



Memorias del Congreso **CEEAD**
sobre Educación Jurídica



Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica

Editado por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. (CEEAD)

Coordinadoras

Lydia María Cavazos Almaguer
Alejandra Elizabeth Barbosa Ureña

Revisión editorial

Sofía Victoriana Ríos Valdez
Erika Leticia Partida Partida

Corrección de estilo

Eylin Rocha

Maquetación y Diseño editorial

Daniela Campos Sánchez

Monterrey, Nuevo León. 2023

Sugerimos citar esta publicación de la siguiente manera:

Cavazos, L. y Barbosa, A. (Coords.) (2023). *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2023*. CEEAD. <https://congresoceed.mx/congresos-antecedentes/2023>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Con esta licencia eres libre para copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y para adaptar, transformar y crear a partir del material, siempre y cuando reconozcas el crédito de la obra de manera adecuada y que en el nuevo material que surja a partir de la adaptación utilices la misma licencia de Creative Commons.



Congreso **CEEAD** Educación Jurídica **2023**

22 al 25 de marzo - Mérida, México

Índice

Presentación	01
Programa	04
Panel del personal directivo	18
Conferencia inaugural: El futuro no es como lo pintan	21
Mesas de diálogos	22
Mecanismos para prevenir y atender la violencia de género	22
Educación jurídica, democracia y justicia	25
Mirar la educación jurídica desde la perspectiva de aprendizaje experiencial: casos de éxito	27
La educación jurídica frente a la “revolución tecnológica”	30
La importancia de la vinculación entre la evaluación y formación para la profesionalización del personal que opera el SJP	33
Planes y programas de estudios	35
¿Qué sabemos sobre el bienestar de quienes estudian y ejercen la profesión jurídica?	38
La profesión jurídica ante un escenario tecnológico cambiante	41
Mesas de ponencias	43
Perspectivas y enfoques en la educación jurídica	43
<i>¿Qué distingue la formación jurídica en una institución privada de élite?</i> <i>El caso del ITESM Campus Toluca</i>	43
<i>Propuesta de Innovación: Aula inclusiva para la Enseñanza del Derecho</i>	50
Habilidades profesionales y tecnología en la educación	63
<i>Habilidades para transmitir en la enseñanza jurídica, su relación con el perfil profesional privilegiado. Reflexiones a partir de una experiencia pedagógica</i>	63
<i>Hacia disrupción digital del jurista, reto de la educación en la facultad de derecho de la UASLP</i>	72
<i>Derecho y Economía en entornos digitales: ventajas del uso de Zoom en el Juego del Bien Público durante sesiones sincrónicas</i>	82
<i>La enseñanza del derecho en forma “T”: una opción para desarrollar las competencias necesarias en la era de la transformación digital</i>	91
<i>Colaboración docente para construcción de agentes de cambio</i>	98
<i>Educación jurídica para la justicia penal</i>	108
<i>El caso del Inside-Out Prison Exchange Program en México</i>	123
Laboratorios de ponencias	129
Perspectivas, enfoques y habilidades de la educación y profesiones jurídicas	129
Educación jurídica y formación integral, aportes desde la gestión académica en las Instituciones de Educación Superior en Colombia	129
<i>El papel relevante de las clínicas jurídicas en el estudiantado para adquirir habilidades profesionales en la formación jurídica</i>	130
Bienestar en la educación y profesiones jurídicas	132
<i>La salud en mental en la práctica cotidiana académica: una visión latinoamericana</i>	132
<i>La ética profesional y su relación con el bienestar de las personas aprendientes de la profesión jurídica</i>	134

Actividades simultáneas	136
Presentación de programa:	
Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia.....	136
Microlearning como estrategia didáctica para la enseñanza del derecho.....	139
Proyecto de vinculación del ACNUR con la red de universidades de la región.....	144
Presentación de libros ganadores a las mejores tesis de licenciatura y posgrado en los Premios Engrane.....	145
Aprendizajes sobre los procesos de definición de perfiles por competencias profesionales sus retos, beneficios y alcances.....	148
Lanzamiento del libro "¿Deconstruir o reconstruir al Derecho? Retos para la enseñanza jurídica en América Latina en el siglo XXI"	150
Mejor práctica docente innovadora.....	151
Taller: Herramientas de comunicación para una entrevista efectiva	152
Enseñanza del derecho y precedente judicial	153
Foro de discusión "El plagio estudiantil en las universidades mexicanas: alcances y limitaciones de su regulación"	154
Presentación del libro: ¿Cómo enseñar y aprender ética y responsabilidad profesional en el derecho viendo Suits?	156
Presentación de Curso de Derechos Humanos y Manual de Casos para el Curso de Derechos Humanos.....	158
Trans-disciplinarizando el derecho:	
Creación e implementación de una enseñanza en derecho, música y cultura	160
Talleres	163
¡APPtualízate! APPrende, APPLica Y APPuesta por la innovación	163
Bienestar y retroalimentación. ¿como para qué?	163
Enseñar derecho a través de casos complejos.....	164
Evaluar el aprendizaje con fines formativos	164
La artesanía docente: fluir entre lo planeado y la realidad	164
Menos es más: ¿cómo simplificar tu redacción?	165
Carteles	166
Cartel 1: mejora del instrumento de evaluación del desempeño como vía para fortalecer la profesionalización y certificación del personal con funciones de defensa pública en el proyecto CEJUME.....	166
Cartel 2: las escuelas de derecho en México, Instituciones de Educación Superior (IES), que ofrecen la Licenciatura en Derechos (LED) ciclo académico 2021-2022.....	167
Cartel 3: Programas de Licenciatura en Derecho (LED) en Instituciones de Educación Superior (IES) en México	168
Cartel 4: habilidades para el ejercicio de una abogacía colaborativa en la sustentación de la conciliación prejudicial en la justicia laboral	169
Cartel 5: perspectiva de género. Adaptación de profesionistas jurídicos, tales como abogados litigantes, jueces y docentes a una nueva visión jurídica.....	170
Premios Engrane	171

Presentación

El Congreso CEEAD 2023 sobre Educación Jurídica se llevó a cabo del 22 al 25 de marzo en la ciudad de Mérida, Yucatán. El congreso se ha caracterizado por ser el punto de encuentro para aprender y reflexionar sobre la enseñanza del derecho en México y, al mismo tiempo, una oportunidad para formar redes entre los y las asistentes y consolidar las ya existentes.

Esta séptima edición contó con la participación de **más de 300** personas asistentes y expositoras, provenientes de **seis países**:

Los temas abordados en el congreso fueron los siguientes:

1. Tecnología en la educación y profesiones jurídicas
2. Bienestar en la educación y profesiones jurídicas
3. Calidad de la educación jurídica y del ejercicio profesional
4. Perspectivas y enfoques de la educación jurídica
5. Habilidades profesionales en la formación jurídica
6. Perspectiva de género en la educación y las profesiones jurídicas
7. Educación jurídica, democracia y justicia

Agradecemos a las instituciones organizadoras y patrocinadores por su valioso apoyo para la realización de esta edición del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica:

- Academia Interamericana de Derechos Humanos (AIDH)
- Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. (CEEAD)
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
- Escuela Libre de Derecho (ELD)
- Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)
- Programa Estado de Derecho América Latina de la Fundación Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS)
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-UNAM)
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
- ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)
- Tecnológico de Monterrey (TEC)
- Universidad Anáhuac Mayab
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
- Universidad de Guadalajara (UdeG)
- Universidad de Monterrey (UDEM)
- Universidad de Sonora (UNISON)
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO)

-
- Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)
 - Universidad Marista de Mérida (UMM)
 - Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM)
 - Universidad Modelo
 - Universidad Panamericana (UP)
 - Universidad Regiomontana (U-ERRE)
 - Universidad Veracruzana (UV)
 - Oficina Internacional de Asuntos Antinarcóticos y Procuración de Justicia (INL)

Patrocinadoras:

- Secretaría de Fomento Turístico del estado de Yucatán
- Dirección de Desarrollo Económico y Turismo del Ayuntamiento de Mérida
- Tirant Lo Blanch

Congreso CEEAD Educación Jurídica 2023

22 al 25 de marzo - Mérida, México

Participa | Aprende | Reflexiona | Colabora

PROGRAMA

Miércoles 22

15:30 a 17:00 Registro (Edificio Central de la UADY)

17:00 a 17:15 Inauguración (Auditorio del Edificio Central de la UADY)

Luis Fernando Pérez Hurtado y Lila Zaire Flores Fernández

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

17:15 a 18:30 Panel del personal directivo (Auditorio del Edificio Central de la UADY)

Moderadora: Gabriela Talancón Villegas

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Ángel Daniel Torruco González

Universidad Anáhuac Mayab

Carlos Alberto Macedonio Hernández

Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

Felipe Ortegón Bolio

Universidad Marista de Mérida

Tatiana Briceño Rivero

Universidad Modelo

18:30 a 19:30 Conferencia inaugural: El futuro no es como lo pintan

(Auditorio del Edificio Central de la UADY)

Yanira Matienzo Cáceres

Disruptive Option

19:30 a 19:40 Cierre del día (Auditorio del Edificio Central de la UADY)

Jueves 23

9:00 a 10:00 Registro (Universidad Anáhuac Mayab)

10:00 a 11:00 Actividades simultáneas

Enseñar derecho procesal laboral a la luz de la reforma: Presentación del libro para docentes

(Auditorio Alejandro Gomory Aguilar)

Moderadora: Gabriela Talancón Villegas

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Carlos Ferran Martínez Carrillo

Ferran Martínez Abogados

Esteban Martínez Mejía

Secretaría del Trabajo y Previsión Social

Roberto Rodríguez Castañeda

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Presentación de programa: Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia

(Auditorio LIIET)

Moderadora: Paola Fernández Lozano

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Jorge Alberto Salcido González

Fiscalía General de Justicia del Estado de Sonora

Juan de Dios Aguirre Reyes

Fiscalía General del Estado de Durango

Manuel Valadez Díaz

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) o Poder Judicial del Estado de Durango

Miriam Michelle Torres Villanueva

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Víctor Samuel Jacobo Pérez

Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

10:00 a 11:00 Actividades simultáneas

Microlearning como estrategia didáctica para la enseñanza del derecho

(Sala de Juicios Orales)

Magdalena Hambleton Mercado

Universidad Panamericana (UP) - Campus CDMX

Laboratorio de ponencias: Perspectivas, enfoques y habilidades de la educación y profesiones jurídicas

(Salón 3011) (Puerta cerrada)

Moderador: José Rivas Arias

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

¿Qué distingue la formación jurídica en una institución privada de élite? El caso del ITESM campus Toluca

Mitzi Danae Morales Montes

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Propuesta de Innovación: Aula inclusiva para la Enseñanza del Derecho

Cristina Cázares Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

11:00 a 11:15 *Coffee Break*: Espacio de *networking* (Lobby del Auditorio)

11:15 a 12:30 Actividades simultáneas

Mesa de diálogo: Mecanismos para prevenir y atender la violencia de género

(Auditorio Alejandro Gomory Aguilar)

Moderadora: Mariana Anahí Manzo

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Marcela Chavarría y Chavarría

Universidad de Monterrey (UDEM)

María Teresa Paillés Vergara

Abogadas MX

Mónica González Contró

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (IIJ-UNAM)

Mónica González Torres

Universidad de Colima (UCOL)

11:15 a 12:30 Actividades simultáneas

Mesa de diálogo: Educación jurídica, democracia y justicia

(Auditorio LIJET)

Moderador: Sergio Iván Anzola Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Gustavo Maurino

Escuela Latinoamericana de Abogacía Comunitaria y Activismo Jurídico (ELAC), Argentina

Tania Luna Blanco

Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Colombia”

Proyecto de vinculación del ACNUR con la red de universidades de la región

(Juicios Orales)

Guillermo Díaz Ordaz

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)

12:30 a 12:45 **Coffee Break: Espacio de networking** (Lobby del Auditorio)

12:45 a 14:00 **Diálogos entre colegas: conecta y reflexiona** (Lobby del Auditorio y patio)

14:00 a 15:30 **Comida** (Patio frente al Auditorio)

15:30 a 16:45 Actividades simultáneas

Mesa de diálogo: Mirar la educación jurídica desde la perspectiva de aprendizaje experiencial: casos de éxito

(Auditorio Alejandro Gomory Aguilar)

Moderadora: Ligia Patricia Bedolla Cornejo

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Alejandro José Ruz Franco

Universidad Marista de Mérida

Diana Rocío Espino Tapia

Universidad Regiomontana (U-ERRE)

Guillermo Luevano Bustamante

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Salvador Guerrero Navarro

Universidad Iberoamericana (IBERO - Campus CDMX)

15:30 a 16:45 Actividades simultáneas

Presentación de libros ganadores a las mejores tesis de licenciatura y posgrado en los Premios Engrane

(Auditorio LIJET)

Moderador: Sergio Iván Anzola Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

María Eloísa Aguilar Rodríguez

Universidad Veracruzana (UV)

Paulina Zorrilla Alonso

Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)

Sofía Lizardi Tort

Escuela Libre de Derecho (ELD)

Ponencia: Habilidades profesionales y tecnología en la educación

(Salón 3011)

Moderadora: Blanca Deny Jiménez Arteaga

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

¿Qué abogados? ¿Cuáles habilidades?

Silvana Begala

Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina

Hacia la disrupción digital del jurista, reto de la educación en las facultades de derecho

Paola de la Rosa Rodríguez

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Derecho y Economía en entornos digitales: ventajas del uso de Zoom en el Juego del Bien Público en sesiones sincrónicas

Enrique García Tejeda

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)

La enseñanza del derecho en forma "T": una opción para desarrollar las competencias necesarias en la era de la transformación digital

Pedro Alfonso Elizalde Monteagudo

Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus Guadalajara

15:30 a 16:45 Actividades simultáneas

Proyecto en formación en perspectiva de género: ¿qué podemos aprender?

(Sala de Juicios Orales)

Carolina Villanueva Tejeda y Georgina Inés Sticco

GROW

16:45 a 17:15 Fotografía del congreso (Escaleras de la universidad)

17:15 a 18:30 Actividad

Mesa de diálogo: La educación jurídica frente a la “revolución tecnológica”

(Auditorio Alejandro Gomory Aguilar)

Moderadora: Sofía Flores Senties

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Ana Elena Fierro Ferréaz

Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus CDMX

Jorge Arturo Cerdio Herrán

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Karla Prudencio Ruiz

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)

Sergio Stone

Stanford Law School, EE. UU.

18:30 a 18:45 Cierre del día (Auditorio Alejandro Gomory Aguilar)



20:00 a 22:00 Cena del congreso y entrega de los Premios Engrane 2023

(Quinta Montes Molina)

Viernes 24

9:00 a 10:00 Registro (Universidad Marista de Mérida)

10:00 a 11:00 Actividades simultáneas

Aprendizajes sobre los procesos de definición de perfiles por competencias profesionales: sus retos, beneficios y alcances

(Sala de Juicios Orales)

Moderadora: Verónica Venegas Gómez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

María del Rosario Novoa Peniche

Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México

Patricia Pozos Bravo, Roberto Contreras Castillo , Sofía Flores Senties

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Lanzamiento del libro *¿Deconstruir o reconstruir al Derecho? Retos para la enseñanza jurídica en América Latina en el siglo XXI*

(Sala conferencias)

Moderadora: Lydia María Cavazos Almaguer

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

José Luis Caballero Ochoa

Universidad Iberoamericana (IBERO) - Campus CDMX

María Fernanda Pinkus

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN)

Sergio Iván Anzola Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Ricardo Ortega Soriano

Universidad Iberoamericana (IBERO) - Campus CDMX

Mejor práctica docente innovadora

(Salón 101)

Romain Sylvain Jean Geniez

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

10:00 a 11:00 Actividades simultáneas

Taller: “Herramientas de comunicación para una entrevista efectiva”

(Salón 102)

Martha Angélica Galicia Osorio

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Laboratorio de ponencias: Perspectivas, enfoques y habilidades de la educación y profesiones jurídicas

(Salón 103) (Puerta cerrada)

“Educación jurídica y formación integral, aportes desde la gestión académica en las Instituciones de Educación Superior en Colombia

Álvaro Pío Jaramillo García

Fundación Universitaria Los Libertadores

El papel relevante de las clínicas jurídicas en el estudiantado para adquirir habilidades profesionales en la formación jurídica

Nitze Nayeli Pérez Fernández

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Laboratorio de ponencias: Bienestar en la educación y profesiones jurídicas

(Salón 104) [evento cerrado]

Panel: La salud mental en la práctica cotidiana académica: una visión latinoamericana.

Xóchitl Francisca Loredo Salazar y José Pavlov Valdivia Reynoso

Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus Monterrey

El bienestar de las personas aprendientes de la profesión jurídica y su relación con la ética profesional

Ninette Ileana Lugo Valencia

Universidad Marista de Mérida

11:00 a 11:15 Coffee Break: Espacio de *networking* (Pasillo entre los salones H101-106)

11:15 a 12:30 Actividades simultáneas

Mesa de diálogo: La importancia de la vinculación entre la evaluación y formación para la profesionalización del personal que opera el SJP

(Sala de Juicios Orales)

Moderadora: Yolanda Edith Leyva Barajas

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Adda Marissa Peniche Novelo

Instituto de Formación Mérida

José Felipe Martínez

Universidad de California (UCLA), EE.UU.

Pedro Andrés Felisart Legorreta

Fortis Consultores

Mesa de diálogo: Planes y programas de estudios

(Sala conferencias: Vicente Victoria)

Moderadora: Moramay Guerra García

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Diana Pacheco Pinzón

Universidad Marista de Mérida

Eleonora Lozano Rodríguez

Universidad de los Andes (UNIANDES), Colombia

Felipe Ortegón Bolio

Universidad Marista de Mérida

Oscar Paulino Lugo Serrato

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

Ricardo Alberto Ortega Soriano

Universidad Iberoamericana (IBERO) - Campus CDMX

Roberto Lara Chagoyán

Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus CDMX

Enseñanza del derecho y precedente judicial

(Salón 101)

Diana Beatriz González Carvallo y Gabriela Gutiérrez Dávila

Centro de Estudios Constitucionales de la SCJN (CEC)

11:15 a 12:30 Actividades simultáneas

Foro de discusión: El plagio estudiantil en las universidades mexicanas: alcances y limitaciones de su regulación

(Salón 102)

Mitzi Danae Morales Montes

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Presentación del libro: *¿Cómo enseñar y aprender ética y responsabilidad profesional en el derecho viendo Suits?*

(Salón 103)

Arturo Trinidad Alemán Molina

Autor

Ninette Ileana Lugo Valencia

Universidad Marista de Mérida

Paulina Zorrilla Alonso

Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)

Sergio Iván Anzola Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

12:30 a 12:45 Coffee Break: Espacio de *networking* (Pasillo entre los salones H101-106)

12:45 a 14:00 Diálogos entre colegas: conecta y reflexiona (Patio frente salones H101-106)

14:00 a 15:30 Comida (Patio frente salones H101-106)

15:30 a 16:45 Actividades simultáneas

Presentación de Curso de Derechos Humanos y *Manual de Casos para el Curso de Derechos Humanos*

(Juicios Orales)

Alejandra Martínez Verastegui y Nicolás Espejo Yaksic

Centro de Estudios Constitucionales de la SCJN (CEC)

María José Gutiérrez Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Milagros Pérez Gaxiola

Tirant Lo Blanch

15:30 a 16:45 Actividades simultáneas

¿Qué sabemos sobre el bienestar de quienes estudian y ejercen la profesión jurídica?

(Sala conferencias: Vicente Victoria)

Moderadora: Rosalba Georgina González Ramos

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Carolina Agurto Salazar

Fundación IDEA

Jennifer T. DiSanza

Institute for Well-Being in Law (IWIL), EE. UU.

