

⁶ Ídem., p. 404.

Formalismo, legalismo, desconocimiento específico, conocimiento general, desconfianza e incumplimiento oportunista: tal parecería ser, en resumen y acudiendo a una generalización que como todas las de su tipo corre el riesgo de ignorar particularidades, el perfil de la cultura jurídica dominante en México⁷. Es sobre esa peculiar base que se inserta y que se pretende construir la reforma constitucional de derechos humanos que entró en vigor en 2011.

En esta particular cultura, además, el propio entendimiento de las reformas constitucionales se caracteriza por presentar ambivalencias muy peculiares. Como señala Sergio López Ayllón, en México la Constitución es reformada ininterrumpidamente⁸ por la prevalencia de una concepción conforme a la cual ésta instituye más de lo que *norma*; en nuestro país la Constitución “se modifica porque se cree en ella; porque las incidencias de la vida deben, en ciertos casos, ser parte del proyecto contenido en la Constitución, creadora y perpetuadora de un proyecto que, en la realidad, está siempre por cumplirse”⁹.

Así, bien puede decirse que un rasgo más de la cultura jurídica que predomina en México es este entendimiento peculiar de las reformas constitucionales, para el cual éstas tienen una eficacia simbólica y política que en no pocas ocasiones sobrepasa a su eficacia normativa. Esta circunstancia distorsiona, sin duda, la vida pública, en la medida en que incentiva que permanentemente se propongan y aprueben reformas constitucionales que en no pocas ocasiones se presentan ante la sociedad como soluciones a los grandes problemas nacionales, aun cuando su instrumentación en la práctica no termine por ser eficaz. Trasladar esa arraigada perspectiva al tema que nos ocupa, conllevaría asumir que la sola entrada en vigor la reforma constitucional de 2011 transformó ya la realidad mexicana y que es superfluo preguntar cómo condiciona la cultura jurídica predominante el éxito o el fracaso de la reforma.

⁷ Vale la pena destacar que, en esencia, estas notas son comunes a las que se presentan en otros países de América Latina. Autores como García Villegas y Rodríguez Garavito han identificado en el autoritarismo, la ineficacia instrumental y el pluralismo algunos de los rasgos estructurales que están presentes en los campos jurídicos de la gran mayoría de los países de América Latina; en este sentido, se destaca como un rasgo compartido la generalizada propensión al incumplimiento de la ley. Ver: García Villegas, Mauricio y Rodríguez Garavito, César, “Derecho y Sociedad en América Latina: propuesta para la consolidación de los estudios jurídicos críticos” en *Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos*, Bogotá, ILSA – Universidad Nacional de Colombia, 2003.

⁸ López Ayllón, Sergio, *Las transformaciones del sistema jurídico y los significados sociales del derecho en México. La encrucijada entre tradición y modernidad*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 1997, p. 258.

⁹ *Idem*.

Este entendimiento es poco pertinente, sobre todo si se adopta el punto de vista de la cultura jurídica externa. El sentido común que sobre el derecho y su funcionamiento impera en una sociedad, se construye principalmente a partir de la eficacia real de las normas y de las instituciones; en ese plano, los efectos de las reformas constitucionales tardan más en acreditarse y mucho más en modificar percepciones sociales generalizadas. Por ello, tomando distancia de esta tradición, enseguida se analizará la relación entre la reforma de 2011 y la cultura jurídica imperante en México.

Antes, sin embargo, conviene concluir este somero recuento sobre las discusiones en torno a la cultura jurídica, con una anotación que importa formular. Caracterizar como se ha hecho a la cultura jurídica predominante en México no debería conducir a que este ejercicio descriptivo se extrapole como una suerte de condición irreversible, que -sin quererlo así- termine apuntalando la idea de que estamos condenadas y condenados al formalismo legalista, al amplio desconocimiento específico de las normas paliado solo por un vago conocimiento general de las instituciones, a la desconfianza frente al derecho, y al incumplimiento oportunista de nuestro marco jurídico. En otras palabras, la idea de que nuestro ineludible destino es carecer de un Estado de Derecho medianamente funcional.

Sopesar adecuadamente la influencia y las características de nuestra cultura jurídica nacional se vuelve relevante sólo en la medida en que, sin generar una perspectiva fatalista, tal análisis contribuye a que no pasemos por alto el inmenso reto que supone asentar en los poderes públicos y en la sociedad el horizonte común de la vigencia de los derechos humanos como lo exige la reforma como la de 2011. En otras palabras, esta perspectiva es útil y pertinente en tanto funciona como un acicate para repensar y modificar radicalmente algunos de los rasgos característicos de la cultura jurídica nacional predominante, bajo la premisa de que el cambio cultural es posible. Sin esta convicción, la caracterización de la cultura jurídica predominante corre el riesgo de entenderse como una esencia inmutable y permanente, perspectiva que poco o nada contribuiría a disminuir la brecha entre el contenido de la reforma constitucional de 2011 y la vida real de la mayoría de los mexicanos y las mexicanas.

Trazadas algunas coordenadas básicas sobre la cultura jurídica y -más específicamente- sobre la cultura jurídica predominante en México, enseguida aludiremos a la manera en que un cabal entendimiento de la reforma constitucional de derechos humanos tendría que conducir a la revisión de algunos de los elementos más característicos de la cultura jurídica mexicana.

III. La cultura jurídica ante la reforma de 2011.

Después de que se aprobó la reforma constitucional de 2011, mucho se escribió sobre su trascendencia en el ordenamiento jurídico, acerca de su impacto en el funcionamiento de los poderes judiciales y alrededor de sus consecuencias en la formación jurídica universitaria; poco, en cambio, se analizó el inmenso desafío que significaba asentar una cultura jurídica adecuada para acompañar el cambio constitucional y para contribuir a su instrumentación exitosa.

Una de las voces que más insistió sobre el tema fue la de Pedro Salazar Ugarte, quien advirtió reiteradamente sobre la trascendencia de esta cuestión. Así, al comentar la reforma constitucional, recordó que: “[...] los derechos como fenómenos complejos requieren de garantías políticas, económicas e incluso sociales. Necesitan, además, de un contexto cultural que les ofrezca sustento”¹⁰.