Manel Atserias Luque

International Bar Association (ABA), España

Mario Alberto Vivas Pinzón

Fiscalía General del Estado de Yucatán

Ponencia: Educación jurídica, democracia y justicia

(Salón 101)

Moderadora: Erika Marlene Cánche Góngora

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Colaboración docente para la construcción de agentes de cambio

Elsy María Zapata Trujillo, Helena Rivero Evia y José Christian Pérez Flores

Universidad Marista de Mérida

Educación Jurídica para la Justicia Penal

Ilse Carolina Torres Ortega

ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)

Aprendizaje transformativo en la educación jurídica: El caso del Inside-Out Prisión Exchange Program en México

Rebecca Danielle Strickland

ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)

Trans-disciplinarizando el derecho: Creación e implementación de una enseñanza en derecho, música y cultura

(Salón 102)

Guilherme Vasconcelos Vilaca y Rodrigo Camarena González

Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

15:30 a 16:45 Actividades simultáneas

Red de trabajo colaborativo: MASC

(Salón 103) [evento cerrado]

José Rogelio Contreras Melara

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Red de trabajo colaborativo: Ética y responsabilidad profesional

(Salón 104) [evento cerrado]

Sergio Iván Anzola Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

16:45 a 17:00 *Coffee Break*: Espacio de *networking*

(Lobby del Auditorio Hno. Pablo Hernández García)

17:00 a 18:15 Actividad

Mesa de diálogo: La profesión jurídica ante un escenario tecnológico cambiante

(Auditorio Hno. Pablo Hernández García)

Moderador: Eduardo Román González

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN)

Juan Pavón Mestras

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

María Jesús Gonzalez Espejo

Instituto de Innovación Legal, España

Patricia Villa-Berger

Albaa Legal Tech

18:15 a 18:30 Cierre del día / clausura (Auditorio Hno. Pablo Hernández García)

Sábado 25

9:15 a 10:00 Registro (Universidad Modelo)

10:00 a 12:00 Actividades simultáneas

Enseñar derecho a través de casos complejos (Salón 1)

María José Gutiérrez Rodríguez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

La artesanía docente: fluir entre lo planeado y la realidad (Salón 2)

Sofía Flores Senties

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Menos es más: ¿cómo simplificar tu redacción? (Salón 3)

Leticia Partida Partida y Pamela Ovalle Saldaña

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Evaluar el aprendizaje con fines formativos (Salón 4)

Yolanda Edith Leyva Barajas

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Bienestar y retroalimentación, ¿como para qué? (Salón 5)

Rosalba Georgina González Ramos

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

¡APPtualízate! APPrende, APPlica Y APPuesta por la innovación (Salón 6)

Juan Diego Nava Gutiérrez

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

12:00 a 12:15 Cierre del día (Salones)

Congreso **CEEAD**
Educación Jurídica **2023**

22 al 25 de marzo - Mérida, México



I | D | H
ACADEMIA
INTERAMERICANA

CEEAD



CIDE



ESCUELA LIBRE
DE DERECHO
FUNDADA EN
1912



FACULTAD
LIBRE DE DERECHO
DE MONTERREY
Formación Integral de Profesionales del Derecho



ITAM



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara



Tecnológico
de Monterrey



KONRAD
ADENAUER
STIFTUNG
ESTADO DE DERECHO · LATINOAMÉRICA



tirant
lo blanch
GRUPO EDITORIAL



Anáhuac
Mayab



UANL



UDEM



UNIVERSIDAD
MODELO



U-ERRE

Universidad
Regiomontana



Universidad Veracruzana

Panel del personal directivo

Moderación: *Gabriela Talancón Villegas¹ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. (CEEAD)*

Ángel Daniel Torruco González² | Universidad Anáhuac Mayab

Carlos Alberto Macedonio Hernández³ | Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

Felipe Ortega Bolio⁴ | Universidad Marista de Mérida

Tatiana Briceño Rivero⁵ | Universidad Modelo

La tecnología ha tenido un gran impacto en la educación jurídica y en la profesión del derecho. Esto ha llevado a preguntas sobre si el rol de los abogados y las abogadas está cambiando, qué deben saber los estudiantes ahora y si es diferente de lo que se enseñaba anteriormente.

El cambio en las relaciones humanas ha hecho que el rol del profesional del derecho cambie y, hoy en día, es crucial que los estudiantes aprendan la vinculación del derecho con otras disciplinas, especialmente las digitales y tecnológicas. Esto les permite estar en contacto con escenarios reales, como tener una consulta en línea o interponer un recurso en el portal del Poder Judicial. Los estudiantes también necesitan ser estratégicos y adoptar habilidades de observación y entendimiento del lenguaje corporal para complementar las herramientas tecnológicas.

Existe una preocupación constante sobre si la profesión del derecho está en riesgo debido al avance tecnológico. Sin embargo, esta ha tomado cada cambio como una ventaja para desarrollarse y el uso de la tecnología como parte de la profesión jurídica es indispensable. La tecnología, por otra parte, carece de las habilidades humanas como el reconocimiento y la definición de problemas, saber si hay uno o no antes de tratar de resolverlo, tener empatía, ética y la interacción directa con las personas, saber escuchar a tu cliente, por lo tanto, es importante que el profesional del derecho elija cuándo y cómo utilizar la tecnología, y considere que es una herramienta complementaria.

Si bien la tecnología es una herramienta importante, también hay aspectos negativos como la disminución de la lectura, la distracción de los alumnos en clase, muchas veces la enseñanza se pierde, crea la falta de comunicación al detalle entre los alumnos y, algunas veces, se pasa por alto la importancia del ser humano.

Por otro lado, la tecnología abre nuevas brechas de conocimiento, ya que tenemos mucha información, y promueve la investigación. En resumen, la tecnología es una herramienta importante para la profesión del derecho y la educación jurídica, y los estudiantes deben adoptar e integrar nuevas áreas de desarrollo profesional para estar al día con los avances tecnológicos. El profesional del derecho debe tener habilidades complementarias a las herramientas tecnológicas para tomar decisiones con base en la observación y el entendimiento humano.

Notas

¹ Coordinadora de Educación Jurídica del CEEAD. Es maestra en Derecho Internacional de los Derechos Humanos (LL.M.) por la Universidad de Notre Dame y licenciada en Derecho por la Universidad de Monterrey. Ha sido docente en la Universidad de Monterrey y en el Tecnológico de Monterrey en las asignaturas de Derechos Humanos y Teoría del Derecho.

² Licenciado en Derecho por la Universidad Anáhuac Mayab. Maestro en Derecho Internacional por el Tecnológico de Monterrey y doctor en Derechos Humanos por la Universidad del Sur. Es candidato a doctor en Gobierno y Gestión Pública por la Universidad Anáhuac Mayab. Actualmente, es coordinador de la licenciatura de Derecho en la Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales de la Universidad Anáhuac Mayab y catedrático internacional en la Universidad Católica de Honduras. Ha impartido 132 cátedras, cursos y talleres, de licenciatura y posgrado, en prestigiosas universidades, dependencias e instituciones tanto nacionales como extranjeras. Ha participado como coordinador y ponente en 156 actividades académicas de alto impacto y cuenta con más de 60 publicaciones en obras colectivas, artículos científicos, columnas periodísticas y cápsulas educativas digitales. Es presidente del Colegio Internacional de Doctores "Cientiam do menti, cordi virtutem", es vicepresidente de la Sección Yucatán de la Academia Mexicana de la Educación "Fabio Espinosa Granados", secretario de Relaciones Internacionales del Colegio de Posgraduados en Derecho de Yucatán y socio certificado de Toastmasters International. Lo anterior lo ha hecho acreedor de once condecoraciones y reconocimientos nacionales y extranjeros. En materia de competencias de disciplinas vinculadas con la expresión oral y escrita, cuenta con más de 100 medallas, siendo el único latinoamericano con cinco campeonatos internacionales de oratoria. Esto lo ha llevado a ser juez de 123 competencias internacionales, nacionales, regionales y estatales.

³ Licenciado en Derecho y especialista en Derecho Penal por la Universidad Autónoma de Yucatán. Maestro y doctor en Derecho Penal por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En el ámbito profesional, se ha desempeñado como abogado postulante en materia penal, amparo, laboral; abogado externo de la Comisión Regularizadora de la Tenencia de la Tierra (CORETT) y abogado externo en materia penal del Banco HSBC. Del mismo modo, ha fungido como jefe del Departamento de Trámites y Servicios Legales de la Delegación Federal del Instituto Nacional de Antropología e Historia en Yucatán, subdirector de Asuntos Jurídicos del municipio de Mérida, Yucatán, y secretario particular de la Procuraduría General de Justicia del Estado. En la academia, es profesor de carrera titular "C", con perfil PRODEP e Investigador Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán, de la cual es el actual director. En su trayectoria docente, ha impartido clases en licenciatura, especialidad y maestría, de Derecho Penal, Derecho Procesal Penal, Sociología Jurídica, Criminología, Victimología y Teoría del Delito. Ha sido coautor de cinco libros y autor de varios capítulos de libros, artículos jurídicos en revistas locales, nacionales y extranjeras, al tiempo de ser coordinador del Cuerpo Académico "Visión Multidisciplinaria y Tridimensional del Derecho" y de la región 11 de la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas y Departamentos de Derecho (ANFADE). Es miembro de honor de la Fundación de Victimología con sede en Murcia, España, y presidente fundador del Capítulo Yucatán de la Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A. C.

⁴ Maestro en Impuestos y maestro en Dirección Financiera, ambas por la Universidad Marista de Mérida. Tiene una especialidad en Derecho Tributario por la Universidad Panamericana y es Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Yucatán. En la Universidad Marista de Mérida es profesor de Derecho Fiscal, de Introducción al Estudio del Derecho y de Sociología Jurídica en la Licenciatura en Derecho, y de Defensa Fiscal Aplicada en la maestría en Impuestos, siendo actualmente director de la Escuela de Derecho.

⁵ Licenciada en Derecho y maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán, de esta misma institución, cuenta con formación continua a través del diplomado en Derecho Procesal Constitucional y Amparo, y el diplomado en Competencias Docentes (Programa de Formación Docente, PROFORDEMS); diplomado en Acceso a la Justicia en Materia de Derechos Humanos, impartido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, a través de la Dirección General de Casas de la Cultura Jurídica, en la sede Yucatán y el diplomado en Gestión Estratégica de Capital Humano impartido por la Universidad Modelo. Con experiencia profesional como litigante en las ramas del derecho laboral, de la seguridad social y derecho administrativo; en el servicio público a nivel municipal y en el ámbito educativo como docente, equipo administrativo y directivo en la Escuela Modelo y en la Universidad Modelo Campus Valladolid y Campus Mérida, en la que actualmente colabora como directora de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas.

Conferencia inaugural

El futuro no es como lo pintan

Yanira Matienzo Cáceres⁶ | *Disruptive Option*

'Solo el ser humano tiene memoria prospectiva: puede imaginar otro futuro'

Greg Horowitz

En la conferencia inaugural, Yanira Matienzo, de la consultoría Disruptive, abordó principalmente el tema del futuro. Ante una audiencia de especialistas en Derecho, docentes y directivos, la conferencista invitó a cuestionar nuestro acercamiento al futuro y sus posibilidades.

Yanira inició la conferencia presentando los estudios del futuro. Una disciplina que se pregunta sobre lo que vendrá y cómo nos enfrentamos a eso. Alvin Toffler, un futurista de los años 60, escribió un libro sobre el shock del futuro. De acuerdo con el autor, este nos llega tan rápido que no nos da tiempo a prepararnos o asimilarlo y, así, es normal paralizarnos: llegar a un estado de shock.

De acuerdo con Leah Zaidi, a quien Matienzo citó en su conferencia, existen tres fuerzas clave para navegar por el futuro: (1) el cambio climático y el caos que generará, (2) la batalla por una sociedad democrática, justa y equitativa, y (3) el alza de la inteligencia artificial. En este panorama incierto, donde las sociedades coexisten en una constante tensión entre cómo eran las cosas y cómo pueden ser, los estudios del futuro nos invitan a considerar formas de encontrar agencia, personal y flexibilidad. Además, a ser capaces de construir una visión clara del futuro y pasar a una experimentación continua.

La conferencista plantea que la habilidad más importante para poder navegar el presente y construir hacia el futuro es este último elemento: aprender a experimentar continuamente. Esto se aprende a través de definir no-negociables personales y ejercitar la capacidad de imaginar o envisionar lo que queremos. Sobre esto último, Yanira comentó que es esencial el cuestionarnos qué pasaría en diversos escenarios del futuro y que un ejercicio útil es imaginarnos una idea ridícula: si la idea no es suficientemente ridícula, el ejercicio de imaginación se queda corto y nos deja muy cerca de donde empezarnos.

Yanira también presentó herramientas prácticas para pensar el futuro, como la realización de una matriz de decisiones. Esto implica que ante una situación determinada que queramos pensar a futuro, analicemos qué se puede hacer en este momento, qué elementos comprenden una decisión y qué cosas suponen un monitoreo.

Por último, Yanira invitó a la audiencia a pensarse a sí mismos como futuristas. La docencia es un importante escenario para pensar el futuro. En un panorama donde la inteligencia artificial se plantea como una realidad cada vez más presente, solo los seres humanos conservamos la capacidad de soñar, de jugar y de aprender a hacer preguntas para la creación de proyectos colegiados e interdisciplinarios que nos permitan crear nuevas imágenes del futuro.

La invitación final de la conferencia fue a pensar y soñar lo que no puede hacer la tecnología. Para la docencia jurídica esto implica, por ejemplo, incorporar prácticas lúdicas. Esto permitirá aprovechar la tecnología para darle tiempo al profesorado para que disfruten cambiar las cosas. Y, en segundo lugar, construir oportunidades para que el profesorado se suba al tren tecnológico con más facilidad. De esta forma, tanto el alumnado como el profesorado podrá valorar el poder en sus manos para cambiar la realidad.

⁶ Estratega en innovación con 18 años de experiencia diseñando conceptos creativos, modelos educativos y proyectos de innovación para emprendedores, empresas, organizaciones sociales e instituciones educativas con un enfoque interdisciplinario (desde *branding*, comunicaciones, mercadotecnia hasta diseño de futuros y diseño de experiencias). Actualmente, se divierte diseñando experiencias de arte, creatividad y desarrollo de habilidades en LUAN Museo Emocional. Conferencista con publicaciones de investigación, antes profesora universitaria.

Mesas de diálogos

Son espacios destinados a la participación de entre tres y cinco personas expertas con la finalidad de intercambiar ideas, preguntas y opiniones sobre un tema en específico. Este espacio es moderado por una persona integrante del CEEAD.

En esta edición, se llevaron a cabo ocho mesas de diálogos donde se abordaron las áreas temáticas del congreso.

Mecanismos para prevenir y atender la violencia de género

Moderación: *Mariana Anahí Manzo⁷ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)*

Marcela Chavarría y Chavarría⁸ | Universidad de Monterrey (UEM)

María Teresa Paillés Vergara⁹ | Abogadas MX

Mónica González Contró¹⁰ | Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (IIJ-UNAM)

Mónica González Torres¹¹ | Universidad de Colima (UCOL)

En la actualidad, existen nuevos retos que se han presentado desde que las mujeres se han integrado a las carreras de derecho. Esta incorporación ha traído el replanteamiento de preguntas acerca de la creación de instrumentos para prevenir y atender casos de violencia de género o discusiones sobre la disonancia que causa en relaciones de poder cuando los profesores son hombres y la mayoría del alumnado son mujeres.

Ante estos cambios, las instituciones educativas han realizado avances significativos en materia de género como la creación e implementación de protocolos para casos de violencia de género y discriminación o la instauración de centros y unidades de género como parte de las agendas de estas instituciones. Desde el interior, estos temas se han visibilizado a través de la creación de grupos estudiantiles, comités para la investigación y atención de la violencia de género, y las movilizaciones que permiten a las estudiantes apropiarse de esta agenda.

Estos avances todavía enfrentan retos importantes en términos de género y desigualdad, latentes en los tenderos de denuncias o las quejas que surgen en el marco de los protocolos de igualdad y violencia de género. Las universidades deben continuar con este esfuerzo a través de la sensibilización y capacitación de, por ejemplo, sesgos inconscientes, el acercamiento con estudiantes hombres o la deconstrucción de estereotipos o roles de género.

Las instituciones educativas deben ser cautelosas acerca de los próximos pasos en la agenda de género. En ocasiones, el discurso sobre la perspectiva de género ha servido para disimular avances y frenar cambios cuando, en el fondo, no siempre existe una actitud que promueve la igualdad. La exitosa implementación de una agenda de género exige la renuncia a privilegios y la reeducación de hombres y mujeres desde las instituciones educativas.

Notas

⁷ Investigadora Senior del CEEAD. Candidata a SNI-Conacyt. Es doctora en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de Córdoba (UNC), mágister en Sociología Jurídica por el Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati y abogada. Ha sido docente de grado y postgrado en asignaturas de Sociología y Metodologías de Investigación; formadora de Recursos Humanos..

⁸ Doctora en Derecho con mención *cum laude* por la Universidad Carlos III de Madrid en el área de Derechos Humanos y Derecho Internacional Público. Fue directora de los programas académicos de la licenciatura en Derecho, Función Pública y Ciencia Política de la Universidad de Monterrey. Fundó y presidió el Instituto de Derechos Humanos y Empresa de la UDEM. Fue miembro del Comité de Selección del Sistema Estatal Anticorrupción de Nuevo León. Profesora de la UDEM en Derechos Humanos, Derecho Internacional Público, Derecho Comparado. Profesora invitada en el diplomado de Especialización en Derechos Humanos de la Universidad Carlos III de Madrid. Integrante de la Comisión de Desarrollo Social del Consejo Nuevo León. Miembro del Consejo de participación ciudadana del Instituto Estatal de las Mujeres. Integrante del equipo de facilitadores en el diplomado de Educación para la Paz. Cuenta con diplomado sobre Abordaje Jurídico de la violencia de género por la Universidad de Salamanca, así como Lenguaje Libre Discriminación en la Docencia por la CONAPRED. Ha participado en foros y conferencias sobre derechos humanos, responsabilidad de las instituciones educativas en la prevención y erradicación de la violencia de género, espacios seguros en las redes sociales, periodismo con perspectiva de género, género y medioambiente, estrategias para construir espacios seguros, inclusión, perspectiva de género y equilibrio de poder. Actualmente se desempeña como directora del Centro de Equidad de Género e Inclusión de la UDEM y profesora de la asignatura de Derechos Humanos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la misma institución.

⁹ Abogada-socia de SMPS Legal. Tiene más de 30 años asesorando a clientes en operaciones de alto nivel tanto en el ámbito nacional como internacional. Se especializa en operaciones e inversiones inmobiliarias, fusiones y adquisiciones, operaciones de financiamiento, licitaciones públicas, así como derecho corporativo general. Su motivación principal es asesorar a sus clientes para que estos concreten sus negocios de una manera eficiente desde el punto de vista legal. Cada transacción es distinta y particular, lo que le permite explotar su creatividad para asesorar con éxito a sus clientes.

Ha trabajado en despachos en Nueva York y México. En el ámbito inmobiliario, asesora a desarrolladores, inversionistas, Fibras y otros participantes en el mercado inmobiliario en la implementación, diseño y documentación de proyectos de distintos sectores como: vivienda, centros comerciales, *retail*, industrial, oficinas, hotelería, tiempos compartidos y fraccionales. Cuenta con gran experiencia en la estructura de proyectos inmobiliarios, incluyendo la constitución de fideicomisos inmobiliarios. Cuenta con gran experiencia en el desarrollo e implementación de operaciones de fusiones y adquisiciones y esquemas de inversión. En el área financiera, asesora acreedores y deudores en la estructura, negociación y formalización de créditos con y sin garantías, en créditos sindicados, financiamiento de proyectos de infraestructura, incluyendo la implementación de garantías y fideicomisos. Es socia fundadora y presidenta de Abogadas MX, una ONG que promueve el desarrollo profesional de mujeres abogadas. Es Fellow 2018 de Leadership Council on Legal Diversity, una ONG de EE. UU. que promueve la inclusión para abogados.

¹⁰ Académica y promotora de los derechos humanos, en especial de niñas, niños y adolescentes. Es doctora en Derechos Fundamentales por la Universidad Autónoma de Madrid y desde 2005 es investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Además de su

labor académica, ha ocupado cargos dentro de la universidad. Ha sido secretaria académica del Instituto de investigaciones Jurídicas (2011-2015), abogada general de la UNAM (2015 a 2020) y, actualmente, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Ha participado en cuerpos colegiados de instituciones públicas y privadas de defensa de los derechos humanos. Ha sido consejera de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, integrante de la Asamblea Consultiva del Consejo para Prevenir la Discriminación de la Ciudad de México, consejera de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, miembro del Consejo Consultivo del Sistema Integral de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes e integrante de la Junta Directiva de la Defensoría Pública Federal, entre otros nombramientos.

¹¹ Abogada y maestra en Derecho por la Universidad de Colima. Cuenta con una especialidad en el Sistema Penal Acusatorio y un diplomado sobre Derechos de la Infancia y Litigio Estratégico frente al Sistema Interamericano de Derechos Humanos, convocado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Se ha formado en temas de derechos humanos, mecanismos alternativos de solución de controversias y justicia restaurativa. Cuenta con una certificación como especialista en procedimientos alternos de solución de controversias en materia civil, familiar y mercantil en el estado de Colima. Fue integrante de la Comisión General para la Protección del Ejercicio Periodístico en el estado de Colima.

Se ha desempeñado como profesora por hora en la Facultad de Derecho en las materias de Sociología Jurídica, Derechos Humanos y Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Asimismo, ha sido profesora invitada en la maestría en Derecho tanto de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima como del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Socia fundadora de Gestión Restaurativa y Consultoría S. C. Actualmente, es directora de la Unidad para la Atención Integral a la Discriminación y la Violencia de Género en la Universidad de Colima.

Educación jurídica, democracia y justicia

Moderación: Sergio Iván Anzola Rodríguez¹² | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Gustavo Maurino¹³ | Escuela Latinoamericana de Abogacía Comunitaria y Activismo Jurídico (ELAC), Argentina.

Tania Luna Blanco¹⁴ | Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Colombia.

En las escuelas de derecho se transita la formación jurídica sin pensar en la justicia, a pesar de que en la realidad social existe una convergencia entre derecho, política, democracia, etc. Dentro de las aulas no se habla de la justicia y el panorama abarca clases políticamente correctas, donde el estudiantado se queda con la pregunta de cómo se entrecruza el derecho con la justicia en el mundo exterior.

Ante la pregunta sobre cómo se vive la democracia y el estado de derecho en las escuelas de derecho, se puso énfasis particularmente en el currículo oculto: la falta de representación de mujeres en el profesorado, meritocracia, el rol pasivo del estudiantado, entre otros temas. Además, es importante reflexionar sobre el espacio que se brinda para que el alumnado tenga un nivel adecuado de participación y si se le permite hablar sobre los temas de justicia, democracia y educación.

El desafío para cambiar el panorama actual se encuentra en redefinir las prácticas institucionales y pedagógicas, repensar los conceptos jurídicos tradicionales, así como en identificar el tipo de competencias que deben tener las abogadas y abogados para construir una conversación democrática. Es a través del diálogo de los temas de transformación social que se puede comenzar a cambiar la manera en que se forma al estudiantado para la ciudadanía.

Las y los panelistas reflexionaron sobre cómo se ve, o se debe ver, la democracia dentro de la escuela de derecho: la dinámica de las relaciones dentro del proceso de enseñanza debe ser un proceso conversacional, realizar ajustes curriculares para dedicar el tiempo suficiente a la conversación de conceptos sociales importantes y remover los contenidos enciclopédicos que no aporten a este objetivo. Los programas académicos deben responder a la realidad circundante y aprovechar lo que hay allá afuera para detonar conversaciones relevantes: series, películas, procesos judiciales actuales, etc. Se debe hablar de las problemáticas que le importan al estudiantado. Al final, el objetivo debe ir guiado a lograr que el estudiantado adquiera autonomía, a conversar con los conceptos jurídicos, a saber llegar a la información para que puedan continuar navegando el derecho por ellos mismos.

En relación con la tecnología, se habló sobre cómo en su momento la escritura pareció representar un miedo en la antigüedad y que, finalmente, se fue transformando para resistir. De esa misma forma debemos entender la tecnología. En lugar de vivir en la nostalgia de lo que pudiera representar la inteligencia artificial y otros avances tecnológicos, vale la pena ir pensando cómo se pueden activar nuevas formas de rebeldía, de preguntarnos qué significan los valores humanos y cómo se viven actualmente. La invitación va orientada a acompañar al estudiantado a descubrir las implicaciones de estas tecnologías al mismo ritmo que el propio profesorado.

Notas

¹² Coordinador de Investigación en el CEEAD y profesor de ética profesional en la Universidad de los Andes (Colombia). Es doctor en Derecho por la Universidad de los Andes y LL. M. por la Universidad de Helsinki. Es parte de la junta directiva de la *International Association of Legal Ethics*.

¹³ Abogado especialista en derecho de daños y máster en Derecho Público. Director Académico de ELAC (Escuela Latinoamericana de Abogacía Comunitaria y Activismo Jurídico). Profesor de las escuelas de Abogacía y de Ciencia Política y Relaciones Internacionales en la Universidad Torcuato Di Tella (Clínica Jurídica, Fundamentos del Derecho Privado y Política y Derecho). Coordinador de la práctica profesional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Palermo. Profesor de la maestría en Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Ha sido cofundador y es miembro del Consejo Directivo de ACIJ (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia). Se ha desempeñado como director nacional de Promoción y Fortalecimiento para el Acceso a la Justicia en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina (2015-2019). Ha realizado diversas publicaciones sobre teoría constitucional, derechos humanos, litigio estratégico, derecho de daños, enseñanza del derecho y acceso a la justicia.

¹⁴ Doctora en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). Mágister en Derecho con énfasis en investigación de la Universidad Nacional y abogada con grado de honor por excelencia académica de la Universidad Libre. Sus líneas de trabajo son el derecho público, la historia del derecho, el acceso a la justicia y la educación jurídica.

Actualmente se desempeña como profesora investigadora del área de Derecho Constitucional del Departamento de Derecho Público de la Pontificia Universidad Javeriana, es directora de la línea de investigación en *Constitucionalismo, paz y memorias* del grupo de estudios en Derecho Público y del Semillero de Investigación en Derecho Constitucional Contemporáneo. En la Universidad de los Andes coordinó clínicas de investigación en Derecho de Interés Público y enseñó durante más de una década, siendo reconocida con distinción del decanato por su contribución a la enseñanza del derecho desde un Consultorio Jurídico (2013) y nominada por los estudiantes y finalista al Premio Uniandino a la Innovación Docente (2014). Ha dirigido consultorías con entidades públicas y privadas, y ha sido asesora para temas de paz en la Corte Constitucional Colombiana y la Presidencia de la República.

Mirar la educación jurídica desde la perspectiva de aprendizaje experiencial: casos de éxito

Moderación: *Ligia Patricia Bedolla Cornejo¹⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)*

Alejandro José Ruz Franco¹⁶ | Universidad Marista de Mérida

Diana Rocío Espino Tapia¹⁷ | Universidad Regiomontana (U-ERRE)

Guillermo Luévano Bustamante¹⁸ | Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Salvador Guerrero Navarro¹⁹ | Universidad Iberoamericana (IBERO) - Campus CDMX

A través de este modelo de aprendizaje las alumnas y alumnos entran en contacto con problemas reales, lo que les permite crear sus propias respuestas. El impacto de este tipo de enseñanza se ha reflejado en la vida laboral del estudiantado, ya que su inserción en el mercado les resulta más fácil porque pueden resolver problemas de forma efectiva a partir de las características y competencias adquiridas a partir del aprendizaje experiencial.

Algunas de las ventajas que se han observado están relacionadas con habilidades blandas, porque permite a las estudiantes interactuar con personas usuarias, lo cual sirve para cualquier materia; el derecho va a cambiar siempre, por tanto, incorporar la flexibilidad como parte de la mentalidad del estudiantado es necesario, al igual que el trabajo colaborativo. Es un modelo transgresor, innovador y con impacto social que permite dar seguimiento a la utilidad del modelo de aprendizaje a través de la retroalimentación de las personas usuarias del servicio.

Desde la clínica de refugiados de la IBERO se ha dado un proceso de ensayo y error, lo primero que nos encontramos fueron resistencias por la formación tradicional del estudiantado, por ello, es necesario transformar la manera en la que se enseña el derecho, resultando indispensable para incorporar este modelo el incentivar al profesorado para que identifique las necesidades del estudiantado, defina los objetivos y que se incorpore la enseñanza clínica como un eje transversal de la formación.

Otro de los grandes obstáculos para que el modelo sea factible y exitoso son los recursos, por lo que es importante conseguir financiamiento e incorporarlo en proyectos autosustentables, que tienen como base el conocimiento del alumno y la experiencia del profesorado. Otra opción es buscar socios que hagan posible materializar los proyectos y que esto no genere un costo adicional a la universidad.

El aprendizaje experiencial no puede realizarse en solitario, hacerlo en comunidad es clave para sumar y generar alianzas; por otra parte, resulta esencial para el éxito del modelo contar con tres cosas principalmente: casos (vender el interés del caso y no del resultado, ya sea hipotético o real), tener personas usuarias y que le aporte al estudiantado para agregar un valor a la cadena de aprendizaje.

La interdisciplinariedad es otro factor clave, así como no enfocar el modelo únicamente en el litigio; debe ampliarse una visión interdisciplinaria que permita a las estudiantes relacionarse con otros perfiles que les brinden conocimientos específicos que puedan incorporar en la resolución de los casos.

Por último, pero no menos importante, el factor diversión y la escucha activa a las alumnas y alumnos es indispensable para que se involucren y se materialicen las propuestas. La mejor forma de convencer al estudiantado es que las y los estudiantes que han egresado con esta perspectiva de aprendizaje cuenten sus experiencias a las siguientes generaciones para que se sigan incorporando.

Notas

¹⁵ Pedagoga especializada en la innovación educativa, la investigación educativa aplicada, la creatividad y la inteligencia colectiva para proponer proyectos que nos permitan reconfigurar nuestros presentes para mejores futuros. Actualmente es diseñadora estratégica de proyectos en el Centro de Estudio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD). Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Diseño, gestión y dirección de proyectos *b-learning* por la UNED. Cuenta con experiencia docente en: Orientación Educativa, Formación ética y cívica, Comunicación Educativa, Fundamentos de la tecnología y la innovación educativa, Fundamentos de pedagogía de la Licenciatura en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey. A lo largo de su trayectoria se ha desempeñado como consultora independiente y como facilitadora en temas como: diseño de proyectos educativos mediados por tecnologías, creatividad docente, innovación educativa en el aula, diseño de experiencias de aprendizaje y pedagogía comunitaria. Su trayectoria se caracteriza por ser dinámica, abierta y en articulación con distintos saberes, lo cual ha ampliado y enriquecido su mirada pedagógica.

¹⁶ Licenciado en Derecho por la Universidad Marista de Mérida, maestro en Derechos Humanos, Democracia y Globalización con especialidad en Derechos Humanos y Empresas por la Universidad Abierta de Cataluña. Doctorando en Análisis Estratégico y Desarrollo Sustentable por la Universidad Anáhuac Mayab. Desarrollando una tesis doctoral centrada en la intersección de los derechos humanos, la sostenibilidad y la responsabilidad social en el ámbito universitario. Profesor de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Marista de Mérida, a cargo de las asignaturas Teoría General del Proceso, Derechos Humanos y Derechos Fundamentales, Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Clínica de Derechos Humanos. Igualmente, es asesor del equipo de litigio en materia de derechos humanos de la misma universidad. Encargado del Departamento de Asuntos Contenciosos de la Secretaría de Educación del estado de Yucatán.

¹⁷ Doctora en Derecho con orientación en Derecho Constitucional y Gobernabilidad por la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Abogada y politóloga por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) con estudios de posgrado en Derecho Internacional de los Derechos Humanos por la American *University Washington College of Law*. Actualmente es directora general académica de la Universidad Regiomontana (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) del Conacyt. Docente universitaria desde 2006 a la fecha en las áreas de Derechos Humanos, Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público. Del 2007 al 2011 fue investigadora del área de Filosofía del Derecho del Centro de Investigaciones Jurídicas y Criminológicas de la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL. Del 2016 al 2018, fue directora de Posgrado de Humanidades y Ciencias Sociales y del 2019 a 2022 fue directora del Laboratorio de Transformación Jurídica y Gobernanza de la Universidad Regiomontana. A nivel académico, es investigadora principal del Centro de Estudios Interculturales del Noreste (CEIN) desde 2016, ha sido autora de diversos artículos especializados y capítulos de libros a nivel nacional e internacional y autora de los libros "Derechos Humanos, Democracia y Violencia de Género", publicado en 2011 por la Editorial Fontamara y el Instituto Estatal de la Mujer de Nuevo León, "Una Teoría de los Derechos Sociales para el Estado Social del Siglo XXI", publicado en 2020 por la editorial Tirant Lo Blanch, y co-coordinó la obra colectiva "Primera Legislatura Paritaria de Nuevo León. Experiencias y Reflexiones.", publicado en 2022 por la Comisión Estatal Electoral de Nuevo León.

¹⁸ Abogado por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, maestro en historia por el Colegio de San Luis y doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. Es coordinador académico de la maestría en Derechos Humanos y de la Clínica de Litigio Estratégico en Derechos Humanos de la UASLP. Ha sido consultor para agencias de Naciones Unidas como Fondo de Población, Comisión Económica para América Latina, Organización Internacional para las Migraciones y es colaborador legal externo de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) del Conacyt y ha publicado artículos y capítulos de libros sobre enseñanza clínica y postulación judicial en derechos humanos.

¹⁹ Licenciado y maestro en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado en el Instituto Nacional de Transparencia y Acceso a la Información Pública (INAI), en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, así como consultor legislativo en la iniciativa privada. Ha sido profesor de Derecho Constitucional, Derecho Internacional Público y Derecho Internacional de los Refugiados. Tiene diversas publicaciones en materia de derechos humanos y derecho internacional. Entre las más recientes publicaciones destacan: “¿Qué se enseña en las clínicas jurídicas de derechos humanos?” y “Apoyos a las personas con discapacidad para el ejercicio de la patria potestad”. En el ámbito de la enseñanza clínica fue coordinador del área legal en la Clínica Jurídica del Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM. Actualmente dirige la Clínica Jurídica para Refugiados “Alaíde Foppa” en la Universidad Iberoamericana.

La educación jurídica frente a la “revolución tecnológica”

Moderación: *Sofía Flores Senties²⁰ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)*

Ana Elena Fierro Ferráez²¹ | Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus CDMX
Jorge Arturo Cerdio Herrán²² | Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
Karla Prudencio Ruiz²³ | Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
Sergio Stone²⁴ | Stanford Law School, EE. UU.

Los docentes son el principal reto en el tema relacionado a la revolución tecnológica. Se necesitan ir rompiendo paradigmas de que los y las abogadas no deben salir de los asuntos locales; con la globalización es importante mirar al contexto internacional, a pesar de esto, existen muchas resistencias. La tecnología está rompiendo estas y permitiendo la conexión humana de manera internacional.

En el Tecnológico de Monterrey se está desarrollando un programa denominado Global Week, el que permite a las y los alumnos tener durante una semana un acercamiento de visión global, que permite adquirir experiencia multicultural y también acercarse a las tecnologías de la información. Este programa permite que las y los alumnos de diferentes universidades de alrededor del mundo puedan compartir una clase en la cual se les solicita una actividad que deben desarrollar todas y todos.

Una de las oportunidades en las universidades es la comunicación dentro de las instituciones, de las facultades y de los salones de clase. Hay que darles voz a los docentes, al estudiantado en su completitud y diversidad, a las y los administradores y a los bibliotecarios, es importante tomar en cuenta sus opiniones, escuchar cuáles son sus inquietudes, sus exigencias y sus necesidades para la mejora de las instituciones y de la misma experiencia.

Es importante revisar qué es lo que enseñamos cuando enseñamos derecho, no solo el recordar leyes y artículos, sino cómo pensar de manera crítica y cómo solucionar conflictos; es también cómo el derecho se ha aproximado a la tecnología, es algo a lo que nos hemos tenido que enfrentar a lo largo de estos años. Es importante observar de qué manera podemos pensar de forma crítica la misma tecnología, desde sus dificultades, y qué derechos se pueden ver transgredidos en su utilización. No solo es ver cómo la tecnología nos puede reemplazar, sino saber utilizar estas herramientas para la facilitación de nuestras labores relacionadas al derecho.

Es necesario ir creando materias optativas para que las y los estudiantes estén actualizados en el contexto de la automatización de la tecnología. No estamos enseñando para que estas materias sean posibles, ya que nadie puede hacerlas. La metodología de enseñanza de la automatización debería de estarse impartiendo en las aulas para que el estudiantado pueda innovar en el ofrecimiento de servicios.

Las escuelas de derecho deberían asumir el reto de ir implementando e involucrando los avances tecnológicos en los planes educativos, tomando las herramientas que se vayan desarrollando para que las y los estudiantes puedan adquirir estos conocimientos antes de salir al mundo laboral. Es importante, además, generar pensamiento crítico y racionalidad, desarrollar en el alumnado cómo encontrar la verdad, poder identificarla, para ello necesitamos ser el aula, el lugar y el docente donde se fomente esta visión que incorpore la tecnología y haciendo lo que la tecnología por ahora todavía no puede hacer.

Notas

²⁰ Mujer apasionada por la educación y el impacto que esta tiene en la sociedad. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana y maestra en Calidad y Mejora Educativa por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha dedicado su vida profesional al ámbito de la educación jurídica, siendo directora de Pedagogía de la Escuela Federal de Formación Judicial del Poder Judicial de la Federación y actualmente coordinadora de Innovación Educativa en el CEEAD. Al día de hoy, imparte la asignatura de Cultura de la Legalidad en el Departamento de Derecho del ITAM.

²¹ Doctora en Derecho por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Es maestra en derecho por la Universidad de Georgia, EE. UU.; maestra en Filosofía por la Universidad Anáhuac, Campus Mayab, y es licenciada en Derecho por el ITAM. Actualmente es directora de Desarrollo Internacional de la Escuela de Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey.

Ha sido profesora e investigadora en diversas instituciones como el Tecnológico de Monterrey, CIDE, Universidad Marista y la Universidad Anáhuac. Sus líneas de investigación son: transparencia, mecanismos alternativos de solución de controversias (MASC), rendición de cuentas y responsabilidad de los servidores públicos. Entre sus publicaciones recientes destacan: *El concepto jurídico de rendición de cuentas*, primera edición, Tirant lo Blanch, 2021; *Manejo de conflictos y mecanismos alternos de solución* en su segunda edición, CIDE, y el libro *Responsabilidad de servidores públicos, del castigo a la confianza*, editado por el FCE. Es coautora del Manual sobre faltas administrativas y delitos de corrupción de servidoras y servidores públicos y particulares, USAID, CIDE, RRC y de la guía en materia de Reparaciones por violaciones de derechos humanos relacionadas con la integridad física: obligaciones internacionales y prácticas jurisdiccionales, TFJA, Open Society Justice Initiative, CIDE. También de artículos de investigación: *Equidad de género en el Estado Mexicano*, publicado en Cuestiones Constitucionales del IJ; *Retos del sistema de justicia en el entramado legal del combate a la corrupción: garantías al debido proceso en el sistema de responsabilidades administrativas*; *Estado de Derecho: clave para la rendición de cuentas y el control de corrupción*, CIDE, World Justice Project. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

²² Es profesor numerario de tiempo completo en el Departamento Académico de Derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México y profesor de la materia Informática y Derecho en el Doctorado en Derecho de la Universidad Panamericana. Ha diseñado, aprobado, supervisado o creado cerca de mil iniciativas en educación jurídica, incluyendo cursos, currículos completos tanto para grado como para posgrado y formación continua, así como en diseño instruccional y tecnología aplicadas al derecho. Ha sido el líder del equipo que creó el motor de búsquedas de precedentes en una iniciativa conjunta entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Actualmente es el responsable de mantener la semántica que alimenta el motor de búsquedas de Tirant Online México, la base de datos jurídica más grande de América Latina. Recientemente ha formado parte del grupo de expertos que integran el Comité Ad Hoc para la Inteligencia Artificial y los Derechos Humanos del Consejo de ministros de la Unión Europea. Como parte de ese comité, ha participado en la redacción del estudio de factibilidad para regular la IA en Europa, así como la metodología para medir el impacto de la Inteligencia Artificial en los Derechos Humanos, la Democracia y el Estado de Derecho. También es el director académico para el Laboratorio en Ciberseguridad de la Organización de Estados Americanos. Ha sido conferencista y docente invitado a instituciones académicas en los Estados Unidos, Italia, España, Suecia, India, Argentina, Chile, Turquía, Alemania y Brasil. Finalmente, es licenciado en Derecho por el ITAM y doctor por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

²³ Maestra en Derecho, Tecnología y Ciencias por la Universidad de Stanford y Licenciada en Derecho por el CIDE. Ha enfocado su carrera en estudiar la intersección entre derechos humanos y desarrollo de tecnologías. Trabajó en el Instituto Federal de Telecomunicaciones, donde se enfocó en comunicación comunitaria e indígena, derechos de las audiencias y derechos digitales. Entre otras cosas, trabajó en Equis Justicia para las Mujeres, A. C., en el Poder Judicial de la Federación, participó en la elaboración de litigios estratégicos con la Clínica de Interés Público A. C. y fue coordinadora del proyecto Alfabetiza de la fundación Acciones para el Desarrollo Comunitario A. C. Ahora es profesora asociada del CIDE y coordinadora académica de la Licenciatura en Derecho. También, coordina el área de Incidencia Política en REDES A. C.

²⁴ Subdirector de la Biblioteca Jurídica de Stanford University. Licenciado en Ciencias Jurídicas, New York University. Maestría en Bibliotecología, University of Denver. Enseña cursos de investigación jurídica estadounidense e investigación de derecho público internacional. Su trayectoria profesional ha incluido ser presidente de la Sección de Derecho Comparativo e Internacional de la Asociación Americana de Bibliotecas Jurídicas y presidente del Foro China-Estados Unidos Sobre Información Legal. También es miembro de varios comités de la Asociación Internacional de Bibliotecas Jurídicas.

La importancia de la vinculación entre la evaluación y formación para la profesionalización del personal que opera el SJP

Moderación: *Yolanda Edith Leyva Barajas*²⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

*Adda Marissa Peniche Novelo*²⁶ | Instituto de Formación Mérida
*José Felipe Martínez*²⁷ | Universidad de California (UCLA), EE. UU.
*Pedro Andrés Felisart Legorreta*²⁸ | Fortis Consultores

La evaluación auténtica tiene un valor formativo en sí mismo. Es decir, es intrínsecamente rico porque, por un lado, le permite a la persona profesionalista dotarse de metodologías, herramientas de autoevaluación, estándares, etc., y, por el otro, modela lo que se espera del ejercicio cotidiano de su profesión. Esto también significa que está en permanente cambio y que los resultados no significan un punto final, sino un paso más del proceso formativo.