Antonella Attili y Luis Salazar Carrión también destacaron la relevancia central de esta cuestión, al insertar la reforma constitucional de 2011 en un proceso histórico de transición mucho más amplio, que caracterizaron en los siguientes términos:

[...] se trata de una transición que apenas ha comenzado y enfrentando resistencias, intereses creados y tradiciones sumamente arraigados en el tejido social e institucional del país, pero que, con todo, es la condición sine qua non para convertir nuestra todavía precaria democracia en una auténtica realización del ideal bien entendido de la soberanía popular. A saber, de la soberanía efectiva de todos los habitantes del país; lo que conlleva, necesariamente, no sólo el reconocimiento sino la efectiva garantía universal de sus derechos fundamentales. En este sentido se está hablando de una transición que no sólo requiere un cambio radical en nuestra cultura jurídica y política, sino el tránsito desde un Estado que hasta ahora ha sido un Estado patrimonial de privilegios, a un verdadero Estado constitucional de derecho¹¹.

¹⁰ Salazar Ugarte, Pedro, “La disputa por los derechos”, en Miguel Carbonell, et al. (coords.), *Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria. Estudios en Homenaje a Jorge Carpizo*, t. V, Vol. 2, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 2015, p. 389.

¹¹ Attili, Antonella y Salazar Carrión, Luis, “La otra transición. Hacia una nueva cultura jurídica y política”, en *Isonomía*, número 37, octubre de 2012, p. 151. Recuperado a partir de: <https://isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/124>

El contexto cultural al que aluden Salazar, Attili y Salazar Carrión incluye, evidentemente, una cultura jurídica capaz de dar soporte a la centralidad que en el orden constitucional mexicano adquirieron los derechos por virtud de la reforma de 2011, en las dos dimensiones que Friedman distinguió.

Respecto de la cultura jurídica interna, el impacto que supuso la reforma de 2011 es más o menos obvio. Si ésta, como lo identificó Fix Fierro, se caracterizó en México por ser “formalista” y “legalista”, tales rasgos colisionan directamente con una modificación constitucional que -por citar solamente un ejemplo- en el artículo 1 se apartó de la concepción tradicional de jerarquía normativa rígida e introdujo pautas hermenéuticas como los principios *pro personae* y de interpretación conforme. Basta con considerar estas modificaciones para entender que la reforma pone en el centro más los contenidos y los valores sustantivos de las normas que las formas, los procedimientos y la literalidad de la ley.

Pero, aunque es obvio que la reforma de derechos humanos impone ajustes a la cultura jurídica interna, entre los operadores legales especializados todavía subsiste el desafío de revertir concepciones arraigadas en el secular formalismo mexicano, pese a que ya ha transcurrido una década de la reforma. Prueba de ello es que hace no tanto tiempo, en los años inmediatamente posteriores a la modificación constitucional, se vivió una verdadera *disputa por los derechos* en el interior de la judicatura, como lo señaló en su momento el propio Salazar¹². Una disputa en la que, como mostrara Arenas Bátiz, antagonizaron la perspectiva *internacionalista* y la perspectiva *soberanista*, siendo aún posible rastrear algunas secuelas de este debate¹³.

El calado y la intensidad de dicha disputa muestra cómo se encuentran fuertemente enraizadas en la cultura jurídica interna concepciones del derecho y de los derechos que entraron en tensión con la reforma¹⁴. También evidencia cómo, para que en este ámbito

¹² Salazar, Pedro, “La disputa por los derechos”, Op. Cit. p. 401 y ss.

¹³ Arenas Bátiz, *El nuevo modelo de control de constitucionalidad y convencionalidad en materia de derechos humanos a partir de la reforma de 2011, según dos perspectivas antagónicas: “internacionalistas” vs “soberanistas”*, Consejo de la Judicatura del Estado de Nuevo León, 2013.

¹⁴ Sobre el tema, ver también: Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C., Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia A.C., Universidad Iberoamericana, *Del papel a la práctica: la aplicación de las reformas constitucionales en el sistema de justicia 2011 -2016. Monitoreo de la aplicación de las reformas e materia de derechos humanos, penal y amparo*, México, 2017.

se asiente y prevalezca una verdadera cultura jurídica con enfoque de derechos, aún queda una larga senda por andar. En ese camino el papel de la enseñanza jurídica es esencial¹⁵ y, venturosamente, en esta década han surgido iniciativas en ese campo que van en la dirección correcta, como se pone de relieve en los otros capítulos de esta obra.

Tratándose de la cultura jurídica externa, las cosas parecen más complejas. Luego de esta década, es difícil sostener, mirando más allá del mundo jurídico, que en efecto ya ha empezado a desarrollarse, mínimamente, un sustrato cultural que asigne a los derechos el lugar central que les reconoce la Constitución a partir de 2011. El desconocimiento, la desconfianza y el incumplimiento oportunista obstaculizan la posibilidad de que se asiente en la sociedad la idea de que la titularidad y el ejercicio de los derechos humanos pueden estar en el centro de la vida pública.

La información empírica disponible sobre este tema no permite llegar a conclusiones contundentes. La Tercera Encuesta Nacional de Cultura Constitucional¹⁶, publicada en 2017, primer ejercicio de su tipo que se realizó ya varios años después de la entrada en vigor de la reforma, no permite distinguir con nitidez si es que la reforma de 2011 ha empezado a generar nuevas pautas culturales. Esto puede atribuirse en parte a que en el instrumento respectivo parecen haberse incluido sólo cuestiones relacionadas con algunos derechos en específico, pero no otras vinculadas más ampliamente con la cultura de los derechos humanos¹⁷. Al margen de este tema metodológico, es notorio que los resultados de la encuesta no arrojan variaciones relevantes, respecto de los ejercicios previos, que puedan atribuirse claramente a la entrada en vigor de la reforma. Aun así,

¹⁵ Como señalara hace tiempo Christian Courtis, las tendencias predominantes en la enseñanza jurídica latinoamericana contribuyen a la reproducción de la cultura formalista, mediante inercias como conceder una importancia preponderante a la memorización, relegar el estudio de la jurisprudencia, soslayar la sociología jurídica y otras perspectivas que se preguntan sobre la efectividad de las normas en el mundo real, escasa discusión interdisciplinaria, entre otras. Courtis, Christian, "Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano", en García Villegas, Mauricio y Rodríguez Garavito, César (eds.), *Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos*, Bogotá, ILSA- Universidad Nacional de Colombia, 2003, p. 75 y ss.