En este sentido, resulta importante problematizar y cuestionar acerca de qué es lo que se les está exigiendo a las y los futuros profesionistas tomando en consideración la pertinencia de la evaluación con relación al contexto específico en el que se desempeñan. Por ende, es necesario trascender de la afirmación de “el contexto es tan complejo que no se puede evaluar”, porque es muy extrema y pernicioso, siendo que es posible evaluar aun en contextos diversos y complejos. Se requiere, para ello, de evaluadoras y evaluadores que conozcan la función, que estén familiarizados con dicho contexto y, además, que tengan desarrollada una sensibilidad que sea consecuente con los aspectos determinados a evaluarse. Otra cuestión a tomar en cuenta es identificar qué se espera de la evaluación y quién está evaluando.

Por ende, si de lo que se trata es de hacer de la evaluación parte de la profesionalización, se necesita apostarle a cambiar el paradigma respecto a que el resultado puede devenir en una sanción o a que se trata de alcanzar metas cuantitativas cuando tiene una dimensión cualitativa importante y difícil de automatizarse.

Notas

²⁵ Doctora en Educación, maestra en Análisis Experimental de la Conducta y Licenciada en Psicología por la UNAM. Actualmente es coordinadora de Evaluación en el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C., y recientemente fue directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. Sus principales líneas de investigación se vinculan con la evaluación de competencias profesionales y el efecto del contexto en la práctica profesional de docentes y de profesionales en el ámbito de la salud y del derecho.

²⁶ Doctorante en Planeación Estratégica y Desarrollo Sustentable por la Universidad Anáhuac, maestra en Ciencias Penales con Especialidad en Ciencia Jurídica Penal por el Instituto Nacional en Ciencias Penales, Licenciada y maestra en Español por la Normal Superior de Yucatán, ENSY, y Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Yucatán, UADY. Diplomada en Administración Pública por el Instituto Nacional de la Administración Pública, INAP. Mediadora Certificada por el Tribunal Superior de Justicia del estado de

Yucatán y por la Conferencia Nacional de Procuración de Justicia.

Docente certificada en MASC por la extinta Secretaría Técnica para la Implementación de la Reforma. Experiencia en la administración pública estatal y municipal por más de 25 años con especial atención en los procedimientos de profesionalización de ministerios públicos, peritos, facilitadores y policías de investigación. Participación en procesos de calidad del capital humano bajo los estándares de normas ISO, nacionales e internacionales, en materia forense y procesos administrativos de la Fiscalía General del estado de Yucatán. Pionera en procesos de reclutamiento, selección del personal, así como evaluación, certificación de competencias y nivelación educativa en la administración pública en Yucatán.

²⁷ Profesor Asociado en la División de Metodología de Investigación Social de la Escuela de Postgrado de Educación y Estudios de la Información en la Universidad de California, Los Ángeles. Doctor en Filosofía de la Educación, Métodos Cuantitativos Avanzados, UCLA. Máster en Educación, Métodos Cuantitativos Avanzados, UCLA. Licenciatura en Sistemas de Información, Universidad de Aguascalientes, México.

²⁸ Consultor para Fortis Consultoría donde actualmente se desempeña como coordinador de Políticas de Priorización en el programa de Mejora y Fortalecimiento de Fiscalías y Procuradurías en México (Mi Fiscalía) auspiciado por INL. Ahí dirige los esfuerzos de diseño e implementación de políticas e instrumentos de persecución penal estratégicos para las fiscalías estatales.

Planes y programas de estudios

Moderación: *Moramay Guerra García²⁹ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)*

Diana Pacheco Pinzón³⁰ | Universidad Marista de Mérida

Eleonora Lozano Rodríguez³¹ | Universidad de los Andes (UNIANDES), Colombia

Felipe Ortegón Bolio⁴ | Universidad Marista de Mérida

Laura Alicia Silva Báez³² | Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

Ricardo Alberto Ortega Soriano³³ | Universidad Iberoamericana (IBERO) - Campus CDMX

Roberto Lara Chagoyán³⁴ | Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus CDMX

Las universidades de derecho tienen distintas condiciones y perspectivas de la realidad. No hay una forma ideal de enseñar derecho, cada escuela tiene que construir un programa de estudios honesto, según sus objetivos y necesidades. En los últimos años, los directivos y directivas de escuelas de derecho han guiado procesos de reforma a sus planes de estudio. Ante estos cambios, consideran que hay algunas características sustantivas de estos.

Un elemento característico de estos planes de estudio actualizados es que están basados en el modelo por competencias, el cual es un modelo de enseñanza hábil que integra conocimientos y habilidades como oralidad e investigación. Los planes de estudio también se caracterizan por tener metodologías activas de enseñanza: como aplicar casos reales, participar en clínicas jurídicas o en *moot courts*. Normalmente, este tipo de actividades se ven en la periferia de las mallas curriculares, ahora es necesario traerlas al centro del proceso formativo. No es suficiente tener una formación dogmática donde solo se asimila información.

Los y las directivas reconocen que la sociedad actual está llena de problemáticas sociales, es por eso que buscan formar a los mejores abogados y abogadas para el mundo. Esto implica que las universidades brinden una formación integral con objetivos éticos claros, de esta manera pueden desarrollar un sentido de responsabilidad social en el alumnado.

El proceso para modificar los planes de estudio conlleva múltiples retos que las universidades han compartido. Se enfrentan a una necesidad de dialogar con todas las personas involucradas en la planeación: egresadas, empleadoras, docentes y alumnado. En este diálogo pueden surgir tensiones entre docentes que no quieren cambiar la enseñanza tradicional e inquietudes de que el alumnado no alcanzará a aprender todo el contenido teórico necesario. Para solucionar esto, se tiene que delimitar el plan de estudios de manera adecuada para lograr que el temario sea completo y que, a la vez, se desarrollen las competencias necesarias.

El reto más complicado es la correcta implementación del plan de estudios y las universidades enfrentan esto de distintas formas. Una universidad con una malla curricular grande deberá asegurar la correcta operatividad del plan según sus recursos disponibles, para esto, puede buscar incursionar a un modelo híbrido de enseñanza. También es fundamental que las universidades eviten caer en la simulación, es decir, que no se cometa el error de seguir implementado un modelo tradicional en el fondo. Por último, toda implementación adecuada requiere de una capacitación continua al personal docente.

Las y los directivos sugieren que en una transformación del plan de estudios se haga una reflexión a fondo —centrada siempre en el alumnado—, sumado a esto, se tiene que realizar un ejercicio de autocrítica para tener un proceso de cambio honesto. Es fundamental actuar de manera disruptiva, voltear a ver las crisis humanitarias y preguntarnos, ¿para qué enseñamos derecho?

Notas

²⁹ Especialista en el área de Evaluación del CEEAD. Cuenta con estudios de maestría en Criminología y Política Criminal, y en Psicopatología Forense en el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), así como estudios de doctorado en la Facultad de Psicología de la UNAM. Cuenta con una Especialidad en Política y Gestión de la Evaluación Educativa por parte de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha sido asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE) de la UNAM y ha participado en proyectos nacionales de evaluación a gran escala, como subdirectora en la Dirección para la Evaluación de Docentes y Directivos en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

³⁰ Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Se licenció en Psicología por parte de la UNAM y tiene una maestría en Educación por parte de la Universidad Estatal de Michigan. Ha sido vicerrectora de Desarrollo Académico de la Universidad Marista de Mérida desde el 2002. Fue la directora fundadora de la escuela de Psicología de la misma Universidad en 1997 y cuenta con diversas publicaciones.

³¹ Abogada, economista y mágister en economía de la Universidad de los Andes. Realizó sus estudios de doctorado en Derecho en la Universidad de Salamanca, donde obtuvo la distinción *cum laude*. Actualmente es decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, donde ha sido profesora por más de diez años y se ha desempeñado como directora del doctorado en Derecho, de la maestría en Tributación, de la maestría en Derecho y de la Especialización en Tributación.

Es conjuer de la sección cuarta del Consejo de Estado y miembro de la Corte Arbitral de la Cámara de Comercio de Bogotá. Sus reflexiones laborales y académicas han girado en torno a la tributación y la hacienda pública colombiana, a partir de un conocimiento comparado e interdisciplinar. Su principal preocupación es la inequidad social. Cree en la necesidad de reformar el sistema tributario colombiano y de aportar en su interpretación y aplicación ética. Le inquieta la administración de justicia contencioso-tributaria, por lo que propone la consagración del precedente judicial vinculante, así como el establecimiento permanente de mecanismos alternativos de solución de controversias tributarias.

³² Licenciada en Derecho y maestra en Derecho Laboral por la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Cuenta con amplia experiencia laboral como litigante. Fue consejero electoral suplente ante el Consejo Distrital Número 3 en el Proceso Electoral del Instituto Nacional Electoral. Asimismo, ha desempeñado diversos cargos en la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, como coordinadora de la Licenciatura en Derecho, subdirectora de formación integral y asuntos estudiantiles, y actualmente como subdirectora académica. Ha impartido cátedra en dicha Institución desde 1995 a la fecha, en materias como Derecho Laboral, Derecho Internacional Público, entre otras. En materia laboral ha contribuido como jurado en las Competencias de Derecho del Trabajo en la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL, fue sinodal dentro del Concurso de Oposición Libre para la categoría de juez de primera instancia en Materia Laboral 2021 del Tribunal Superior de Justicia del estado de Nuevo León y desde el 17 de septiembre del 2022 a la fecha es integrante del Comité de Selección del Centro de Conciliación y Arbitraje en el estado de Nuevo León.

³³ Es egresado de la Facultad de Derecho de la UNAM. Doctor y maestro en Derecho por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM. Tiene estudios avanzados en Unión Europea y Derechos Humanos por la Universidad de Alcalá de Henares, en España. Hasta agosto de 2014 se desempeñó como director ejecutivo del Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, en México (CIADH-CDHDF).

Ha colaborado como consultor externo de la Oficina en México del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y participado como asesor jurídico en la Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia A. C. Ha colaborado como tutor en la maestría en Derechos Humanos y Democracia de la FLACSO-México. Actualmente es el director del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) le reconoce como Investigador Nacional (Nivel I). Sus líneas de investigación se relacionan con el derecho internacional de los derechos humanos y grupos históricamente excluidos o desaventajados (con especial énfasis en niñas, niños y adolescentes), así como nuevas formas de enseñanza del derecho.

³⁴ Licenciado en Derecho por la Universidad de Guanajuato, doctor en Derecho por la Universidad de Alicante, España, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Sus líneas de investigación son argumentación jurídica, poderes judiciales, constitucionalismo y teoría del derecho. Se ha desempeñado como director de Educación de la Procuraduría de los Derechos Humanos del estado de Guanajuato (2001), asesor en el Consejo General del IFE (2002-2003), secretario de Estudio y Cuenta (letrado) adscrito a la ponencia del Ministro José Ramón Cossío Díaz, en la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2004- 2015), director general del Centro de Estudios Constitucionales de esa misma institución (2015-2019) y director nacional del Programa de Derecho en el Tecnológico de Monterrey (2021-2022).

Ha colaborado en distintas revistas académicas, entre las que destacan *Isonomía* (ITAM), *Doxa* (Universidad de Alicante) y *Cuestiones Constitucionales* (UNAM), y es autor de los libros: *El concepto de sanción en la teoría contemporánea del Derecho* (Fontamara, 2004), *Argumentación Jurídica. Estudios Prácticos*. (Porrúa, 2011), *El constitucionalismo mexicano en transformación. Avances y retrocesos* (IECQ, 2020) y *Manual Mínimo de Argumentación Jurídica. La razón en la práctica* (Tirant Lo Blanch, 2021). Forma parte del grupo de Investigación Análisis Electoral en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Colabora también en la revista *Nexos*, en la sección "El juego de la Suprema Corte" y suele participar en *El Financiero* y *El Herald*, Televisión. Actualmente, es profesor e investigador en el Tecnológico de Monterrey, Campus Santa Fe, y es profesor en la UNAM, la Universidad Panamericana, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Iberoamericana de Puebla.

¿Qué sabemos sobre el bienestar de quienes estudian y ejercen la profesión jurídica?

Moderación: Rosalba Georgina González Ramos³⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Carolina Agurto Salazar³⁶ | Fundación IDEA

Jennifer T. DiSanza³⁷ | Institute for Well-Being in Law (IWIL), EE. UU.

Manel Atserias Luque³⁸ | International Bar Association (ABA), España

Mario Alberto Vivas Pinzón³⁹ | Fiscalía General del estado de Yucatán

Según diversos estudios, tanto los estudiantes como los profesionales del derecho pueden experimentar altos niveles de estrés y ansiedad relacionados con la naturaleza exigente de la profesión y la carga de trabajo.

En el caso de los estudiantes de derecho, las exigencias académicas pueden ser intensas y estar acompañadas de largas horas de estudio, así como de una presión constante para rendir bien en los exámenes y las tareas. También pueden sentirse abrumados por la cantidad de información que deben procesar y aprender.

Respecto a los profesionales del derecho, la naturaleza del trabajo puede ser muy demandante, lo que puede llevar a altos niveles de estrés y ansiedad. Además, los abogados y otros profesionales del derecho pueden sentirse presionados por la carga de trabajo, los plazos y la responsabilidad de tomar decisiones importantes.

Sin embargo, también hay factores que pueden contribuir al bienestar de los estudiantes y profesionales del derecho, como la oportunidad de utilizar sus habilidades para hacer una diferencia positiva en la vida de las personas, el desafío intelectual de la profesión, el desarrollo profesional y la posibilidad de avanzar en su carrera.

En resumen, tanto los estudiantes como los profesionales del derecho pueden experimentar altos niveles de estrés y ansiedad, pero también encontrar satisfacción y bienestar en su trabajo debido a la oportunidad de hacer una diferencia positiva y a otros factores relacionados con la profesión.

Hay varias acciones que podrían ayudar a impulsar o favorecer el bienestar de quienes estudian y ejercen la profesión jurídica. Primero, fomentar el equilibrio entre el trabajo y la vida personal: las escuelas de derecho, las firmas de abogados y otras organizaciones legales pueden trabajar para fomentar el equilibrio entre el trabajo y la vida personal, lo que puede ayudar a reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional. Segundo, proporcionar recursos para la salud mental: las escuelas de derecho, las firmas de abogados y otras organizaciones legales pueden proporcionar recursos para la salud mental, como terapia y asesoramiento, para ayudar a los estudiantes y profesionales del derecho a lidiar con el estrés y la ansiedad.

Estas son solo algunas ideas, pero pueden ser útiles para impulsar o favorecer el bienestar de quienes estudian y ejercen la profesión jurídica.

Notas

³⁵ Licenciada en Psicología por la Universidad de Monterrey (UEM) y Licenciada en Letras por la Universidad Regiomontana, con especialidad en Psicología Social por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Es maestra en Desarrollo Organizacional, también por la UDEM, y tiene diversas certificaciones: instructora para adultos del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHP) del Tecnológico de Monterrey, y cuenta con un diplomado en Inteligencia Emocional por la Universidad Internacional de La Rioja. Ha trabajado como coordinadora y directora en varias instituciones educativas en los niveles de preparatoria, licenciatura y posgrado. Actualmente es parte del equipo de Innovación Educativa del CEEAD, de la Dirección Escolar del Instituto de Psicoterapia y docente.

³⁶ Cuenta con más de 15 años de experiencia en política y administración pública desde el sector público, organismos multilaterales y el sector privado. En 2016 se unió a Fundación IDEA donde, actualmente, es directora ejecutiva y supervisa la ejecución de proyectos relacionados con fortalecimiento institucional, justicia penal, justicia cívica y prevención del delito, seguridad pública, entre otros. Directora del programa Asistencia técnica y asesoría a Fiscalías estatales de México (2021-2024) de INL, el cual se enfoca en la implementación estatal de, entre otros, los sistemas de evaluación de desempeño institucional y de Agentes del Ministerio Público (AMPs). Previamente, coordinó el diseño de la Herramienta de Diagnóstico de Decisiones de los AMPs (2017-2018) para INL y fungió como experta en administración pública en la fase de implementación de dicha Herramienta (2019-2020). Asimismo, en 2018, fue consultora de UNODC para la calibración de las herramientas del programa Facilitación del proceso de consolidación del Sistema de Justicia Penal en México. Maestra en Políticas Públicas por la Universidad de Chicago (2016), donde fue becaria Fulbright, del Banco Mundial y del Decano de dicha universidad. En 2021 fue seleccionada para el Programa W50 de la London School of Economics dirigido a mujeres en posiciones de liderazgo. En 2015 fue fellow del Instituto Hoover de la Universidad de Stanford y del Instituto de Políticas de la Universidad de Chicago. Es Licenciada en Economía y Finanzas por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

³⁷ Se unió al Institute of Well-Being in Law (IWIL) en 2022 como directora ejecutiva inaugural. IWIL es una organización sin ánimo de lucro centrada en la promoción del bienestar en la profesión jurídica a través de 1) la educación y la sensibilización, 2) la defensa, y 3) la investigación y la erudición. Pasó las dos décadas anteriores trabajando con estudiantes de derecho como administradora de asuntos estudiantiles y educadora financiera. Ha trabajado en tres facultades de derecho diferentes en Estados Unidos y es una apasionada del bienestar en la profesión jurídica. Antes de unirse al IWIL, trabajó para otra organización sin ánimo de lucro dedicada a mejorar el acceso y la asequibilidad de la educación jurídica. Ha sido presidenta de la sección de Servicios Estudiantiles de la Asociación de Facultades de Derecho de Estados Unidos (AALS) y miembro de la junta de la Asociación Nacional de Profesionales de Asuntos Estudiantiles de Derecho (NALSAP). Ha presentado ponencias sobre temas relacionados con el bienestar de los estudiantes y del personal en conferencias nacionales.

Como decana de estudiantes de la Facultad de Derecho, asesoró a los estudiantes en todos los aspectos de la experiencia de la Facultad de Derecho. También trabajó con varios grupos para mejorar el bienestar de los estudiantes, proporcionándoles mejores programas y recursos. Se licenció en Derecho por la Universidad de Maryland, obtuvo un máster en Desarrollo Organizativo y Recursos Humanos Estratégicos por la Universidad Johns Hopkins y una Licenciatura en Ciencias Empresariales por la Universidad de Miami en Oxford, Ohio.

³⁸ Es abogado ejerciente en Barcelona, asesor jurídico de la Federación Catalana de Entidades de Salud Mental en Primera Persona (Federación VEUS), miembro del International Bar Association Wellbeing Task Force (grupo internacional de la abogacía que se ocupa de las cuestiones del bienestar mental del colectivo). Se licenció en Derecho por la Universidad Pompeu Fabra y, posteriormente, obtuvo el máster avanzado en Ciencias Jurídicas por dicha universidad.

Durante el posgrado, hizo una estancia académica en la University College Dublin en el marco del programa Comparative, International and European Law. Sus ámbitos de investigación son, principalmente, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (en especial, en los ámbitos de la discapacidad, las empresas y el deporte) y el Derecho Internacional Privado. Fundó y presidió el Instituto de Salud Mental de la Abogacía en España durante tres años. Gracias al equipo internacional de profesionales de distintas disciplinas, la entidad realizó, entre otras cosas, el primer Estudio sobre la Salud y el Bienestar de la Abogacía Española (junto con la editorial Lefebvre) y, posteriormente, creó la Carta de los Negocios Saludables, la cual fue suscrita por el Consejo General de la Abogacía Española.

³⁹ Estudió la Licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma de Yucatán, la maestría en Derecho Penal y Criminalística, en la Universidad Mesoamericana de San Agustín y maestría en Derecho con Especialización en Litigación Oral en la California Western School of Law. Es doctorante en Ciencias Forenses del Instituto de Ciencias Jurídicas y Forenses. Ha participado en diversos cursos de capacitación en materia de Criminalística e Investigación Criminal impartido por elementos de la Policía Nacional de España, Policía Nacional de Colombia, la Policía Nacional de Francia, el Buró Federal de Investigaciones (FBI), el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), entre otras instituciones.

Ha recibido diversos reconocimientos por su participación como Instructor en los Cursos de Formación de elementos de la Policía Ministerial Investigadora y Ministerios Públicos en la Fiscalía General del Estado; asimismo, ha impartido conferencias sobre diversos temas relacionados con las Ciencias Forenses y el Sistema Penal Acusatorio en distintas universidades en el Sureste del país.

Docente universitario, impartiendo clase de licenciatura y maestría de Ciencias Forenses, Derecho Penal y Procesal Penal en diversas universidades en el Sureste del país. Docente certificado por la Secretaría Técnica para la Implementación de la reforma en materia Procesal Penal. Instructor CSI del ICITAP (Programa Internacional de Asistencia a la Capacitación en Investigación Criminal del Departamento de Justicia de los Estados Unidos). Asesor Académico de Equipos de Litigación Oral en los Concursos organizados por el Tribunal Superior de Justicia del estado de Yucatán, Barra Americana de Abogados México (ABAROLI) y California Western School of Law. Veintiséis años laborando en la Fiscalía General de Estado, en donde ha ocupado diversos cargos; actualmente se desempeña como director de Bienes Asegurados y gerente de Calidad del Instituto de Ciencias Forenses.

La profesión jurídica ante un escenario tecnológico cambiante

Moderación: Eduardo Román González⁴⁰ | Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN)

Juan Pavón Mestras⁴¹ | Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

María Jesús González Espejo⁴² | Instituto de Innovación Legal, España

Patricia Villa Berger⁴³ | Albaa Legal Tech

Las tecnologías están presentes e impactan nuestras vidas, aquellas que hacen lo que nosotros hacemos tienen mayor impacto y no siempre resultan beneficiosas, sobre todo cuando sustituyen a los empleados y, hoy más que nunca, los abogados y abogadas son necesarios, pero las demandas y los roles están cambiando y es importante la implementación de tecnología en el ámbito jurídico para hacer la justicia más asequible a todos los ciudadanos y comprender mejor los procesos judiciales.

El reto no es sencillo, por eso las universidades deben participar de manera activa en la formación de los futuros abogados para hacer frente a un entorno de cambio e incertidumbre y la presencia cada vez mayor de la tecnología. En primer lugar, se deben desarrollar en los estudiantes habilidades intrapersonales e interpersonales y enseñar metodologías de gestión del tiempo, diseño de proyectos y análisis de riesgos, lo que resulta útil para ver al derecho desde una perspectiva de desempeño.

El sistema jurídico es extremadamente complejo, no solo son leyes, códigos, normas, también hay intereses e incentivos alrededor de ellos y los abogados históricamente han sido los filtros de esa complejidad. Los métodos clásicos de análisis legal ya no son suficientes para comprender todas estas dinámicas y los estudiantes deben entender el mundo en el que van a operar a través de la teoría de la complejidad.

No hay que conformarse con saber derecho, es necesario conocer otras disciplinas, como filosofía, política, ética, sociología, economía, estadística y probabilidad, lo que ayuda a la mejor solución de los problemas sociales. En general, los futuros abogados deben desarrollar cualquier otra habilidad que sea más útil que lo que puede hacer la inteligencia artificial, por ejemplo, creatividad, flexibilidad, capacidad de improvisar y de adaptación a los cambios e imprevistos.

Además, es fundamental entender cómo se construyen y funcionan las tecnologías, eso implica aprender a programar; hay tecnologías como Python que, sin tener la teoría, permiten concatenar varias herramientas para poder automatizar las tareas repetitivas. La programación ofrece ventajas como plantear un problema, definir un objetivo, hacer búsquedas eficientes de información, facilitar la sistematización del pensamiento y es útil para transmitir un requerimiento de mejoramiento o digitalización de un proceso legal, de una manera que le haga sentido a la persona que va a implementar o diseñar esa tecnología. Todo lo anterior representa una ventaja competitiva en equipos multidisciplinarios. Los estudiantes pueden especializarse en *blockchain* y *smart contracts*, que son tecnologías muy útiles en el trabajo legal.

La realidad inmediata de los problemas de la profesión no forma parte sustantiva del derecho, sino de las fallas en los procesos y de democracia mal implementada, por eso el papel de las universidades es esencial en la formación de los futuros abogados, porque finalmente a los clientes no les importa que quienes practican la abogacía sean eruditos en su materia, lo que ellos desean es una solución a sus problemas y la tecnología puede ayudar a mejorar el servicio que se les brinda. Finalmente, no hay que olvidar que la tecnología es un proceso interactivo, que no debe verse sólo como un producto que se compra y se instala, por el contrario, es un proceso que se debe adaptar al trabajo legal y a las necesidades de los clientes, porque los abogadas y abogados prestan un servicio a la sociedad.

Notas

⁴⁰ Doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas, sobresaliente *cum laude*, por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente se desempeña como secretario auxiliar I en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, adscrito a la ponencia de la señora ministra Ana Margarita Ríos Farjat. Es asociado del CEEAD e Investigador Nacional Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores.

⁴¹ Doctor en Informática por la Universidad Politécnica de Madrid (1988). Entre 1987 y 1997 trabajó en centros de I+D de Alcatel en España, Francia, Bélgica y en Bellcore (EE. UU.), especialmente en el desarrollo de arquitecturas de componentes *software* en sistemas distribuidos. Actualmente es catedrático de la Universidad Complutense de Madrid en el Departamento de Ingeniería del *Software* e Inteligencia Artificial y lidera el Grupo de investigación en Aplicaciones Sociales e Interdisciplinarias basadas en Agentes (GRASIA, UCM), así como el Instituto de Tecnología del Conocimiento.

Ha dirigido varios proyectos de investigación a nivel nacional e internacional relacionados con el desarrollo de sistemas multiagentes, control distribuido, *blockchain*, *legaltech*, gestión de conocimiento, tecnologías asistivas, inteligencia ambiental, ciudades inteligentes, simulación de sistemas complejos y herramientas para la investigación e innovación responsables (RRI).

⁴² Es una de las mayores expertas del mundo en innovación, *legaltech*, estrategia y *marketing* jurídico. Es socia directora del Instituto de Innovación Legal, consultora especializada en innovación, transformación digital y *legaltech*. Ha organizado numerosos eventos innovadores como hackathones y el programa legal Design Challenge, pionero en la introducción en España de la metodología del Legal Design Thinking. Responsable de la creación y desarrollo de exitosas marcas corporativas y profesionales, y abogada apasionada por el derecho tecnológico. Asesora a profesionales que desean construir una marca personal potente y tener una carrera profesional plena. Está certificada como DYL coach.

Dedicó la primera mitad de su carrera a la práctica de la abogacía, especializándose en Propiedad Intelectual y Protección de Datos. Ingresó en el Colegio de Abogados de Madrid en 1989. Ejerció primero como abogada en Clifford Chance y Gómez-Acebo & Pombo y más tarde como abogada *in-house* en varias compañías. Es autora de varias obras sobre innovación, *legaltech* y gestión de despachos de abogados y colabora frecuentemente con diversos medios de comunicación. Además, es docente en varias universidades e imparte conferencias y cursos en todo tipo de foros, como colegios profesionales, empresas y despachos. También ha sido vicepresidenta de la European Legal Tech Association (ELTA), fundadora y coorganizadora de Madrid #LegalHackers y presidenta de la Asociación de Mujeres Jurídicas Latinoamericanas (AMJI).

⁴³ Doctorante por Chicago-Kent College of Law (Illinois Institute of Technology), enfocando su investigación en el proceso de diseño e implementación de la inteligencia artificial en el sector legal para la mejora de servicios jurídicos y de diseño normativo. Es abogada por la Escuela Libre de Derecho y maestra en Derecho Internacional por The Fletcher School of Law and Diplomacy. También cuenta con certificación cinturón verde de Six Sigma, así como capacitación en gestión de riesgos cibernéticos. Ha trabajado en diferentes instancias gubernamentales (SETEC, CNS, INACIPE, PJF, IFP-PGJDF) e internacionales (Comité Internacional de la Cruz Roja, Corte Penal Internacional), así como en organizaciones de la sociedad civil (Fundación Applesseed, Instituto de Justicia Procesal Penal). Es también socia de investigación y operaciones de Albaa Legal+Tech.

Mesas de ponencias

Son espacios en los que participan entre tres y cinco ponentes. Con el apoyo de una persona moderadora, cada ponente expone su trabajo de investigación y al final se abre un espacio para preguntas del público.

Los trabajos que se presentan a continuación se incluyen según fueron enviados por las personas que participaron en la convocatoria al Congreso CEEAD. A pesar de que los trabajos de investigación fueron admitidos tras un proceso de evaluación, **estos no pasaron por un proceso de revisión o corrección de estilo por parte del equipo editorial del CEEAD.**

• Perspectivas y enfoques en la educación jurídica

Moderación: José Rivas Arias⁴⁴ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

¿Qué distingue la formación jurídica en una institución privada de élite? El caso del ITESM Campus Toluca

Mitzi Danae Morales Montes⁴⁵ | Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Área temática: perspectivas y enfoques de la educación jurídica

Resumen

Esta investigación analiza la experiencia universitaria de profesionistas formados en una institución privada de élite. Se revisan dos asuntos, el primero se refiere a las características del profesorado, como sus prácticas de enseñanza y actitudes profesionales; el segundo tema consiste en identificar la distinción que fomenta la institución por medio de la especialidad laboral de sus egresados jurídicos. Se trata de un estudio cualitativo cuya información empírica se recolectó mediante entrevistas en profundidad con 14 egresados de la licenciatura en derecho del ITESM Campus Toluca, Estado de México, una institución privada de élite. Aunque desde el sentido común se sostienen ideas sobre cómo se forman los profesionistas de élite, en el caso mexicano hay pocos estudios que muestren datos empíricos para documentar dicho fenómeno. Este estudio pretende aportar elementos para comprender de manera completa la desigualdad en la educación superior al complementar el conocimiento sobre los estudiantes marginados con el de los privilegiados.

Palabras clave:

Universidad de élite, profesorado, actitudes profesionales, especialización laboral, estatus profesional.

Introducción

Esta investigación analiza la experiencia universitaria de profesionistas formados en una institución privada de élite (IPE). Se presentan dos asuntos, el primero se refiere a las características del profesorado, sus prácticas de enseñanza y actitudes profesionales. El segundo tema consiste en identificar los elementos de distinción que fomenta la institución por medio de la especialidad laboral. Se trata de un estudio cualitativo cuya información empírica se recolectó mediante entrevistas en profundidad con 14 egresados de la licenciatura en Derecho del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM en adelante) Campus Toluca, Estado de México, una institución privada de élite. Los participantes de este estudio fueron 14 profesionistas, 7 mujeres y 7 hombres. Al momento de la entrevista tenían uno o dos años de haber egresado, pues pertenecen a dos generaciones distintas, aunque se formaron en el ITESM Campus Toluca durante la misma época.

El propósito de esta investigación es contribuir al conocimiento sobre la desigualdad educativa en la educación superior en nuestro país a partir del análisis de los estudiantes privilegiados, pues, así como es necesario analizar las dinámicas presentes en los contextos de pobreza, también conviene hacerlo para los que concentran condiciones de ventaja –como las élites– para dar cuenta de dicho fenómeno de manera completa (Ziegler, 2016).

El concepto de élite se ha definido de maneras diversas. Se entiende como un grupo minoritario que controla el acceso y los bienes de las esferas políticas, económicas, culturales y militares de una sociedad y distribuye los recursos materiales y simbólicos que se producen en dichos ámbitos (Villalobos, Quaresma y Franetovic, 2020). Una élite más que definirse por una condición intrínseca estable lo hace por su relación con las masas; es decir, su carácter de privilegio se basa en los bienes a los que accede en comparación con aquellos de los que disponen otros grupos sociales (Moya y Hernández, 2014).

Las instituciones de educación superior denominadas de élite reciben esa atribución por su “alto grado de selectividad académica y social, su carácter de *alma mater* de importantes segmentos de las varias élites nacionales (y recientemente también de las élites globales)” (Brunner, 2012) y por la diferenciación académica que realizan de individuos que están previamente diferenciados por su origen social (Rentería, Grompone y Reátegui, 2020). Dichas instituciones permiten la reproducción de los grupos privilegiados porque en ellas se observan las estrategias y recursos que los individuos utilizan para acceder y mantener sus posiciones elitistas, concentrar el poder y preservar un determinado estatus social (Moya y Hernández, 2014).

¿Quiénes son y qué hacen los profesores del ITESM?

La tarea del profesorado en las IPE es fundamental para llevar a cabo la acreditación, selección y promoción de los integrantes de los grupos privilegiados. Además, dicha labor refuerza su prestigio social y profesional (Ziegler, 2014). En las opiniones sobre el grupo docente del ITESM se advierte que los entrevistados reconocen la autoridad académica de sus profesores, en buena medida, por los puestos laborales actuales o pasados. Se observa que la legitimidad para enseñar está basada en los logros profesionales. Para analizar este tema conviene mostrar algunos ejemplos del perfil y estatus profesional del profesorado:

Algunos trabajaban en la iniciativa privada, otros en el servicio público. Un maestro fue contralor general del IEEM, otro fue consejero del IEEM, otro fue asesor del expresidente Zedillo. Unos eran investigadores, me acuerdo mucho de quien me dio Historia del Derecho, que era investigador en el Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Entonces había campechano (Abel).

Un profesor participó en la elaboración del Tratado de Libre Comercio, es socio de uno de los despachos más importantes del país. Otros profesores son exgobernadores, exalcaldes, notarios, litigantes, magistrados, jueces, proyectistas del tribunal. La variedad de profesores es amplísima y lo padre es eso, que no son investigadores, o sea, son profesores que te vienen a contar lo que viven día con día (Pablo).

En ambos testimonios destaca que los egresados refieren a profesores que ocupan u ocuparon puestos directivos, de alto nivel y de especialidades diversas. Estas figuras de referencia, también pueden ser perfiles o modelos ideales para los estudiantes (Rentería, Grompone y Reátegui, 2020) que sirven para marcar la medida del éxito profesional y alimentar la saga del héroe institucional.

Además de identificar rasgos del perfil del profesorado, también es posible tener un panorama general del profesorado con mejor desempeño y los menos motivadores a partir de reconocer sus prácticas y actitudes cotidianas (ver tabla 1). En relación con las prácticas cotidianas de enseñanza se puede advertir que las prácticas más valiosas para los egresados eran aquellas que contribuían a construir conocimiento práctico y que propiciaban el desarrollo de sus habilidades de lectura e investigación. Los entrevistados consideraron que los mejores profesores fueron aquellos que enseñaron por medio del análisis de casos, o bien que diseñan actividades para desarrollar el conocimiento práctico profesional, es decir, destacaron el carácter pragmático de las enseñanzas del profesorado. En las propias palabras de los entrevistados, dichas experiencias fueron así:

Un profesor nos ponía casos de la vida real; nos enseñó a entender los conceptos generales para poder aplicarlos en cualquier país. Sus exámenes eran situaciones reales que debíamos resolver. Nos enseñaba a formarnos un criterio, a poder presentar escritos en forma y cuando salí al mundo profesional, lo pude hacer (Francisco).

Con los (profesores) que sufres son con los que aprendes. Uno nos daba exámenes caseros que nos ponían a sufrir, no es que sus exámenes estuvieran complicados, lo que sucedía es que te hacía buscar, entonces tenías que buscar en la ley a fuerzas ¿no? y eso es lo que a los abogados se les olvida hacer: leer y releer, se quedan ya con el concepto de siempre y él nos decía: “busca soluciones” (Helena).

Hubo un profesor que me agradó mucho porque su clase fue un ejercicio de un juicio sucesorio. En medio semestre, literal, hicimos un juicio y estuvo padrísimo porque ahí sí supe incluso, cómo hacer un escrito, qué va arriba, qué va abajo, dónde va la firma. Podría ser una tontería, pero es importante en este asunto (Rita).

En contraste, las prácticas menos favorecedoras eran las que replicaban la enseñanza tradicional. Estaban basadas en tareas poco significativas como el dictado o la transcripción. Un punto que llama la atención es sobre la lectura, pues, a decir de los entrevistados, mientras los mejores profesores promovían que se realizará de manera individual fuera del aula, los peores, menos eficientes la realizaban en clase. Al respecto comentaron:

Un profesor tenía a su asistente que tomaba lista. Llegaba el profesor, daba clase y se salía; nunca hubo interacción ni relación, nunca se aprendió los nombres de nadie. La clase fue buena y lo que nos enseñó fue interesante. No nos enseñó el código ni lo que pasaba en las leyes; como él legisló nos decía “en el código podrá decir tal cosa, pero eso no pasa, pasa tal y tal”. Nos enseñó bien, aunque sus técnicas no eran buenas (Rita).

Lo que no me gustaba de los maestros es que a veces unos eran muy teóricos, le pegaban mucho a la teoría, a la vieja escuela. De esos maestros que te dejaban leer todo el código, te encargaban exponer el código tal y como era (Gabriel).

Híjole, me acuerdo de uno que teníamos que era súper impuntual. Sin mentirte, a las ocho y media era la clase y ocho y media estaban todos los maestros; todos, pero ese señor llegaba a la hora que quería. Su método de enseñanza no era el adecuado: llegar y dictar. Creo que ese método se acabó hace muchos años (Abel).

En relación con las actitudes profesionales más valiosas para los estudiantes, aquellas que los motivaron y favorecieron su aprendizaje, los egresados opinaron que los mejores profesores lograron combinar la alta exigencia en el desempeño de las tareas cotidianas, la rigurosidad con la motivación emocional, la paciencia, la disposición a escuchar y la valoración del trabajo estudiantil. En sus propias palabras lo expresaron de este modo:

Me gustaba mucho que fueran muy exigentes porque al salir de la escuela, en ocasiones, tenemos la libertad de alguna persona en nuestras manos. O de nosotros depende que se respete el patrimonio de la gente. Cuando se ejecutan sentencias, las repercusiones son muy grandes y no podemos jugarle al ahí se va. Entonces, te van formando, no nada más de conocimiento, sino de actitud y si no te haces responsable, allá afuera te comen (Abel).

La plantilla de maestros del Tec era muy buena porque, un maestro que trabaje en el ámbito de donde te está dando la materia, que esté en ese ambiente y te diga: “¿Cómo le harías?” y tú le digas “Yo le haría así y así”. Se empezaba con un comparativo entre lo que el maestro hizo y lo que tú harías, hasta los maestros decían: “Me enriquece también poder platicar de esto con ustedes ¿no? traen otra visión de la vida”. Eso los distinguía (Marcos).

En contraparte, las actitudes desfavorables y poco funcionales del profesorado fueron descritas de la forma siguiente:

Una maestra llegaba, ponía su presentación y empezaba a dictar. Decía: “Tienen que escribir rápido” y yo “¡Espérate! ¿y si tengo alguna duda?”. Se enojaba si le preguntaba, decía: “Es que siento que me estás retando”. Le decía: “No la estoy retando, le estoy preguntando porque a mí me gusta mucho la materia” (Raquel).

Este maestro era hijo de un notario, estuvo durante un tiempo en Reino Unido y era muy inteligente. Creo que a todos nos gustaba su clase a pesar de que era un poco de actitudes tiránicas, como: “Tu calificación va a ser de tareas y cinco por ciento de asistencia o de su desempeño en clases, pero, realmente, eso es según cómo me caigan”. ¿Qué pretende? cuando llega un maestro que dice eso dices ¿éste quién se cree, no? (Virginia).

Un profesor decía: “A ver, saquen una hoja, les voy a hacer diez preguntas, son abiertas, ¿qué es esto, qué es lo otro, qué es aquello?” No se me hacía un buen profesor porque no tenía una visión estable de qué esperaba de un alumno, nada más daba clases por darlas. Se veía que no tenía tiempo y llegaba a calificarnos porque se lo pedía el sistema. No era buen profesor, su método de evaluación no era apropiado (Catalina).

Las actitudes poco adecuadas del profesorado, que desmotivaron a los egresados, fueron el abuso de autoridad, tener actitudes de burla o mostrar desinterés y falta de compromiso hacia los estudiantes al faltar a muchas clases. Esto último sucedía en especial con quienes eran políticos o funcionarios públicos, que solían tener diversas actividades laborales.

La distinción por medio de la especialidad laboral

Además de los elementos señalados, la distinción social que busca el ITESM se muestra en la especialización de los estudiantes hacia un ámbito laboral específico. El discurso institucional plantea que los egresados se desempeñarán en puestos altos, en especial en instancias privadas, específicamente en empresas. Si bien se menciona que el profesionista puede trabajar en el sector público, se aclara que lo hará en puestos directivos, de jerarquía alta.

El planteamiento de este destino laboral va más allá de una especialización técnica, confirma la pertenencia a las élites, esos grupos que se encuentran en la cima de la sociedad y que son reconocidos como tal (Moya y Hernández, 2014). A través de los discursos institucionales en los planes de estudio, en la publicidad y en el lenguaje cotidiano se pueden advertir señales que rectifican la identidad de privilegio y permiten “tanto a hijos como a padres reafirmar su diferencia social con respecto a otras clases sociales” (Espíndola et. al., 2019).

En suma, la definición y el consenso sobre el perfil profesional del egresado es una combinación entre sus expectativas personales, las familiares y las institucionales. La formación de estudiantes privilegiados requiere “la posesión de un determinado capital económico y un capital escolar acumulado en las familias” (Fuentes, 2018) que necesitará ponerse a disposición de los propósitos escolares y profesionales. En palabras de los propios entrevistados, el ITESM planteaba su futuro laboral en los siguientes términos:

Decían, “Aquí no les vamos a enseñar a sacar borrachos de la cárcel, con ese tipo de gente ustedes no van a tratar. Tienen que ir con empresarios, directores, de ahí para arriba”, o sea, casi, casi como “no te puedes rebajar a ir a tomar asuntos al ministerio público” (Pablo).