¹⁶ Fix Fierro, Héctor, Flores, Julia Isabel y Valadés, Diego (coords.), *Los mexicanos y su Constitución*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 2017.

¹⁷ Ver *idem*, p. 88 y ss. En el apartado titulado "Ejercicio de derechos fundamentales" se señala que: "[...] nuestro país tuvo un gran cambio en la materia, pues en junio de 2011 se reformaron varios artículos constitucionales, e incluso se sustituyó la frase "garantías individuales" por la de "derechos fundamentales" [sic]. En la actualidad, el artículo 1o. es el fundamento jurídico principal de la titularidad y ejercicio de estos derechos sin duda este artículo debe estar grabado en el pensamiento de todos los mexicanos, pues de él emanan y se sustentan todos nuestros derechos. Por lo anterior, en la Tercera Encuesta de Cultura Constitucional no se perdió la oportunidad de indagar acerca de la percepción sobre el ejercicio de algunos derechos fundamentales de los encuestados". A partir de esa caracterización, de la que por cierto es llamativo el uso del concepto "derechos fundamentales" en vez del concepto "derechos humanos", la Encuesta pasa a indagar la percepción específica sobre derechos como libertad de empresa, libertad de expresión, libre asociación, derecho a votar, libertad de culto, derecho a la educación y libertad de trabajo.

vale la pena subrayar que las y los autores que analizaron los resultados de la encuesta destacan en su texto algunos hallazgos que son promisorios, al menos de forma incipiente, respecto del conocimiento de la población en general sobre el juicio de amparo, sobre el respeto la presunción de inocencia y en cuanto al entendimiento del derecho a la igualdad en su vertiente de no discriminación¹⁸.

Más allá de la información que arrojan los estudios empíricos disponibles, la evaluación de las y los especialistas sobre el impacto de la reforma en lo que podría identificarse como cultura jurídica externa no es optimista. Por ejemplo, en una publicación reciente, que buscó efectuar un balance sobre la primera década de esta modificación, Morales Sánchez señala que aun cuando “se intentó crear la ‘pedagogía de la reforma’, elaborando documentos que socializaran su contenido y ayudaran a su cumplimiento [...] no fue suficiente para generar un cambio en la cultura del servicio público en México ni para empoderar a la población a fin de que exigiera el cumplimiento de la reforma de 2011”¹⁹.

La poca permeabilidad en el sentido común que prevalece sobre lo jurídico respecto de las implicaciones de la reforma constitucional es un dato de realidad que no debe pasar inadvertido. El sustrato cultural es, como ya se dijo, fundamental para que esta modificación constitucional en clave de derechos humanos cumpla sus nobles propósitos. Como señala Salazar:

[...] cuando hablamos de los derechos humanos, es importante tomar en consideración también los factores culturales que definen las coordenadas axiológicas dominantes. Después de todo, las sociedades políticas tienen una moral positiva que interactúa con la moral individual de los miembros que las componen. Ambos tipos de moral –

¹⁸ Ídem. Sobre el juicio de amparo, p. 75; sobre presunción de inocencia, p. 80; sobre no discriminación, p. 109 y ss.

¹⁹ Morales Sánchez, Julieta, “Reformas en derechos humanos y amparo de 2011: una década de transformación frustrada”, en Sepúlveda, Ricardo, Pelayo Moeller, Carlos María, Estrada Adán, Guillermo, Cervantes Magdalena y Fuchs, Marie – Chrisine (coords.), *Las reformas constitucionales de derechos humanos y amparo a diez años de su promulgación*, México, Tirant Lo Blanch, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Fundación Konrad Adenauer, México, 2021, p. 44. Entre los documentos que la autora identifica como parte de los intentos de crear “la pedagogía de la reforma”, sobre todo en el ámbito de la administración pública federal, se encuentran: Secretaría de Gobernación, Bases conceptuales para la implementación de la reforma constitucional de derechos humanos en la Administración Pública Federal, s.f.; Cámara de Diputados, Senado de la República, Gobierno de la República, Poder Judicial de la Federación, Diagnóstico sobre la implementación de la reforma constitucional de derechos humanos de 2011. Evaluación del proceso a los 3 años de su entrada en vigor: una perspectiva integral del Estado mexicano, México, 2014; Secretaría de Gobernación, Secretaría de Relaciones Exteriores, Naciones Unidas, Manual y protocolo para la elaboración de políticas públicas de Derechos Humanos conforme a los nuevos Principios Constitucionales. Programando con perspectiva de derechos humanos en México, 2014.

positiva e individual- son contingentes y están históricamente determinadas por lo que inciden una sobre las otras y se redefinen de manera recíproca y simultánea. Si los principios y valores concretos que dotan de contenido a los derechos humanos (autonomía, dignidad, libertad, igualdad, básicamente), forman parte de la moral positiva de la sociedad, es muy probable que también formen parte del acervo axiológico de muchas personas y lo mismo vale en la dirección opuesta: si las personas hacen suya y promueven la agenda de los derechos, seguramente, ésta se afirmara como un punto de referencia moral compartido. Pero lo contrario también es posible y, por desgracia, frecuente. La ignorancia o el abierto desprecio hacia los principios y valores que se articulan en clave de derechos suelen colonizar - devaluándola- la moral positiva de muchas sociedades y en ese proceso inciden y se refuerzan las morales individuales²⁰.

Efectivamente, el proyecto político que subyace a la reforma de 2011, que no es otro que el de situar al centro de la vida pública y social la dignidad común de todas las personas, difícilmente será viable en una sociedad como la nuestra si no se impulsa más intencionadamente el cambio cultural que le dote de sustento.