El Tec siempre te motiva a que vas a estar en un corporativo y eso es lo máximo. Desde que llegas te dicen “No vas a ir a sacar a un borracho, no vienes aquí para eso”. Creo que en algún momento lo tienes que hacer, un abogado que no sepa litigar, no es abogado. Todos los profes decían “tú no vas a litigar”, ¿perdón? De momento te la crees y dices “no voy a litigar, voy a ser corporativo” (Rita).

En el Tec tenemos un perfil mucho más corporativo, empresarial. No es por decir la palabra en despectivo, pero no somos tan grillos. Los de la UAEMex tienen esa formación, por cualquier cosa quieren echar pleito, nosotros buscamos preferentemente no llegar a juzgados, eso es algo que en realidad no es nuestra chamba: el litigio. Buscamos que haya un arreglo porque hay veces que sale hasta mucho más caro (Helena).

Me gustaban mucho los temas corporativos, bursátiles, financieros y el Tec me ofrecía estas oportunidades y las de internacionalización. El Tecnológico de Monterrey es una escuela creada por la iniciativa privada para la iniciativa privada. Tienes mucho nombre cuando sales de una institución así. A pesar de todo, ya no nos creen unos juniors, ya nos toman mucho en cuenta y creen que la institución es muy buena (Marcos).

Estos testimonios muestran un conocimiento claro del perfil ideal que la institución tiene definido para sus egresados, el cual corresponde con la especialización del plan de estudios y los convenios de servicio social y prácticas profesionales que se enfocan hacia el sector empresarial. Estos elementos que definen la experiencia universitaria están diseñados para socializar a los estudiantes en un conjunto de expectativas y atributos esperados para los roles que se espera que ejerzan en el futuro (Moya y Hernández, 2014).

Conclusiones

La formación de profesionistas en las IESP de élite es un asunto que ha quedado poco explorado por la investigación educativa mexicana. Sin embargo, es necesario profundizar en dicho tópico para lograr una comprensión completa de la educación superior; en especial en un país como México, que vive en una gran desigualdad socioeconómica.

El primer elemento presentado fue el perfil de profesores y la enseñanza que llevaron a cabo. En torno a este asunto es posible advertir que, en general, los profesores desempeñaban puestos laborales de jerarquía alta. Entre el profesorado hay figuras que sintetizan con su ejemplo el éxito profesional para los estudiantes y fungen como referentes simbólicos que confirman la expectativa laboral de la institución. Además, con su

enseñanza y certificación escolar se encargan de legitimar el arribo a posiciones destacadas de sus egresados (Ziegler, 2014), ya que les otorgan credenciales educativas bien valoradas.

El segundo asunto abordado fue la especialidad laboral de los egresados como una estrategia de distinción. Se muestra que el planteamiento del perfil profesional va más allá de una definición técnica, ya que reafirma la pertenencia del egresado a los grupos de la élite. Dicha afiliación se muestra justificada por una formación universitaria que asegura conocimientos y habilidades necesarias para ocupar los puestos directivos. Se observa que en los discursos cotidianos dicha distinción aparece como normal, sobre todo cuando se compara el perfil del egresado del ITESM con el de otras IES. En suma, la institución ha sido exitosa en reproducir el “privilegio cultural”, al mismo tiempo que forma egresados que utilizan redes familiares, trayectorias escolares y capital académico y social para convertirse en los nuevos hombres y mujeres del saber que ocuparán posiciones altas e intermedias (Brunner, 2012) y lograrán conservar, como tendencia general, las condiciones de privilegio que han heredado.

Tabla 1.

Características de la enseñanza y de las actitudes de los profesores del ITESM

Enseñanza		Actitudes	
Mejores prácticas	Peores prácticas	Favorables	Desfavorables
Enseñar con casos	Dictar	Proyectar dominio de la materia	Ser autoritario(a)
Enseñar procedimientos jurídicos específicos	Evaluar de forma inadecuada	Motivar a aprender	Mostrar desinterés en la clase
Promover la lectura	Solicitar leer en clase	Ser exigente	Burlarse de los estudiantes
Propiciar la investigación	Desconocer su materia	Ser dedicado(a) en su trabajo	Faltar a clases
Usar varias estrategias didácticas	Pedir transcripciones de leyes	Mostrar disposición de ayudar	Ser arrogante

Fuente: elaboración propia

Notas

⁴⁴ Abogado de la Universidad Iberoamericana León. Maestro en Derecho Penal, especialista en juicio oral y proceso penal acusatorio, amparo y garantías constitucionales por el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE). Coordinador de Certificación y Profesionalización del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho (CEEAD) y del proyecto Certificación por la Justicia en México (CEJUME). Se ha desempeñado en el litigio y la docencia en distintas fiscalías y defensorías públicas del país.

⁴⁵ Doctora y maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Su investigación se ha centrado en educación superior privada, egresados universitarios y empleo, educación jurídica, cultura digital, integridad académica y plagio estudiantil.

Fue ganadora del Premio CEEAD 2019 a la mejor Tesis de Posgrado y del premio ANUIES 2011 a la mejor tesis de maestría sobre educación superior. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Es profesora investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma, y jefa del Departamento de Estudios Culturales.

Referencias

- Brunner, J. (2012). *La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos*. UDF, 9, 119-143. <http://www.brunner.cl/wp-content/uploads/2012/12/BRUNNER-81.pdf>
- Espíndola, J., Heredia, B. y Vázquez, M. (2019). *El valor de la escolarización en estudiantes de preparatorias de élite de la Ciudad de México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21(06), 1-11. <http://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e06.1833>
- Fuentes, S. (2018). *Rugby, educación solidaria y riqueza en las elites de Buenos Aires: la construcción de una clase moral*. Etnográfica, 22(1), 53-73. <https://doi.org/10.4000/etnografica.5147>
- Moya, E. y Hernández, J. (2014). *El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeneracional de la elite chilena*. Revista Austral de Ciencias Sociales 26, 59-82. <https://www.redalyc.org/pdf/459/45931862004.pdf>
- Rentería, M., Grompone, A. y Reátegui, L. (2020). *Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción de las élites en Perú*. Revista Española de Sociología, 29 (3), 561-578. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.35>
- Villalobos, C., Quaresma, M. y Franetovic, G. (2020). *Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional*. Revista Española de Sociología, 29 (3), 523-541. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>
- Ziegler, S. (2014). *Regulación del trabajo de los profesores de la elite*. Cuadernos de Pesquisa, 44(151), 84-103. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142842>
- Ziegler, S. (2016). *Desregulación y personalización en escuelas de élite: El trabajo de los profesores para la consagración escolar de los sectores privilegiados*. Archivos de análisis de Políticas Educativas, 24(68), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1978>

Propuesta de innovación: Aula inclusiva para la enseñanza del derecho

Cristina Cázares Sánchez⁴⁶ | Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Área temática: perspectivas y enfoques de la educación jurídica

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo evidenciar la necesidad de diseñar contenidos, nuevas aproximaciones sociales, estructuras y estrategias para promover la inclusión en la Facultad de Derecho, de la UNAM, y de esta manera promover una forma más eficiente del proceso enseñanza-aprendizaje.

A lo largo, de las siguientes líneas se expone detalladamente una propuesta para comenzar a construir una educación inclusiva en la Facultad de Derecho, UNAM.

El reconocimiento de la diversidad incluye el diseño de estructuras físicas, tecnológicas y pedagógicas en la enseñanza del derecho para obtener un aprendizaje significativo de la disciplina jurídica, así como, también, influye en la identificación de temas de vanguardia para el mundo jurídico, que podrían llegar a ser parte de litigios estratégicos, donde la ponderación de derechos y la reflexión jurídica son clave para la solución de problemas sociales muy complejos, tales como los derivados de la inclusión social.

La enseñanza del derecho actual parece contradictoria con el contenido disciplinar de la misma, porque la inclusión y los derechos humanos son temas de frontera en los currículos de la licenciatura en Derecho, sin embargo, no son aplicados en el proceso mismo de la enseñanza en general de la ciencia jurídica.

No es sencilla la solución, no solo basta modificar la infraestructura escolar en la Facultad, como incluir rampas o dar acceso a los elevadores que actualmente existen a los estudiantes con discapacidad, sino que implica romper los paradigmas actuales desde cambios en contenidos, aproximaciones, infraestructura y estrategias.

La propuesta de este proyecto se encuentra en construcción, en espera de la convocatoria para ingresar al Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Práctica Educativa que emite cada año la Dirección General de Personal Académico de la UNAM.

Palabras clave:

Prácticas educativas inclusivas, discapacidad, género, grupos vulnerables.

Introducción

Desde mi ingreso a la licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho, UNAM, hace más de 25 años a la fecha, he sido asistente asidua, primero como estudiante y desde hace 15 años como profesora a esas aulas que poco han cambiado a lo largo de los años. Aún más, mi padre y mi madre fueron estudiantes y egresados de esa misma institución y poco han cambiado las aulas, solo el material de las sillas (de metal a plástico), los colores de las paredes, continúan en blanco, la distribución e incluso los materiales de los pisos siguen siendo los mismos desde su fundación. Aunado a la existencia de políticas educativas de un plan de estudios disciplinar con contenidos homogéneos para una diversa población de estudiantes, esa la normalidad.

No obstante, los años pasan y la evidencia de la diversidad en la población estudiantil cada vez se hace patente y, siendo la Universidad Nacional Autónoma de México una Institución de Educación Superior Pública, prevalece, afortunadamente aún, la oportunidad de incorporación de los estudiantes provenientes de grupos vulnerables a la misma:

En un interesante estudio denominado *Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México* (López y Esquivel, 2021) en sus conclusiones, las autoras señalan que:

Los datos del MMSI permiten constatar la baja participación en la educación de grupos socialmente excluidos, como el caso de los estudiantes HLI. Estos bajos porcentajes son generales para los distintos tipos de IES y resaltan la necesidad de continuar trabajando en políticas y acciones que contribuyan a un mayor ingreso de estos grupos en las distintas IES (López Ramírez, 2019:91).

A pesar del filtro hacia la educación superior, que no permite el ingreso de personas provenientes de grupos socialmente excluidos, lo que pondría en debate, la afirmación de crear aulas inclusivas en este nivel, la exclusión es un fenómeno de aparición aleatoria en la vida de los estudiantes, por tanto, debe considerarse las trayectorias escolares que López Ramírez (2019) abarca profundamente en el estudio: la desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares, donde establece que:

- a) *Las trayectorias educativas son el resultado de la interacción de diversos elementos, relacionados tanto con las características, conocimientos y habilidades de los estudiantes como con el ambiente institucional, familiar, social e histórico en el que se encuentran.*
- b) *Estos contextos brindan a los estudiantes recursos (materiales, económicos, sociales, etc.) a los cuales tienen acceso de manera diferenciada; al mismo tiempo que representan marcos que configuran sus posibilidades objetivas de acción. En ellos los estudiantes actúan, deciden y construyen sus trayectos por el sistema y las instituciones educativas.*
- c) *No obstante, durante estos recorridos, la interacción de estos factores puede revelar acumulación de ventajas o desventajas ligadas a diferencias de origen social (López Ramírez 2019:182).*

Con el concepto de trayectorias escolares, los estudiantes presentan variaciones de contexto a lo largo del curso de sus estudios universitarios, que pueden agravar el riesgo que, sumados a determinados elementos sociales, familiares o históricos, se estarían ante supuestos de discriminación múltiple y, por consiguiente, de la posibilidad de violaciones sistémicas a los derechos humanos.

Por ejemplo, un estudiante puede quedar huérfano durante sus estudios universitarios, sufrir un accidente que lo deje en discapacidad parcial o total, permanente o temporal, e incluso variables generales como la pandemia, marcaron la trayectoria escolar de las y los estudiantes de la Facultad de Derecho, UNAM.

Así, el principio de no discriminación, traducido en aulas inclusivas, es una forma de propiciar el respeto y reconocimiento de la dignidad de las personas en la diversidad de una sociedad democrática y, sobre todo, implica también el reconocimiento de la variación de las condiciones de vida que, de un momento a otro, pueden afectar las trayectorias personales, en este caso, escolares, y modificar el *statu quo* en condiciones que podrían ser sensibles a la discriminación o exclusión.

Por tanto, se evidencia la necesidad de cambiar las prácticas educativas dentro del aula, pero va más allá, incluso las estructuras arquitectónicas, los diseños físicos de los salones de clase, para iniciar los procesos de construcción de una educación inclusiva.

El modelo arquitectónico realizado por Mario Pani y Enrique del Moral fue innovador en su momento, porque pasaba del diseño virreinal donde cada Escuela tenía un recinto ceremonial dentro de edificios construidos en esa época, basta visitar la sala El Generalito de la Antigua Escuela Nacional de Jurisprudencia, usada como sala de exámenes profesionales, para darse cuenta de la solemnidad de esos actos a un diseño moderno para aquellos años.

Ciudad Universitaria fue proyectada como supermanzanas, interconectadas; su diseño recuerda a otros complejos habitacionales como la Unidad Habitacional Tlatelolco. El modelo imperante arquitectónico era edificar construcciones verticales estilo “edificios” con mucho cristal para dar esa sensación de modernidad (Campus Central de la Ciudad Universitaria de la UNAM, Creación de Ciudad Universitaria en http://www.comitede analisis.unam.mx/creacion_ciudad_universitaria.html).

No obstante, debo señalar que, en ese entonces, no existía la idea de inclusividad, apenas se esbozaba el inicio de la lucha feminista por alcanzar lugares dentro de la educación superior, lejos estaba este diseño, de dar cabida a personas con vulnerabilidad incluyendo a quien presenta una discapacidad, ni siquiera alcanzaba a visualizar las necesidades de las mujeres porque, en ese entonces, la educación superior era predominantemente masculina.

Han pasado más de 60 años desde la construcción de las aulas de la Facultad de Derecho. Las trayectorias estudiantiles y las trayectorias del profesorado se han modificado, por qué no pensar que la concepción de la Facultad debe responder a las necesidades cotidianas de vivir unas horas dentro de ella –tanto en su infraestructura, pero, más aún, en la planeación didáctica y acomodación física de sus aulas–, así como en la formación de personal docente con enfoque inclusivo.

¿Cómo son las aulas?

Un aula de 80 a 100 de pupitres unipersonales con silla y pequeña mesa integrada, en inicios fueron hechos de metal, insertos en el piso, sin posibilidad de moverlos. Los pasillos son estrechos a tal grado que es muy fácil golpearse las piernas cuando se pasa entre ellos.

Los profesores no podemos ir entre estos, sencillamente porque no cabíamos. Hace aproximadamente 15 años cambiaron los pupitres a sillas de plástico con el mismo diseño, pseudoergónomicas y en algunos salones se pueden mover, sin embargo, después de dos horas las sillas son incómodas.

Al frente se encuentra el pizarrón en un muro de tabique blanco, tres grandes columnas se encuentran al lado izquierdo frente a un enorme muro ventanal que, en el caso del edificio principal, tiene vistas a una gran zona verde denominada las “Islas”, que sirve de distractor a los estudiantes que se sientan en esa zona.

Los otros dos muros son blancos. La altitud del salón es doble y cuenta con una puerta de madera gruesa con una pequeña ventana en la parte superior.

Como medida de seguridad, en los ventanales se abren unas pequeñas ventanas con una orientación de 45 grados y la ventilación deja mucho que desear. Ahora, con la pandemia del COVID, se nos dio la indicación de abrir puertas y ventanas, pero el ruido exterior impedía la audición, lo que redobló el esfuerzo de los docentes para alzar la voz con el uso del cubrebocas obligatorio.

¿Por qué es importante crear un nuevo diseño físico y planeación didáctica para innovar una Facultad inclusiva?

Hablemos de inclusión

El concepto de inclusión que fundamenta esta investigación es integral, se refiere a aspectos éticos como parte de la calidad educativa y el compromiso docente, sociológico, referente a las necesidades especiales de cada estudiante y psicopedagógicos respecto al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en lo individual y la mejora del mismo mediante el trabajo colaborativo (Casanova, 2018).

Por tanto, el primer paso es reconocer la diversidad, sin importar el origen de la misma, porque la educación es un derecho humano y una variable en la calidad de vida; considerar que todas las personas que ingresan a las aulas de la Facultad de Derecho tienen homogeneidad de contextos y circunstancias es una falacia, porque se afecta incluso el rendimiento de los mismos, cuando egresen, si es que logran concluir sus estudios.

Así, el concepto de inclusión para esta investigación es:

“Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas” (Ainscow, 2003, pág.293).

Se puede observar que el concepto implica la no discriminación (UNESCO, 2008) y el reconocimiento de la complejidad de la composición en la población heterogénea en el aula, con la finalidad de comprender a la:

- a) *Inclusión como la preocupación por los estudiantes discapacitados y los denominados “con necesidades educativas especiales”.*
- b) *Inclusión como una respuesta a la exclusión curricular. Inclusión en relación a todos los grupos vulnerables de exclusión.*
- c) *Inclusión como el desarrollo de la escuela para todos.*
- d) *Inclusión como “La educación para todos”.*
- e) *Inclusión como el principio básico de la educación y la sociedad.*

(Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011, pág.:14).

Entonces, diseñar una Facultad de Derecho inclusiva beneficia a todas las personas, detectar los grupos vulnerables de exclusión mejorará el rendimiento de los estudiantes, pero además ayudará a la movilidad social; comprender que, con el paso de los años, la población de la Facultad de Derecho tiene más presencia femenina y de personas con diversidad sexual creará ambientes más democráticos dentro de las aulas, pero también en el futuro creará sociedades más equitativas, donde se haga efectivo el aprender a vivir juntos.

“Incluir, como señala Narodowski (2008, REICE), lleva consigo reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para ofrecer una educación sensible a las necesidades específicas de cada grupo, compensando dificultades, facilitando el acceso a los servicios, la permanencia y el progreso a los que más lo necesiten, desde la óptica de la redistribución y del reconocimiento personal.” (García Llamas, 2008:92).

Reconocer a los grupos vulnerables dentro de la comunidad de estudiantes de la Facultad de Derecho es una medida afirmativa para disminuir la discriminación sistémica y estructural que determinados grupos sociales han padecido en México, y a los cuales pertenecen ciertos estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, más aún, el grupo social identificado por la categoría *mujer*, guarda en sí misma la vulnerabilidad a la violación de derechos humanos histórica, sin importar origen socioeconómico o cultural.

Si bien la población de personas con discapacidad en la Facultad como estudiantes no sobrepasa el 1 %, según datos de Numeralia UNAM, por contraste, los profesores tienen una media de 60 años de edad, según el último informe del director de la Facultad en 2022, por tanto, modificar el diseño de la Facultad ayudaría a crear un entorno favorable de trabajo, más amigable.

En el curso de Aulas inclusivas para personas con discapacidad, organizado por la Dirección General para el Personal Académico edición 2022, se discutió que en las mejoras o ajustes razonables no solo se benefician a las personas con discapacidad, sino también a todas las demás, por ejemplo, modificar el diseño de un documento o material de consulta para hacer la letra más grande, con colores adecuados o incluso la posibilidad de lectura en voz alta por parte de un dispositivo, logra ayudar a quienes tienen dificultades de visión, como vista cansada, e incluso por la portabilidad del material y la posibilidad de ser escuchado como audio, apoya a los estudiantes que pueden escuchar este material mientras se trasladan en transporte público de la escuela a su casa o viceversa.

Población

El grupo de interés es toda la población de la comunidad educativa y administrativa de la Facultad de Derecho, UNAM.

Objetivo

El presente estudio tiene como objetivo reconocer la diversidad de la población que integra la Facultad de Derecho, UNAM, resaltar el carácter de complejidad para la construcción de una propuesta de nuevas aproximaciones sociales, diseños universales de aprendizaje, estructuras, incluso física, y estrategias didácticas dentro del aula para incluir las necesidades de una población heterogénea y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de promover una cultura de inclusión como base de una sociedad democrática.

A lo largo de las siguientes líneas se expone detalladamente una propuesta para comenzar a construir una educación inclusiva en la Facultad de Derecho, UNAM, que va desde cambios en contenidos, aproximaciones, infraestructura y estrategias.

El proyecto

Descripción del problema

El concepto de educación inclusiva para este proyecto se extrae de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños/as (Unesco <http://www.inclusioneducativa.org/lise.php?id=1>).

Por supuesto que, en el nivel superior, los sujetos involucrados son adultos, sin que sea este supuesto una limitante para construir una escuela inclusiva, al contrario, la reorientación de la enseñanza de la educación superior y, en específico, de la enseñanza del derecho en las Instituciones de Educación Superior con enfoque inclusivo, permitirían vislumbrar sociedades democráticas y con respeto de los derechos humanos. Así:

La escuela inclusiva orientada a la diversidad debe dirigir su cometido a que los estudiantes aprendan estrategias para la resolución de problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria, creando auténticos grupos de aprendizaje que generen oportunidades para aprender y para mejorar los procesos de aprendizaje (autoaprendizaje) permanente a lo largo de toda la vida. Por ello, se resalta más la adquisición de técnicas y estrategias que la de los conocimientos (García Llamas, 2008:95).

¿Cómo se logra una escuela inclusiva?

En primer lugar, cambiando la percepción social, eliminando las barreras:

Desde la postura de Beltrán, et. al. (2009) la suma de factores negativos como las barreras actitudinales, la indiferencia, el rechazo, la incredulidad, entre otras, pueden ser determinantes e incidir en el uso de prácticas excluyentes. Ritacco (2011) añade que en cualquier entidad educativa puede presentarse conductas excluyentes tanto en aspectos académicos como también sociales. (Carrillo et al., 2018, pág.15).

Estas barreras, según López Melero (2012), pueden ser:

- a) *Políticas normativas cuando existen leyes locales que contradicen una educación para todos, como las leyes de educación para determinada población hablante de un idioma específico, con los compromisos internacionales de una educación como derecho humano.*
- b) *Culturales, aquí el autor se refiere a etiquetas, pero me parece que el término de estereotipos es más adecuado para enfatizar la diferencia una persona frente a otros.*
- c) *Derivadas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como el principio de competitividad, la inadecuada adaptación del currículum, el tiempo institucional, la falta de formación o capacitación del personal docente.*

Tal vez el reto inicie con encontrar la manera de detonar la disposición de los participantes de la comunidad universitaria de la Facultad de Derecho, en reconocer y eliminar las barreras actitudinales. Para ello, el diseño de prácticas pedagógicas incluyentes que se realizan desde el aula será más eficiente que la vinculación a una política institucional generalizada (López Melero, 2012, págs. 131-160).

Por ello, en este proyecto se considera al diseño de estas prácticas pedagógicas uno de los pilares que permitirá la creación de un aula inclusiva en la Facultad de Derecho, UNAM:

[...] los principios fundamentales para determinar las prácticas pedagógicas que fomenten la educación inclusiva, desde la presencia: todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula. La participación: todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos. El progreso: todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro (Ibidem: 16).

Para lograr lo anterior, se propone el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas al aula, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, con estrategias de diseño de las prácticas pedagógicas inclusivas, algo que ya ha sido expuesto por Rappoport Redondo (2018).

El reconocimiento de la diversidad incluye el diseño de estructuras físicas, tecnológicas y pedagógicas en la enseñanza del derecho para obtener un aprendizaje significativo de la disciplina jurídica, así como, también, influye en la identificación de temas de vanguardia para el mundo jurídico, que podrían llegar a ser parte de litigios estratégicos donde la ponderación de derechos y la reflexión jurídica son clave para la solución de problemas sociales muy complejos, tales como los derivados de la inclusión social.

La enseñanza del derecho actual parece contradictoria con el contenido disciplinar de la misma porque la inclusión y los derechos humanos son temas de frontera en los currículos de la licenciatura en Derecho, sin embargo, no son aplicados en el proceso mismo de la enseñanza en general de la ciencia jurídica.

No es sencilla la solución, no solo basta modificar la infraestructura escolar en la Facultad, como incluir rampas o dar acceso a los elevadores que actualmente existen a los estudiantes con discapacidad o cambiar los letreros del baño de hombre a un letrero con la denominación “baños sin género”. Ambas comunidades son parte de la población de la Facultad de Derecho, UNAM.

Hasta hoy, los esfuerzos han consistido en realizar cambios a nivel macro que consisten en marcar la diferencia respecto al grupo de personas con discapacidad, uno de los representantes de la diversidad, pero no los únicos grupos vulnerables. Se enfatiza en una enseñanza especializada y externa que, lejos está de la convivencia inclusiva en aulas, tal y como se muestra en la página web de la Dirección General de Atención a la comunidad, concretamente en la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) (<https://unapdi.unam.mx/>).

Sin embargo, ser incluyente en el aula no solo implica reconocer a las personas con discapacidad evidente, sino también se ayuda colateralmente a todas las personas que presentan otras formas de aprender, por ejemplo, incluir audios pensando en la población invidente ayuda al alumnado que aprende fácilmente por medio del canal auditivo. Las agrupaciones de estudiantes mediante prácticas educativas incluyentes permiten que la diversidad se exprese, lo cual trae beneficios o externalidades positivas en la comunidad a nivel micro: en los salones de clases y la diversidad para la inclusión no se reduce tan solo al grupo vulnerable por discapacidad, así se dan cruces o sumativas de categorías que agravan la discriminación, convirtiéndola en múltiple, como el origen étnico más género u orientación sexual.

Se debe cambiar el paradigma de la diferencia por la inclusión del infantilismo, paternalismo a una visión incluyente, no de integración (Sinisi, 2010) (Fundación Prevent, 2015) e incluso esto traería cambios físicos en la organización física de las aulas, como se puede observar en los esquemas de organización de aulas expuestos por Crisol-Moya (2015).

Retomando al concepto de inclusión en su integralidad, que incluye a todos los grupos vulnerables, es visible la omisión de la categoría género dentro de las prácticas educativas incluyentes, realizar la distinción, concretamente del género mujer, mayoritario en la Facultad de Derecho (Numeralia, UNAM, 2022) es reconocer que, por distintas razones, las mujeres requerimos otro tipo de servicios para sentirnos cómodas y apropiarnos del lugar al que llamamos escuela. Un ejemplo de ellos, son los baños; al día de hoy son baños carentes de servicios por género, como la inclusión de un lavabo especial para lavar copas menstruales, papel higiénico y dispensadores de jabón siempre disponibles, puertas que lleguen hasta el piso, para evitar que pueda existir la posibilidad de que un tercero tome fotografías y, por supuesto, un servicio muy importante, el aseo constante de estos baños durante el día.

La solución requiere pensamiento convergente-divergente, pruebas para evaluación de la accesibilidad de los materiales y la conveniencia de los ajustes razonables necesarios en los baños y los salones, por tanto, he reflexionado que tal vez sea viable hacer un salón piloto y elegir uno de los baños que existen en cada piso de la Facultad para valorar el diseño.

Hasta el día de hoy el debate sigue abierto en la enseñanza del derecho de cómo hacer incluyentes las aulas, tal y como lo vemos en esta discusión (Rueda, 2022).

Descripción de los grupos de interés

Los usuarios son los alumnos de la Facultad de Derecho, un total de 16 500 alumnas y alumnos al año 2021, según el Informe del director de la Facultad de Derecho (2021), con un 53.4 % de mujeres y 46.6 % de hombres, somos una Facultad femenina y no existen ajustes razonables para incluir a las mujeres, es una contradicción.

Las necesidades de los grupos vulnerables son:

Identificar y reconocer que existe discriminación sistémica que se debe considerar en la enseñanza del derecho, ya sea en el acceso a materiales, en los horarios de estudio, en espacios extraescolares, cursos extracurriculares, flexibilidad de entrega y horas de estudio o apoyo no solo disciplinar, sino incluso emocional, de educación financiera, actividades culturales, cursos sobre nuevas masculinidades, proyecciones de vida.

En la Facultad de Derecho tenemos una diversidad de origen demográfico, sin embargo, existe un porcentaje importante de estudiantes que provienen de municipios con altos indicadores de violencia, no es novedad que asistan a la Facultad y en el camino o trayecto desde su casa sean asaltados o, desgraciadamente, hasta víctimas de tocamientos indebidos en el transporte público, por ello, la Facultad, concretamente, las aulas, deben ser espacios seguros, incluyentes y, me atrevo a decir, aunque tal vez, el término no sea el adecuado, amorosos, es decir, donde encuentre estabilidad emocional, no refugio, sino un espacio donde se sientan en posibilidad de encontrar la motivación y resiliencia para continuar el día a día.

Los estereotipos son la causa más dolorosa porque implica discriminación como la infantilización de las personas con discapacidad (Whee. Educación para la inclusión, 2017) (Dirección General de Igualdad y Mujer, 2017).

¿Cuál es el valor de la innovación para los grupos de interés?

La innovación en realizar aulas y baños inclusivos en la Facultad de Derecho y el diseño de intervenciones educativas con uso de prácticas educativas incluyentes apoyaría mucho a evitar la discriminación sistémica que existe en los grupos vulnerables y se haría una comunidad más equitativa y de lucha contra la violencia en un país catalogado como uno de los más violentos en el mundo.

Plan de investigación

Objetivos

Planificar una investigación para obtener información para identificar la composición de la población diversa en la Facultad de Derecho UNAM, detectar los grupos vulnerables donde existan focos rojos o críticos dónde comenzar una estrategia de inclusión.

Con el uso del pensamiento crítico divergente-convergente diseñar una estrategia de intervención educativa utilizando prácticas educativas incluyentes.

Matriz de plan de investigación

Con la presente matriz se evidencian los temas de interés que se han identificado a través de una pequeña investigación empírica para efectos del diseño de este proyecto.

Tema	Ítems	Método para recolección de información
Grupos de interés/ población	Estudiantes, administrativos, trabajadores y docentes de la Facultad de Derecho, UNAM.	Entrevistas
Espacios físicos más inclusivos	<ol style="list-style-type: none">1. Espacios seguros, libres de violencia en aulas y baños.2. Sillas más cómodas.3. Ambiente amigable en aula.4. Materiales didácticos más intuitivos, más allá de textos planos obtenidos de libros o revistas jurídicas.	Observaciones

Tema	Ítems	Método para recolección de información
Prácticas educativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rol del docente, capacitación. 2. Herramientas didácticas, agrupamientos diversos, trabajo colaborativo. 3. Abordaje de estereotipos y prejuicios desde las intervenciones educativas. 	Diseño de las prácticas con base en: Crisol Moya (2015); Jiménez Ruiz, Arias Martínez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Medina (2018); Sandoval, Mena, Simón Rueda y Márquez Vázquez (2018); Rapporto Redondo, Soledad (2018), y Sanahuja Ribes, Moliner García y Moliner Miravet (2020).
Zonas sociodemográficas de origen	CDMX y zona conurbada.	Investigación documental Reporte del censo
Tecnología	¿Cuáles son algunas de las tecnologías emergentes? Al respecto, se utilizan dispositivos auditivos y visuales. Con relación a la adaptación del diseño en género, se puede observar la siguiente nota donde existen precisiones sobre los baños públicos.	Revisión de literatura https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/4632/documento https://elpais.com/elpais/2016/02/24/seres_urbanos/1456297200_145629.html
Sociedad	¿Cuáles son algunos problemas sociales dentro de la Facultad de Derecho?	Entrevistas
	Discriminación, abusos sexuales, estereotipos, violencia de género.	
Ambiente	¿Cuáles son algunos problemas ambientales? Insuficiente espacio destinado a los baños de mujeres, diseño facilitador de situaciones de riesgo como abuso sexual en los baños. Aulas desmotivadoras del aprendizaje, no invitan a la participación de los estudiantes.	Entrevistas

Perspectivas de la investigación

Hasta este momento, he establecido la necesidad de adaptación de ajustes razonables, no a nivel infraestructura, en la Facultad de Derecho, UNAM. Y la creación de contenidos reflejados en materiales didácticos incluyentes para el uso en la cotidianidad del aula.

También se ha mostrado la importancia de diseñar baños públicos y aulas más amigables para las mujeres y las personas con discapacidad.

Los datos se obtendrán de las estadísticas que lleva la Facultad, de entrevistas realizadas a las alumnas y al grupo de personas con discapacidad que conforman la comunidad.

Evidencias o resultados propuestos

Los cambios en concreto que se pretenden con esta propuesta dentro de la Facultad de Derecho, UNAM son:

1. Adquirir sillas y mesas colectivas para un salón, de al menos cinco estudiantes.
2. Eliminar la plataforma donde actualmente se debe colocar el profesor en clases.
3. Cambiar a pizarrones interactivos.
4. Colocar puertas completas para cada baño individual.
5. Aumentar el número de baños para mujeres.
6. Incluir un lavabo especial para copas menstruales.
7. Mantener agua.
8. Materiales didácticos como pódcast que permiten portabilidad y mejor acceso al contenido.
9. Crear un espacio virtual dedicado a la promoción y acceso de materiales audiovisuales inclusivos a disposición de la comunidad educativa de la Facultad de Derecho, UNAM.
10. Baños funcionales al género mujer, primero obtener una mejor distribución de los baños aumentando el espacio dentro del cubículo, un bote especial para residuos de productos sanitarios destinados a menstruación, la inserción de una llave de agua para el aseo de copas menstruales y la instalación de al menos dos percheros para ropa y artículos personales que no deben colocarse en el piso.

Conclusiones

La presente propuesta de innovación para la inclusión dentro de la Facultad de Derecho, UNAM, es un primer acercamiento al tema del reconocimiento de la diversidad, desde el punto de vista de la necesidad de evidenciar los cambios de pensamiento e incluso de la infraestructura de las instalaciones.

No es una propuesta acabada, su planteamiento nos lleva a la reflexión de otro punto que la enseñanza del derecho encontrará como reto en el siglo XXI, incorporar desde la base estructural de la misma enseñanza el reconocimiento, respeto, protección y garantía de los derechos humanos de la diversidad que conforma la comunidad educativa de las escuelas de derecho, en concreto de la Facultad de Derecho, UNAM.

Las perspectivas de cambio en una praxis educativa más inclusiva para lograr una comunidad universitaria más equitativa, pero, sobre todo, para apoyar a los grupos vulnerables que cada vez en menor cantidad logran superar los filtros para ingresar a la Educación Superior Pública y concluir sus estudios universitarios para iniciar una movilidad social de mejores condiciones en su calidad de vida.

Notas

⁴⁶ Profesora titular B, tiempo completo, definitiva, PRIDE C, adscrita a la Facultad de Derecho UNAM. Doctora, maestra, especialista en Derecho Empresarial y licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho, UNAM. Todos los grados obtenidos con mención honorífica. Miembro del Claustro de Doctores de la Facultad de Derecho, UNAM. Medalla Ignacio L. Vallarta al mérito estudiantil por haber obtenido el más alto rendimiento académico en el programa de las especialidades durante el ciclo escolar 2004-2005.

Ha publicado 15 artículos de investigación sobre la enseñanza del derecho desde 2010 a la fecha y ha participado en Congresos de esta misma línea de investigación. Es profesora de la materia Metodología de la Enseñanza del Derecho, en el nivel doctorado en la Universidad Autónoma de la Laguna, Torreón, Coahuila. Ha dirigido 22 trabajos de titulación en los grados de licenciatura, especialidad y doctorado en la Facultad de Derecho y un trabajo de nivel maestría en una tesis en la Universidad Autónoma Metropolitana Campus Xochimilco (UAM-Xochimilco).

Referencias

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/la-agencia-europea-para-el-desarrollo-de-la-educaci%C3%B3n-del-alumnado-con-necesidades>.
- Campus Central de la Ciudad Universitaria de la UNAM. (s.f.). *Creación de Ciudad Universitaria*. http://www.comitede analisis.unam.mx/creacion_ciudad_universitaria.html
- Carrillo S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanchez, M. y Alarcón, M. (2018). *Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente*. Revista Espacios, 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Casanova, M. (2018). *Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?* Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 31, 42-54. <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/html/>
- Crisol-Moya, E. (2015) *Hacia un aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas*. Dialógica: revista multidisciplinaria, 12(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224439>
- Dirección General de Igualdad y Mujer. [@direcciongeneraldeigualdad3393] (2017). *Estereotipos de género* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UHgU4tZdWko>
- Fundación Prevent. [@FPprevent] (2015). *Lo incorrecto – Una nueva mirada hacia la discapacidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SBLiBLb23ZA>
- García, J. (2008). *Aulas inclusivas*. Bordón 60 (4), 89-105. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28871/15392>
- Jiménez, M., Arias, B., Rodríguez, H. y Rodríguez, J. (2018). *Aulas Inclusivas Construidas desde el Diagnóstico*. Siglo Cero, 49(3), 7-25. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2018493725/19061>

-
- López Melero, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López Ramírez, M. (2019). *La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares*. Revista Construyendo Paz Latinoamericana (CoPaLa), 4(7), 175-187. <https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170994011.pdf>
- López, M. y Esquivel, P. (2021). *Caracterización de estudiantes en distintos tipos de instituciones de educación superior en México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(3), 71-96. <https://www.redalyc.org/journal/270/27066944011/html/>
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Educatio Siglo XXI, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151/132141>
- Rappoport, S. (2018). *El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas*. Perspectiva Educacional Formación de Profesores, 57(3), 3-27. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v57n3/0718-9729-perseduc-57-03-00003.pdf>
- Rueda, N. (2022). *Enfoques diferenciales y la enseñanza del derecho*. Legis ámbito jurídico. <https://www.ambitojuridico.com/noticias/columnista-impreso/enfoques-diferenciales-y-la-ensenanza-del-derecho>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). *Organización del aula inclusiva ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?* Revista Complutense de Educación, 31(4), 497-506. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/190443/71802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). *¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios*. Revista Complutense de Educación, 30(1) 261-276. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/688573/aulas_sandoval_RCE_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sinisi, L. (2010). *Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?* Boletín de Antropología y Educación, (1), 11-14. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Whee. Educación para la inclusión. [@WheeEducacionparalainclusion] (2017). *Estereotipo 2. Las personas con discapacidad siempre serán niños* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BpTSfhwJbvw>

• Habilidades profesionales y tecnología en la educación

Moderación: Blanca Deny Jiménez Arteaga⁴⁷ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Habilidades para transmitir en la enseñanza jurídica, su relación con el perfil profesional privilegiado. Reflexiones a partir de una experiencia pedagógica

Silvana Begala⁴⁸ | Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina

Área temática: habilidades profesionales en la formación jurídica

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar reflexiones iniciales que permiten profundizar la observación de la relación entre las habilidades que se transmiten en la enseñanza jurídica y la concepción del derecho y el rol social de los abogados que se asume y privilegia en las carreras de abogacía.

Las reflexiones que compartimos surgen del análisis cualitativo de producciones (textos) realizadas por un grupo de estudiantes que participaron de un curso opcional en la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. El curso tenía como objetivos centrales hacer reflexivo el paradigma desde el cual se desarrolla la enseñanza jurídica y poner a los/las estudiantes en contacto con perfiles profesionales orientados socialmente, distintos al privilegiado en la enseñanza jurídica de la institución. Los textos de los/las estudiantes son respuestas a preguntas que tenían como finalidad inicial evaluar el logro de los objetivos pedagógicos del curso, la riqueza de las expresiones brindadas en ese contexto estimuló la reflexión y permitieron encontrar información para detectar y realizar el análisis preliminar que presentamos en este trabajo.

La participación en el curso, de acuerdo con la información analizada, permitió a los/las estudiantes desnaturalizar el modelo de derecho transmitido en su formación y reconocer sus principales características y la orientación del ejercicio profesional privilegiada. A partir del contacto, que posibilitó el curso, con prácticas concretas y novedosas los/las estudiantes evidencian, por un lado, cómo la formación recibida en su trayectoria jerarquiza el rol del abogado como trabajador independiente o vinculado al Poder Judicial y, por otro, advierten que la concepción que tienen incorporada del derecho (como un orden regulativo formal y abstracto, neutro y cuyo monopolio de producción es estatal) se ve confrontada por las realidades abordadas en los casos presentados y reconocen no tener desarrolladas habilidades necesarias para asumirlos profesionalmente. Los aportes de los/as estudiantes, enmarcados en las perspectivas sociológicas de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu nos animan y muestran la necesidad de profundizar, en el futuro, la observación de la relación entre la concepción del derecho y el rol social de los abogados que se asume en la enseñanza jurídica como límite y condicionante en los cambios

diseñados en la enseñanza jurídica y en el impacto que tienen los contenidos y prácticas pedagógicas que confrontan con el modelo establecido en la conformación de la subjetividad de los estudiantes.

Palabras clave:

Habilidades profesionales, perfiles profesionales, abogacía social.

Introducción

Para pensar en qué habilidades y destrezas es necesario transmitir para el ejercicio de la abogacía es preciso definir qué abogado se desea como “producto” del proceso de formación.

El interés de profundizar en este aspecto (que comenzamos a plantear en el Congreso CEEAD 2022) surge de investigaciones que nos permitieron observar el antes y después de una importante modificación del plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Derecho más antigua del país. Estos cambios buscaban solucionar déficits identificados en una autoevaluación institucional, entre ellos los vinculados con la enseñanza para la práctica profesional, para lo que se incorporaron espacios curriculares especialmente destinados a cubrir esos aspectos de la formación.

En el análisis de esos ámbitos asignados a la transmisión de habilidades y destrezas (Begala y Manzo, 2019), pudimos observar que ellos responden al mismo *código* (Bernstein) que los espacios curriculares tradicionales. Por tanto, las posibilidades de adquirir habilidades para un ejercicio profesional distinto al tradicional se encuentran fuertemente limitadas por la concepción del derecho y el rol social de los abogados que el *código* asume y privilegia.