Desde luego, es ingenuo pensar que un cambio de esta envergadura puede ocurrir en un lapso breve de tiempo. Como ya se sugirió antes, nada sería más ejemplificativo de este rasgo de nuestra cultura jurídica que dar por sentado que ese cambio puede ocurrir de forma pronta y espontánea, como si cambiar la norma conllevara la inmediata transformación de la realidad. Pero sería igualmente desatinado dejar de identificar y de señalar los desafíos que obstaculizan de forma más notoria el desarrollo de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos, bajo la consideración de que el cambio en esta esfera es de suyo difícil y lento. Por eso, enseguida se identificarán algunos desafíos específicos que, desde la perspectiva que se sostiene en este texto, resultan particularmente importantes para el advenimiento de una cultura jurídica que acompañe a la reforma; al enumerarlos, se hará referencia a diversos esfuerzos que, más

²⁰ Ídem., p. 641.

allá de la educación superior, ya se llevan a cabo para hacerles frente, sobre todo desde la sociedad civil. Con este énfasis lo que se pretende subrayar además es que en este proceso en curso son múltiples y plurales los actores que contribuyen en esa dirección, pues la construcción de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos no convoca sólo a las autoridades y a las instituciones educativas.

IV. Algunos desafíos.

Aunque cualquier enumeración de los desafíos que impiden que se asiente en México una cultura jurídica acorde con el sentido profundo de la reforma constitucional de 2011, enseguida se destacarán cuatro cuestiones esenciales, intentando enfatizar cómo inhiben este proceso. Al mismo tiempo, se hará referencia a algunas iniciativas que, impulsadas sobre todo desde la sociedad civil, buscan contribuir a la reversión de esos factores adversos.

1. El contexto de violencia

La primera cuestión se relaciona estrechamente con las condiciones materiales de aplicación de la reforma. Para que la reforma constitucional de derechos humanos contribuya realmente a cambiar una cultura jurídica que se caracteriza, entre otras cosas, por soslayar el contexto de instrumentación de las normas, es indispensable no obviar las propias circunstancias en que esta modificación se ha venido aplicando. Y éstas, a no dudar, no han sido las óptimas.

La aprobación de la reforma coincidió con una profunda crisis de violencia y violaciones a derechos humanos que aún no ha sido revertida, que en sí misma niega y contradice los contenidos sustantivos esenciales de dicha modificación constitucional, como lo han advertido las más autorizadas instancias internacionales en la materia.

Por ejemplo, en una visita realizada en 2015 a México, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos señaló:

[...] ha habido desarrollos legislativos muy importantes, incluyendo la Reforma Constitucional de 2011 [...] Sin embargo, a pesar de este progreso dirigido a construir un sólido marco de derechos humanos – mismo que es reconocido y ampliamente valorado por mí y por muchos otros– mi visita ha sido aleccionadora en cuanto a las realidades cotidianas de millones de personas en México [...] El corrosivo y devastador impacto del crimen organizado y las enormes cantidades de dinero que movilizan estos grupos está cooptando o

corrompiendo instituciones clave, y en algunas regiones, está reduciendo el impresionante conjunto de leyes mexicanas a meras palabras en el papel²¹.

Esta situación subsiste en el presente, de acuerdo con las valoraciones recientes de las instancias internacionales de derechos humanos. Por ejemplo, en su Informe de Seguimiento a las Recomendaciones de su Informe de país de 2015 sobre México, publicado apenas en abril del 2021, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) señaló:

[...] Durante el 2020 continúan siendo de especial preocupación los elevados números de desapariciones y homicidios sin una debida investigación, así como la situación de inseguridad de personas o grupos más expuestos por razones de discriminación histórica. [...] Como la Comisión señaló en su Informe de País, el reto del Estado mexicano es cerrar la brecha existente entre su marco normativo y su reconocimiento a los derechos humanos con la realidad que experimentan un gran número de habitantes cuando buscan una justicia, pronta y efectiva, y de modo concomitante redoblar sus esfuerzos en materia de prevención de las violaciones a los derechos humanos.

Como lo destacó en su momento la máxima autoridad de las Naciones Unidas en derechos humanos y como lo reiteró recientemente el órgano interamericano, factores contextuales como la recurrente violencia desvirtúan por completo el sentido de la reforma constitucional de derechos humanos.

Esta condición es especialmente severa en los estados de la República más azotados por esta crisis. En dichas regiones del país las normas de derechos humanos no regulan la

²¹ “Declaración del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Zeid Ra’ad Al Hussein, al término de su visita oficial a México, octubre de 2015” en ONUDH-México, *Recomendaciones a México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Sr. Zeid Ra’ad Al Hussein y Respuesta del Estado Mexicano*, México, 2016.

realidad. Ahí, lo que subsiste es el vaciamiento del contenido sustantivo de la reforma, que lleva a que ésta se convierta en *meras palabras en el papel*.

Este contexto no puede ni debe obviarse. No es posible impulsar el proyecto subyacente a la reforma constitucional de 2011 sin reconocer que desde que ésta se aprobó hasta el presente, poco o nada ha significado en la vida de millones de mexicanos, especialmente en la vida de quienes han sido y son víctimas de la violencia y las violaciones a derechos humanos.

Pasar por alto esta realidad, lejos de contribuir a cuidar la trascendencia de la reforma, demerita su sentido, pues supone normalizar la negación cotidiana de derechos que viven miles de personas en el país, perpetuando así una cultura jurídica que se complace en las formas sin atender los contenidos sustantivos de las normas; precisamente, la cultura que se busca dejar atrás.

En contrapartida, reconocer expresamente esta deuda puede ser el más poderoso acicate para detonar la imaginación política y jurídica que aún debe desplegarse si se pretende diseñar instituciones que hagan factible lo que la Constitución desde 2011 promete. Sólo ponderando cabalmente en su trágica magnitud la crisis de violencia que ha vivido el país podrá trazarse una ruta que, sobre la base de la reforma constitucional de derechos humanos, sea capaz de poner de nuevo el respeto de la dignidad de todas las personas en el centro de la vida pública.

Por ello, debe reconocerse el imprescindible aporte de que, para el desarrollo de una verdadera cultura de derechos humanos, realizan los movimientos de víctimas y los organismos civiles de derechos humanos. Con su movilización constante, con sus denuncias formales y públicas, estos actores sociales visibilizan la brecha que hay entre las normas y la realidad; al hacerlo, recuerdan a la sociedad que la promesa de los derechos humanos no puede quedar solamente en palabras y con ello sientan bases para el cambio cultural necesario.

Desde esta perspectiva, las movilizaciones de los familiares de personas desaparecidas, de comunidades indígenas que demandan sus derechos colectivos o de colectivos de

mujeres que exigen una vida libre de violencia, son expresiones que al irrumpir en el espacio público para recordar la inmensa brecha que existe entre las normas y la realidad, contribuyen claramente a la construcción del sustrato cultural que requiere la vigencia de derechos humanos.

2. Los contenidos de la educación en derechos humanos.

La educación en derechos humanos ha sido ya incorporada a la Constitución. El artículo 3, en su formulación actual, establece con claridad que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”²².

Ahora bien, de acuerdo con el Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la ONU²³, la formación en este ámbito tiene que abarcar la educación en conocimientos y técnicas; la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos; y la adopción de medidas para defender los derechos²⁴. Estos valores, según precisa el propio Plan de Acción, están relacionados fundamentalmente con “[...] desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; [...] promover la comprensión, la tolerancia, el respeto hacia la diversidad, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y las minorías”²⁵.

La referencia a estos valores remite al ya referido paradigma de la “educación plena en derechos humanos”²⁶, mismo que sostiene que en este campo la pedagogía, al tocar aspectos profundamente vinculados con el bagaje axiológico personal, no puede limitarse a ser mera transmisión de conocimientos técnicos. Así, esta perspectiva

²² Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3.

²³ La Asamblea General de Naciones Unidas adoptó el 10 de diciembre de 2004, mediante la resolución 59/113, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, vigente para el período que va de 2005 a 2024, para promover la aplicación de programas de educación en humanos en todos los sectores a nivel mundial. La Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, coordina su implementación a nivel mundial. El Programa y su Plan de Acción expresa, a nivel global, el consenso internacional sobre la relevancia y los contenidos de la educación en derechos humanos.

²⁴ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Tercera Etapa. Plan de Acción*, 2017, punto 5 a), b) y c). Puede consultarse en: <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/programme.aspx>

²⁵ Ídem. Punto 4, b) y c), p. 17.

²⁶ Enríquez, José María et al., *Educación plena en derechos humanos*, Trotta, 2014.

sostiene que la educación en derechos humanos debe, además de proveer un saber técnico, promover activamente las actitudes cívicas que son compatibles con los valores que se encuentran en la base de los instrumentos internacionales en la materia. El contraste que proponen Enríquez et. al. permite captar mejor este matiz: mientras que por *educación de derechos humanos* se entiende “la adquisición sistemática y amplia, cuyo eje central sea el aprendizaje de los mismos [...]”²⁷; por *educación en derechos humanos* se entiende, en cambio, el proceso formativo en el que: “[...] el componente afectivo – emocional [...] sobrepuja al cognoscitivo [...] en favor de un mayor desarrollo empático y activo”²⁸.

En México, este enfoque no es inédito. De hecho, comenzó a impulsarse desde hace tiempo en los diversos espacios de educación no formal abiertos y convocados por las organizaciones civiles de derechos humanos. Por ejemplo, en uno de los textos de la carpeta didáctica *La integralidad de los derechos humanos*, publicado en 1996, carpeta de educación popular que formó a múltiples activistas del movimiento civil de derechos humanos, ya se decía que:

[...] La educación en derechos humanos presenta, en realidad, criterios de moralidad como guías para el comportamiento humano. Educar en derechos humanos no es transmitir conocimientos, sino, principalísimamente, generar actitudes e inculcar valores. De la misma manera, con la educación en derechos humanos se ha pretendido desarrollar comprensiones socializadas, es decir, compartidas por más seres humanos cada vez, y de carácter ambiental, es decir, apuntalar una nueva cultura de los derechos humanos [...] Tanto en la educación formal como informal en derechos humanos se ha desarrollado mucho más la teoría sobre la instrucción y el aprendizaje de contenidos, que acerca del aprendizaje moral y valorar. Es decir, se han profundizado mucho más los aspectos racionales (de juicio y de carácter técnico), que

²⁷ Enríquez et al., Op. cit., p. 271.

²⁸ Enríquez et al., Op. cit., p. 271.

emocionales (referidos a la acción concreta, interactivos y relacionales)²⁹.

A una década de la reforma constitucional en derechos humanos, vale la pena evaluar hasta qué punto los diversos programas formativos -para estudiantes, funcionarios y más ampliamente para la ciudadanía- han seguido esta inercia, ya identificada hace casi 25 años, de privilegiar los contenidos técnicos en el diseño de la oferta pedagógica sobre derechos humanos, en detrimento de una perspectiva más integral.

Seguramente, una evaluación profunda sobre la manera en que después de la reforma se ajustaron los programas pedagógicos en el ámbito de la educación formal, en todos los niveles, arrojaría numerosas áreas de oportunidad en múltiples áreas de cara al cumplimiento del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Es notoria la relativa ausencia, en esta primera década, de programas formativos que integren la perspectiva de la “educación plena en derechos humanos”.

Siendo indispensable que se brinde formación en los aspectos de índole técnica vinculados a la reforma, no puede soslayarse que en un país como el nuestro sólo se asentará una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos si se trabaja también, de manera más intencionada, en formatos que se apelen al bagaje axiológico de las personas, incluso respecto de la formación que se brinda a servidores públicos, incluyendo los del ámbito judicial.

Una manera concreta de avanzar en esta dirección, como apuntan Enríquez et al., es a partir de propuestas de educación no formal que echando mano de recursos narrativos formen en la empatía. En el trabajo de las organizaciones civiles de derechos humanos, por ejemplo, cotidianamente se constata cómo el contacto directo con las vivencias de las víctimas de violaciones a derechos humanos, mediante la escucha atenta de sus testimonios, genera transformaciones profundas que, con los debidos cuidados para evitar la revictimización, pueden desembocar en duraderos procesos personales de construcción de empatía. Por eso, en los talleres y programas formativos organizados por esos espacios de sociedad civil, se suelen emplear esos recursos para generar

²⁹ Mesa, Alicia, comp. *La integralidad de los derechos humanos: primer paquete didáctico*, México, Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos y Universidad Iberoamericana, 1996.

propuestas de “educación plena en derechos humanos”. Existe ahí una vasta experiencia que podría nutrir la necesaria revisión de los programas hoy existentes.

3. El papel de los actores políticos y sociales preponderantes.

Otro factor fundamental para el desarrollo de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos es la influencia del discurso que sobre los derechos humanos enarbolan los actores políticos y sociales preponderantes; es decir, aquellos con mayor presencia en los medios masivos de comunicación.

Situados en posiciones públicas de enorme influencia social, estos actores pueden contribuir a la difusión de la cultura de los derechos humanos adoptando conductas propias de la ejemplaridad pública que están llamados a preservar. Pero también pueden erigirse en un obstáculo más para que esta cultura se asiente. Lo hacen, especialmente, cuando aluden a los derechos humanos y los temas que les son concomitantes en las diversas posiciones públicas que sostienen.

Sobre el particular, Salazar advirtió hace tiempo acerca del riesgo que provocan estos actores preeminentes cuando ponen en circulación discursos que cuestionan o relativizan la relevancia de los derechos humanos. Así, desde hace tiempo alertó sobre “[...] las estrategias discursivas y políticas que dicen estar a favor de los derechos pero, en realidad, cultivan contextos normativos e institucionales en los que los derechos se convierten en fórmulas vacías o en cláusulas retóricas”³⁰.

Claros ejemplos de cómo se cultivan estos contextos pueden encontrarse al analizar los debates en torno a la instrumentación del sistema de justicia adversarial y oral, que desde 2008 -incluso antes de la reforma de derechos humanos- se introdujo en la Constitución.

En estos debates públicos, es llamativo cómo con frecuencia se registran expresiones de actores relevantes en las que se cuestionan la relevancia del debido proceso, los necesarios límites de la prisión preventiva o la importante función de los poderes

³⁰ Salazar, Pedro, “La disputa por los derechos”, Op. cit. p. 396 - 397.

judiciales en el control de los actos de investigación realizados por las fiscalías, por señalar sólo algunos ejemplos. Con frecuencia, se reproducen perspectivas asociadas al llamado “populismo penal”³¹ que no sólo no generan una adecuada pedagogía pública sobre los derechos humanos y su contenido, sino que, peor aún, incluso socavan la posibilidad de que surja una verdadera cultura jurídica con enfoque de derechos humanos. Y esto, lamentablemente, no ha dejado de ocurrir en México después de la entrada en vigor de la reforma.

Frente al poderoso discurso de estos actores, sin embargo, surgen también desde la sociedad civil y desde las instituciones públicas garantes de derechos, otras perspectivas que difunden y defienden concepciones de la seguridad y de la justicia compatibles con el respecto pleno a la dignidad humana. Voces que defienden el derecho de todas las personas al debido proceso; que se pronuncian sobre la necesidad de racionalizar y minimizar el empleo de la prisión preventiva; que reivindican la relevancia de que los poderes judiciales ejerzan a cabalidad su independencia. A no dudar, son estos actores - colocados con frecuencia en una posición menos preponderante- los que a contracorriente reivindican la cultura jurídica compatible con la reforma de 2011.

La contraposición de perspectivas, particularmente álgida en los temas que atañen al ámbito de la justicia y la seguridad, es frecuente e inevitable cuando se debate en el espacio público sobre el alcance de los derechos humanos. Pero lo que aquí se intenta resaltar es cómo se impide el desarrollo de una cultura jurídica externa compatible con el núcleo de la reforma de 2011, cuando actores políticos y sociales con acceso privilegiado a los medios masivos de comunicación profieren discursos que abiertamente son contrarios a los derechos humanos. Esa situación, que no es normal, no ha dejado de ocurrir en México a lo largo de esta década si bien, venturosamente, tampoco han dejado de hacerse escuchar voces desde la academia y desde la sociedad civil que difunden explícita o implícitamente la centralidad de los derechos que hoy expresa la Constitución, y que con ello difunden la cultura jurídica con enfoque de derechos que le es correlativa.

³¹ Gargarella, Roberto, *De la injusticia penal a la justicia social*, Bogotá, Siglo del Hombre, 2008.

4. La distancia entre la justicia y quienes más la requieren.

Por último, una condición relevante para impulsar una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos es sin duda el propio acceso a la justicia. Difícilmente podrá asentarse un nuevo sentido común sobre lo jurídico diferente si el acceso a la justicia sigue siendo excesivamente dificultoso para quienes menos tienen.

Desde esta perspectiva, un tema esencial es el acceso a servicios legales gratuitos y, especialmente, la existencia de servicios de representación digna, sin costo y de calidad para acceder a la justicia constitucional. Si los grupos más desaventajados de la sociedad no encuentran con facilidad servicios legales gratuitos que les permitan acudir a los órganos jurisdiccionales de amparo, los derechos humanos no serán para estos grupos - la mayoría de la población, en un país desigual como el nuestro- nada más que una promesa evanescente.

A una década de la reforma constitucional de derechos humanos, vale la pena preguntar si la entrada en vigor de ésta ha ido de la mano con un aumento de la oferta de servicios legales gratuitos, especialmente para acceder al juicio de amparo, en instancias públicas como la defensoría federal y las defensorías públicas estatales, pero también en instancias privadas que podrían apoyar en la provisión de esos servicios, como los despachos legales privados, las instancias de las asociaciones gremiales del campo jurídico, las clínicas y bufetes jurídicos de las universidades privadas y públicas o las organizaciones civiles. La cuestión que importaría dilucidar, desde la perspectiva que aquí se ensaya, es si la reforma constitucional de 2011 ha redundo en un incremento sustantivo de la disponibilidad de servicios de esta índole.

Lo cierto es que no hay datos suficientes que así lo indiquen. Aunque algunas de las instancias a cargo de esta relevante función han entrado en una auspiciosa etapa de renovación -como es el caso, por ejemplo, del Instituto Federal de la Defensoría Pública, sobre todo en materia de defensa penal-, es difícil establecer una relación causal entre la aprobación de la reforma de 2011 y el aumento de la oferta de servicios de representación legal gratuita que se extiendan incluso al juicio de amparo. Aunque se amplió el reconocimiento legal de los derechos, no se fortalecieron, simultáneamente, las

instituciones que podrían brindar asistencia legal gratuita para democratizar el acceso efectivo a los mecanismos institucionales creados para garantizar esos derechos.

Tampoco se aprecia que la distribución de estos servicios en el territorio nacional se haya rediseñado para acercar la justicia a quienes más lo requieren. La cobertura de los servicios legales gratuitos, asociados normalmente a la ubicación de los órganos jurisdiccionales, suele concentrarse en las capitales y en las ciudades con mayor actividad mercantil, quedando alejados de algunas de los espacios periféricos en donde la existencia de servicios legales gratuitos sería especialmente relevante.

En este contexto, no son pocas las localidades alejadas de México en donde la provisión de servicios legales gratuitos recae en asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales locales. Son estas agrupaciones, para las localidades más apartadas, las únicas instancias a las que se puede acudir para solicitar asesoría jurídica sin costo, con contenidos básicos de perspectiva de género o de interculturalidad, ahí donde no hay suficiente cobertura estatal. Al hacerlo, sin duda, estos actores civiles contribuyen al lento surgimiento de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos en México.

En suma, como se ha visto en este apartado, el desarrollo de una cultura jurídica apta para acompañar la reforma de derechos humanos de 2011 es obstaculizado por factores como el contexto de violencia; como la ausencia de una visión más integral en los programas de formación –con perspectivas como la de la educación plena en derechos humanos–; como los discursos públicos que ponen en circulación actores políticos y sociales preponderantes; o como la insuficiencia de los servicios legales gratuitos accesibles para la población más marginada.

Estas condiciones socavan desde la base las posibilidades reales de que esa cultura se difunda y asiente en México. Las repercusiones de los factores que se han identificado son lo suficientemente perniciosas como para generar el riesgo de que, si persisten intocados durante los siguientes años, no sólo no comience a extenderse una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos, sino que incluso la reforma naufrague por entero. Transcurrida una década, la urgencia asumirlo así tendría que ser ya evidente.

Precisamente por ello, al aludir a cada uno de estos factores, se ha intentado destacar algunos esfuerzos que buscan hacerse cargo de los desafíos, sobre todo a partir de iniciativas de la sociedad civil. Se ha querido mostrar así que más allá de la educación superior, existen múltiples actores que mediante esquemas de educación no formal difunden los contenidos sustantivos de los derechos humanos y contribuyen, así, a que poco a poco se extienda y se asiente una cultura jurídica diferente, más acorde con la reforma constitucional de 2011.

V. Conclusión

Haciendo referencia a alguno de los empeños reformistas que abundan en la historia jurídica mexicana, López Ayllón formula en su obra ya citada el siguiente apunte: “[...] Encontramos en el recuento anterior los elementos básicos de la cultura jurídica mexicana. Un modelo de importación, impuesto por una minoría ilustrada, convencida de que bastaba modificar la Ley para instituir una nueva realidad”³².

¿Cómo evitar que ese sea el derrotero que siga la reforma constitucional que puso al centro de la vida pública los derechos humanos? ¿Cómo defender la trascendencia de esa modificación sin caer en el extremo ingenuo de sugerir que la sola modificación de la Constitución ha bastado para instituir una realidad diferente cuando evidentemente no es así? En este texto se ha intentado mostrar que estas preguntas no admiten respuestas simples.

Inicialmente, se hizo una conceptualización elemental de lo que por cultura jurídica puede entenderse, retomando la distinción clásica entre las dimensiones interna y externa de ésta. Posteriormente, se ha recordado que la cultura jurídica predominante en México se caracteriza por su formalismo y legalismo, lo mismo que por el desconocimiento, la desconfianza y el incumplimiento oportunista. Después, se ha argumentado que estos rasgos colisionan con el sentido profundo de la reforma constitucional de derechos humanos de 2011, en tanto esta pone en el centro el contenido sustantivo de los derechos, al tiempo que presupone que las y los titulares de esos derechos se apropien de los mismos para ejercerlos, lo que implica desde luego un mínimo de conocimiento, confianza y cumplimiento. En otras palabras, se ha sostenido que la incorporación cabal de los derechos humanos a la Constitución necesariamente obliga a renovar la cultura jurídica predominante en México, en sus vertientes interna y externa.

Esto, sin embargo, parece haber ocurrido sólo de forma marginal a una década de la reforma. Factores como el contexto de violencia, la relativa ausencia de propuestas de

³² López Ayllón, Op. cit., p. 254.

educación plena en derechos humanos, la abundancia de discursos de actores políticos y sociales que no abonan a hacer pedagogía de los derechos, y la persistente lejanía de la justicia respecto de quienes más la requieren, siguen siendo desafíos que obstaculizan el asentamiento pleno de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos.

No obstante, en esta década han abundado también iniciativas que impulsan la difusión de una cultura jurídica con enfoque de derechos humanos, más allá de la educación superior y más allá de las fronteras, a menudo rígidas, de las concepciones compartidas por los operadores jurídicos especializados; esto ha acontecido, sobre todo, mediante esquemas que pueden agruparse dentro del campo de la educación no formal. Se trata de iniciativas y esfuerzos plurales y diversos, protagonizados en muchas ocasiones por la sociedad civil, que vale la pena reproducir y apreciar.

A diez años de la reforma de derechos humanos, hay que insistir en que estamos ante un proceso en curso, cuyo desenlace todavía es incierto. Y aunque el panorama no es de ninguna manera halagüeño, cabe albergar aún una esperanza razonable. Como afirma Pedro Salazar:

[...] el cambio cultural que requiere la causa de los derechos está latente y es posible. Seguramente tardará en materializarse y nunca será definitivo -las ideologías autoritarias siempre promoverán su infausta causa y contarán con la alianza muda de conservadores y timoratos- pero la cultura de los derechos cuenta con promotores y ha logrado permear en diversos ámbitos de la vida colectiva. Se trata de una causa azarosa pero no es una causa perdida³³.

Trabajar para que se achique la brecha entre el país real y el país perfilado en la reforma constitucional de 2011 no es -como recuerda Salazar- una causa perdida. En México no estamos condenados a que esa distancia, hoy excesivamente amplia y a menudo dolorosa, sea irreversible.

³³ Salazar, Pedro, Op. cit., p. 407.

Incluso en el contexto de una cultura jurídica como la nuestra, propensa a que las reformas constitucionales tengan más eficacia simbólica que instrumental, algunas reformas de gran calado -como lo es la de derechos humanos- pueden desembocar en transformaciones reales en el país. Como señala López Ayllón: “[...el...] México imaginario se ha convertido en algunos aspectos en real. La realidad en México ha sido en cierto modo ‘jalada’ por el modelo construido en su legislación”³⁴. Parafraseando este sugerente apunte, bien podría decirse que la tarea es lograr que el México imaginado en el artículo 1 Constitucional se vuelva el México real; que la reforma de derechos humanos, con el impulso de los actores comprometidos con su defensa y difusión, jale a la realidad para que ésta se parezca más al modelo que se incorporó en 2011; que los cambios normativos paulatinamente permeen en una realidad que se resiste a que en ella todas las personas gocen de los derechos humanos, como hoy promete la Constitución.

Ese proceso no será sencillo. No dejarán de existir resistencias, inercias y nuevos desafíos. Salazar destaca cómo:

En el difícil proceso de construcción de una cultura de los derechos resulta fundamental la socialización y difusión de las razones que dotan de sustento y sentido a los derechos humanos y, en paralelo, es necesario combatir con la ayuda de la historia y la fuerza de los argumentos a los detractores y enemigos de los mismos. En esa gesta intelectual y política se disputa en buena medida la disyuntiva que separa a la democracia de las múltiples opciones autocráticas³⁵.

Y es que, dando por descontado que no dejará de ser indispensable emprender las batallas intelectuales y políticas a las que alude Salazar, existen como recuerda Sikkink³⁶, razones para la esperanza. Obras como este volumen y experiencias como las que en sus textos se recogen y comentan, testimonian que hoy son muchos y muchas quienes empujan para que en nuestro país se asiente una cultura jurídica con enfoque de

³⁴ López Ayllón, Sergio, Op. cit., p. 258.

³⁵ Salazar, Pedro, p. 391.

³⁶ Sikkink, Kathryn, *Razones para la esperanza. La legitimidad y efectividad de los derechos humanos de cara al futuro*, Bogotá, Siglo XXI, 2016.

derechos humanos, que contribuya a que México verdaderamente sea ese país
entrevisto en la reforma -pero aún no en la realidad-, en el que se promuevan, respeten,
protejan y garanticen los derechos humanos de todos y todas; en el que, como se ha
dicho, la dignidad se haga costumbre.

VI. Bibliografía

- ANSOLABEHERE, Karina, “Cultura legal” en *Eunomía*. Revista en Cultura de la Legalidad, Madrid, número 1, septiembre 2011 – febrero 2012. Recuperado a partir de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2164>
- ARENAS BÁTIZ, El nuevo modelo de control de constitucionalidad y convencionalidad en materia de derechos humanos a partir de la reforma de 2011, según dos perspectivas antagónicas: “internacionalistas” vs “soberanistas”, Consejo de la Judicatura del Estado de Nuevo León, 2013.
- ATTILLI, Antonella y Salazar Carrión, Luis, “La otra transición. Hacia una nueva cultura jurídica y política”, en *Isonomía*, número 37, octubre de 2012. Recuperado a partir de: <https://isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/124>
- Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C., Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia A.C., Universidad Iberoamericana, *Del papel a la práctica: la aplicación de las reformas constitucionales en el sistema de justicia 2011 -2016. Monitoreo de la aplicación de las reformas en materia de derechos humanos, penal y amparo*, México, 2017.
- COURTIS, Christian, “Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano”, en García Villegas, Mauricio y Rodríguez Garavito, César (eds.), *Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos*, Bogotá, ILSA- Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- FERRAJOLI, Luigi, *Ensayo sobre la cultura jurídica italiana del siglo XX*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, 2010.
- ENRÍQUEZ, José María et al., *Educación plena en derechos humanos*, Trotta, 2014.
- FIX FIERRO, Héctor, Flores, Julia Isabel y Valadés, Diego (coords.), *Los mexicanos y su Constitución*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 2017.
- FIX FIERRO, Héctor, *El poder del Poder Judicial y la modernización jurídica en el México contemporáneo*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, 2020.
- FRIEDMAN, Lawrence, *The Legal System. A Social Science Perspective*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1975.
- GARCÍA VILLEGAS, Mauricio y Rodríguez Garavito, César, “Derecho y Sociedad en América Latina: propuesta para la consolidación de los estudios jurídicos críticos” en: García Villegas, Mauricio y Rodríguez Garavito, César, (coords.),

- Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos*, Bogotá, ILSA – Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- LÓPEZ AYLLÓN, Sergio, *Las transformaciones del sistema jurídico y los significados sociales del derecho en México. La encrucijada entre tradición y modernidad*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 1997.
- MESA, Alicia, (comp.), *La integralidad de los derechos humanos: primer paquete didáctico*, México, Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos y Universidad Iberoamericana, 1996.
- MORALES SÁNCHEZ, Julieta, “Reformas en derechos humanos y amparo de 2011: una década de transformación frustrada”, en Sepúlveda, Ricardo, Pelayo Moeller, Carlos María, Estrada Adán, Guillermo, Cervantes Magdalena y Fuchs, Marie – Christine (coords.), *Las reformas constitucionales de derechos humanos y amparo a diez años de su promulgación*, México, Tirant Lo Blanch, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Fundación Konrad Adenauer, México, 2021
- OACNUDH – UNESCO, *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Tercera Etapa. Plan de Acción*, 2017.
- OACNUDH-México, *Recomendaciones a México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Sr. Zeid Ra’ad Al Hussein y Respuesta del Estado Mexicano*, México, 2016.
- SALAZAR UGARTE, Pedro, “La disputa por los derechos”, en Miguel Carbonell, et al. (coords.), *Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria. Estudios en Homenaje a Jorge Carpizo, t. V, Vol. 2*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 2015.
- SIKKINK, KATHRYN, *Razones para la esperanza. La legitimidad y efectividad de los derechos humanos de cara al futuro*, Bogotá, Siglo XXI, 2016.