En este trabajo, a partir del análisis de las respuestas a un cuestionario a alumnos/as participantes de una experiencia pedagógica innovadora, presentamos, desde el marco de las teorías de Bernstein y Bourdieu, algunos elementos para reflexionar sobre esos límites y condicionantes.

En principio, compartimos algunas breves referencias teóricas,⁴⁹ luego describimos, en la medida que la extensión y los objetivos de este trabajo lo admiten, el proceso en el que participaron los/las estudiantes como contexto de producción del material analizado y, finalmente, a partir de las respuestas que nos brindaron, mostramos indicios de cómo la concepción del derecho y el perfil profesional dominante aparecen condicionando la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio profesional desde lugares alternativos.

Puntos de partida

Un elemento central que guía nuestra observación es el concepto de *código* de la teoría de Bernstein (1977, pág. 81; 1990, pág. 49), en sus términos, la identificación de los *conocimientos válidos* (currículum); “la transmisión válida de conocimiento” (pedagogía), y lo que cuenta como “efectivización de este conocimiento” (evaluación) son procesos regidos por el *código de conocimiento educativo*. Este principio regulador tiene fuerte relación con los patrones de autoridad y control social e impacta en la conformación de la conciencia jurídica.

El análisis del campo jurídico propuesto por Bourdieu (2000) complementa estas ideas y permite relacionar los *habitus* incorporados en el proceso de socialización con las posibilidades de definir lo jurídicamente *pensable* (o *impensable*) y las prácticas legitimadas.

El *código* propio de la institución y la adquisición de los *habitus*, mediante acciones coherentes, regulares y duraderas, crean en el/la estudiante una disposición del espíritu y de la voluntad, una cosmovisión, transmiten competencias específicas y desarrollan actitudes que luego lo disponen a actuar de una manera (y no de otra).⁵⁰ Investigaciones anteriores nos permiten afirmar que, en general, el perfil profesional que se facilita en la formación jurídica de la UNC se relaciona, por un lado, con el ejercicio profesional de los abogados/as tradicionales, de trabajo independiente con tendencia a presentar el fenómeno jurídico en términos neutrales y acrílicos y orientados de manera instrumental (Lista y Brígido, 2002). Por otro, las prácticas favorecidas tanto en las asignaturas como en los espacios de *enseñanza para la práctica profesional* (Begala y Manzo, 2019) se enmarcan en los presupuestos del positivismo jurídico, particularmente los que promueven un orden regulativo formal y abstracto, la neutralidad jurídica y el monopolio estatal en la producción normativa.⁵¹ El *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas, no solo fija las prácticas posibles, sino que ayuda también a “ocultar” su origen y contribución a la reproducción de los factores hegemónicos. Por ello, la generación de prácticas diversas está fuertemente limitada en la discusión teórica tanto como en las posibilidades empíricas.

Cualquier intento de diversificar prácticas y perfiles profesionales hace necesario explicitar y revisar el *código* y las subjetividades que construye. El cambio de la educación jurídica implica, en términos de Bourdieu, un proceso de *autosocioanálisis* que rompa la inercia y la irreflexión que caracteriza a los *habitus* como principio de las prácticas (Bourdieu y Wacquant, 2008, pág.178).

Consideramos la transmisión de habilidades y competencias como una práctica del campo jurídico (Bourdieu, 2000, pág.160) que trasciende la aplicación (instrumental) de saberes profesionales a problemas específicos e impacta en la construcción del conocimiento de lo “jurídicamente” pensable e “impensable”.

Consecuentemente, siguiendo los presupuestos epistemológicos y ontológicos de estas teorías, para dimensionar las posibilidades de diversificación del *habitus jurídico establecido* es necesario observar la fuerza de los factores que lo condicionan y cómo ellos actúan en el campo, a este propósito busca contribuir este trabajo.

Contexto: la experiencia

Los datos que acompañan esta reflexión son textos elaborados por estudiantes que transitaban una experiencia pedagógica innovadora.⁵² La misma consistió en un curso opcional⁵³ de análisis de casos de litigio estratégico y abogacía popular⁵⁴ que tenía como objetivos centrales hacer reflexivo el paradigma desde el cual se desarrolla la enseñanza jurídica y poner a los/las estudiantes en contacto con perfiles profesionales orientados socialmente. Esta experiencia puso a los participantes en relación directa con problemas colectivos y con profesionales cuyas prácticas y posturas ideológico-políticas confrontan con el perfil profesional privilegiado en la enseñanza jurídica.⁵⁵ Este conocimiento experiencial se complementó con el estudio teórico del positivismo jurídico como paradigma y de concepciones alternativas y críticas de lo jurídico.⁵⁶ Con estos insumos los/las estudiantes reflexionaron sobre su formación, las habilidades y destrezas incorporadas y las posibilidades para abordar profesionalmente los casos analizados. El grupo quedó conformado por 60 estudiantes, de ellos, 58 compartieron sus reflexiones respondiendo las preguntas que planteamos. Todos ellos participaron del mismo curso desarrollado durante el primer semestre del año 2021. El plan de estudios de la carrera de abogacía permite estudiar los cursos opcionales a partir del 9.º semestre por lo que los/las estudiantes que participan de las mismas están cursando el último tercio de la carrera que cuenta con doce semestres.⁵⁷

Las preguntas que dieron lugar a las producciones de los/las estudiantes tenían como finalidad inicial evaluar el logro de los objetivos pedagógicos del curso y obtener indicadores del impacto subjetivo de la experiencia, no respondían, en su origen, a objetivos de investigación. La riqueza que nos brindaron las respuestas obtenidas en el contexto descripto estimuló y posibilitó las reflexiones que compartimos y permiten describir dimensiones para profundizar en el análisis y recolección de datos. Con los textos se conformó un corpus de análisis con las respuestas de cada caso ordenadas por preguntas, con la lectura de este corpus se elaboró el cuadro de dimensiones y categorías.

Posibilidades y limitaciones para la abogacía con orientación social

Este seminario –sin ser un experimento de ruptura, ya que nuestros objetivos pedagógicos eran explícitos– permitió poner en evidencia supuestos naturalizados, detectar características de la cosmovisión incorporada y evaluar posibilidades del ejercicio profesional orientado socialmente.

A partir de las expresiones de los/las estudiantes presentamos observaciones vinculadas a los objetivos de este trabajo.⁵⁸

a) Conocimiento normativo

Puestos a identificar las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación útiles para una abogacía orientada socialmente,⁵⁹ los/las estudiantes confirman la fortaleza del amplio⁶⁰ conocimiento normativo y de los aspectos procesales de la judicialización. No obstante, descubren que las características con que adquieren ese conocimiento pueden actuar como límite o debilidad en el tipo de prácticas analizadas. A lo largo de las respuestas, los/las estudiantes caracterizan el conocimiento (en general) que adquieren en la facultad, como *privatista, individualista, centrado en la estrategia judicial, normativo, formalista, autónomo, positivista, no crítico, neutro, técnico, descontextualizado, dogmático, codificado, imperativo, incuestionable, indiscutible, civilista, conservador*.⁶¹ También identifican limitaciones vinculadas a la perspectiva ideológica del derecho.

Nuestra formación nos prepara muy bien en el ámbito de las estrategias o herramientas jurídicas, pero solo bajo los postulados del derecho como autónomo, completo, coherente. Pero en casos como los que vimos en el seminario, necesitamos salir de esta mirada sesgada y solo jurídica y ampliarla hacia lo social y lo político, [...] incorporando más actores sociales y miradas y herramientas interdisciplinarias para lograr realmente defender el interés (Caso 27).

La caracterización variada del conocimiento recibido evidencia la incorporación de elementos de reflexión que desnaturalizan y confrontan, desde las prácticas, al modelo hegemónico.

Identifican también *vacancias* en su formación normativa, ya que afirman desconocer normas vigentes relacionadas con algunas temáticas presentes en las experiencias: *pueblos originarios, migraciones, protección de la posesión*, entre otras.

b) El derecho

Identifican con claridad los límites para llevar adelante las prácticas analizadas de la visión del derecho incorporada en su formación. La experiencia del seminario les permite cuestionar supuestos adoptados irreflexivamente como la *neutralidad, la universalidad y la generalidad*.

Nuestra facultad otorga gran preponderancia a materias civilistas y procesalistas; viendo al derecho como un sistema unitario, cerrado y completo. [...]. Hemos estudiado al derecho como un campo autónomo, autosuficiente, siempre independiente de las prácticas sociales, la moral o los grupos de poder (Caso 34).

En los casos de estudiantes que tenían incorporada una perspectiva más amplia de lo jurídico, solo tres en el grupo con el que trabajamos rescatan lo novedoso de la presencia, en el ámbito de la Facultad, de este tipo de contenidos y temáticas. Esto evidencia, desde otro lugar, la fuerza del *código* como principio seleccionador de lo “jurídicamente pensable” y, por tanto, legitimado para ser enseñado.

La novedad no está en lo incorporado, sino en haberlo recibido dentro del ámbito académico. Por primera vez en seis años pudimos conversar sin tabúes respecto de la no-neutralidad del derecho y su uso en favor de sectores que están al margen de la justicia (Caso 20).

Si bien existen materias que permiten cambiar el paradigma hegemónico sobre el derecho, considero no son suficientes para romper la mirada legalista [...]. Si se quiere ejercer la profesión de manera alternativa o como profesionales del campo popular [...], es necesaria una profunda ruptura con la perspectiva hegemónica (Caso 54).

c) Habilidades

La mayoría de los/las estudiantes identifica como insuficiente la formación recibida para abordar un trabajo profesional que no responda al perfil privilegiado.

Como ya describimos, una habilidad que los/las estudiantes rescatan de su formación es el manejo de los contenidos normativos, aunque reconocen su insuficiencia para llevar adelante prácticas como las analizadas.

Identifican las habilidades reflexivas,⁶² como cualidades “*humanas*” necesarias para el desarrollo de las prácticas alternativas y aunque no las encuentran presentes en la formación que reciben. Aparecen en sus respuestas de manera recurrente la *empatía* y las habilidades que posibilitan *hablar en público, manejar grupos, trabajar de forma colaborativa e interdisciplinaria*.

Identifican diferencias entre el vínculo tradicional y jerárquico de abogado/cliente y el que se genera en las prácticas abordadas al que califican como *democrático, empático y horizontal*.

Solo un grupo muy reducido relaciona estas carencias y falta de desarrollo de habilidades reflexivas con la concepción que se tiene del derecho y, por tanto, con la forma de enseñanza y el tipo de relaciones que establece.

La mayoría de los/las estudiantes valora muy positivamente el seminario como espacio de ejercicio para habilidades críticas, esto valida la debilidad de ámbitos similares en la formación profesional.⁶³

Son imprescindibles. [...] muchos/las alumnos/las buscan reflexionar críticamente sobre el derecho y no encuentran espacio más allá de cursos o instancias muy cortas.

En una Facultad sumamente positivista y civilista, estos espacios se vuelven una invitación a replantearse la formación que tenemos y los/las abogados/las que queremos ser. Además, genera conversación con otros/las que están en la misma búsqueda, cosa que en las otras materias no se da (Caso 30).

Las habilidades cognitivo-críticas⁶⁴ y las habilidades reflexivas no son identificadas con claridad. La mayoría, que no tiene una actitud crítica incorporada, “descubren” el contenido político del derecho y su potencialidad transformadora.⁶⁵

La concepción más importante que me dejó la materia es que el derecho siempre es político, interviene en todos los ámbitos de nuestra vida y siempre está politizado [...] creer que el derecho está separado de la política es una falacia y ese es el aporte más importante que me dio el seminario (Caso 17).⁶⁶

No obstante, en muchos estudiantes esa potencialidad sigue siendo vista desde una concepción liberal del derecho, es decir, como herramienta igualadora y dentro de las estrategias de litigio tradicional. Este hallazgo es el que nos genera la necesidad de avanzar en la observación, en el futuro, del impacto real en el desarrollo de habilidades y en la cosmovisión de los estudiantes de los contenidos y las prácticas que confrontan con el código dominante y los *habitus tradicionales*.

d) Perfil profesional

El seminario posibilitó a muchos estudiantes un reencuentro y reconciliación con motivaciones presentes en la elección de la carrera.

Esta materia muestra otra perspectiva de la abogacía, [...] permitió reencontrarme con el por qué elegí la carrera y da herramientas para ejercerla de otra forma (Caso 9).

Más allá de los perfiles diversificados enunciados en los planes de estudios y los contenidos prescriptivos de las políticas educativas, la imagen del abogado deseable se construye con la interacción en las aulas (docentes, prácticas y contenidos). La identificación de una carencia y el reclamo por la incorporación de habilidades en la enseñanza jurídica encuentran el límite de lo “pensable” sobre lo que significa ser abogado.

El desconocimiento sobre las distintas posibilidades de ejercicio profesional es el dato más fuerte entre nuestros estudiantes, expresan que la mayoría (salvo los que participaron de la experiencia) saldrá de la Facultad sin conocerlas.

El seminario permitió darme cuenta de que existe otra manera de ejercer la abogacía que la Facultad no me la estaba enseñando. En mi último año de carrera me estoy replanteando dónde me gustaría trabajar y de qué manera (Caso 7).

Conclusiones

Como expresamos en las preguntas que guían nuestra reflexión, las habilidades que se estiman necesarias para el ejercicio profesional dependen de cómo se definan al abogado y su función en la sociedad. La concepción del derecho y el perfil profesional condicionan y limitan la adquisición de habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio profesional desde lugares alternativos.

El código educativo tiene un contenido de poder y de reproducción de orden social, por lo que las *funciones de la profesión* debería ser una dimensión para tener en cuenta al momento de definir la educación jurídica. No es suficiente nombrar perfiles diversificados, hay que revisar los códigos de la enseñanza jurídica y sus vínculos y/o servicios a los distintos intereses sociales, hacerlos explícitos y vincularlos con contenidos conceptuales, actitudinales y prácticos.

En realidades sociales multiculturales y políticamente diversas como las nuestras y en mercados laborales cambiantes y con múltiples ámbitos de actuación las respuestas no son sencillas y probablemente no serán homogéneas. Es más, deberían ser distintas si se trata de las universidades privadas o de universidades públicas; las segundas son sostenidas por toda la sociedad y su apertura y democratización no debe ser pensada solo en relación con las posibilidades de ingreso, sino también desde el uso de los servicios que ellas producen. Vemos cómo el *código de la enseñanza jurídica* vinculado a la fuerza del paradigma positivista obstaculiza la generación de cosmovisiones alternativas y habilidades para un ejercicio profesional orientado socialmente. Si bien la crisis del paradigma positivista ha sido diagnosticada, no ha llegado aún a las facultades de derecho con intensidad para impactar profundamente en el modelo de enseñanza y la selección de las habilidades a ser transmitidas. Los espacios curriculares “disidentes”⁴⁷ que buscan generar reflexión y desarrollar conciencia política respecto a la función social del derecho y de los abogados inciden haciendo visible la fuerza del modelo y presentando alternativas de ejercicio profesional frente a las cuales los/las estudiantes evalúan como insuficientes las habilidades de su formación en contenidos, técnicas y actitudes. Estos espacios son caminos idóneos para mostrar la existencia de un universo de sentido distinto y alternativo sobre el derecho, pero se hace necesario en el futuro evaluar sus condicionamientos y posibilidades para generar *habitus* alternativos.

Notas

⁴⁷ Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación educativa, diseño instruccional, arquitectura curricular y es especialista en el área de evaluación en el diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje, de la docencia, de certificación de competencias profesionales, así como en evaluación de programas. Tiene una certificación en Classroom Assessment Scoring System (Secondary, CLASS) por la Universidad de Virginia y cuenta con diplomado en Evaluación del Desempeño Docente a Gran Escala por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es coautora de diversas publicaciones académicas y capítulos de libros resultado de procesos de investigación. Colaboró con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Dirección General de Evaluación Educativa en la UNAM. También ha trabajado en el Colegio Madrid, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente forma parte de la Coordinación de Evaluación del CEEAD.

⁴⁸ Magíster en Demografía y abogada. Profesora adjunta de Sociología Jurídica en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba y profesora adjunta de Demografía en la licenciatura en Trabajo Social en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Interviene en proyectos de investigación y extensión como directora. Coordinó la publicación de un libro y publicó capítulos de libros y artículos sobre acceso a la justicia, migraciones y enseñanza jurídica. Temas que trabaja desde la investigación, docencia y extensión. Asesora el área de derecho en una ONG y es vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica.

⁴⁹ Invitamos a profundizarlas tomando como referencia los trabajos anteriores de nuestro equipo de investigación dados los límites puestos a la extensión de este texto y sus objetivos.⁵ Estos aspectos son desarrollados en profundidad en Lista y Brígido (2002) y en Brígido, Lista, Begala y Tesio (2009).

⁵⁰ Ver en Brígido et al. (2009) y Lista (2005) la funcionalidad del discurso pedagógico, en sus dos componentes (instruccional y regulativo) como vehículo de aspectos constitutivos de los *habitus del campo jurídico*.

⁵¹ A la enseñanza enmarcada en el positivismo jurídico como paradigma dominante, es a lo que referimos cuando hablamos de “educación jurídica tradicional” y la que nuestro equipo ha descrito ampliamente en Lista y Brígido (2002) y en Brígido, Lista, Begala y Tesio (2009)

⁵² Innovadora en relación con el ámbito institucional que estamos describiendo. Para profundizar sobre los objetivos e implementación de esta experiencia remitimos a Begala y Manzo (2021).

⁵³ Los espacios curriculares opcionales son actividades curriculares que los/las estudiantes pueden seleccionar para ampliar su formación integral. El Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la UNC posee 240 horas (sobre 2640 del total de la carrera) que se distribuyen en propuestas de 60 o 30 horas. De acuerdo con la normativa estos espacios tienen como *finalidad principal contribuir a la profundización, actualización y movilidad permanente del diseño curricular, sin afectar su estructura fundamental, poseen la misma jerarquía que las asignaturas obligatorias, siendo idéntico el nivel de exigencias para aprobarlas*. En el 1º Semestre de 2021 los estudiantes disponían de 23 opciones, entre la que se encontraba la aquí considerada.

⁵⁴ En el Marco de los espacios curriculares opcionales. Presentado desde la Cátedra B de Sociología Jurídica y a cargo de las profesoras Silvana Begala y Mariana Manzo.

⁵⁵ Se presentaron en la voz de sus protagonistas casos de luchas y prácticas por acceso a derechos de grupos vulnerables: mujeres, perseguidos políticos, aborígenes, migrantes, pobres urbanos, situados en distintas ciudades de Latinoamérica.

⁵⁶ La experiencia también resultó innovadora en cuanto a la práctica pedagógica, la evaluación y los roles de los distintos participantes.

⁵⁷ Este grupo no pretende ser representativo. Según el anuario estadístico de La UNC de 2021 la Facultad de Derecho tenía 15.476 alumnos/as; 2225 ingresaron y 566 egresaron en ese año. El análisis cuantitativo de otras dimensiones que contribuyen a caracterizar a los/las estudiantes (promedio, edad, género, experiencia laboral) y sus correlaciones, exceden los objetivos de este trabajo y su carácter inicial.

⁵⁸ A modo de referencia incorporamos algunas de las respuestas textuales que ellos/ellas nos brindaron.

⁵⁹ La pregunta formulada fue: *Puesto en el rol de abogado/a de alguno de los casos que se trataron en el seminario u otro similar ¿qué posibilidades y qué limitaciones crees que te brinda la formación recibida en la carrera para intervenir en este tipo de casos?*

⁶⁰ Otro adjetivo que utilizan con frecuencia es *enciclopédico*.

⁶¹ De manera similar caracterizan al perfil de abogado que se genera desde la educación recibida como *individualista, tradicionalista, litigante, etc.*

⁶² Estas son las que buscan desarrollar actitudes que trascienden lo jurídico y lo intelectual, apuntando a formar un estudiante receptivo del pensamiento y las creencias de los demás, más participativo, de respuesta activa y que desarrolle una estructura valorativa propia y actúe conforme a ella.

⁶³ Estas reflexiones surgen de las respuestas a: *En el contexto de formación que ofrece la carrera, ¿crees que espacios como los que brinda el seminario son importantes? ¿Por qué?*

⁶⁴ Evaluación interna del derecho y evaluación a aspectos externos del derecho.

⁶⁵ No obstante, en algunos estudiantes esa potencialidad sigue siendo vista desde una concepción liberal del derecho, es decir, como herramienta igualadora y dentro de las estrategias de litigio tradicional.

⁶⁶ Cuando preguntamos “¿Cuál es el aporte más significativo que el seminario realizó en torno a la concepción que tenías del derecho?”.

⁶⁷ Como la experiencia que sirvió de contexto a estas reflexiones o materias con contenido no “jurídico” (sociología, filosofía, ética, problemas del conocimiento y otros espacios opcionales). Ver Vaggione (2019).

Referencias

- Begala S. y Manzo M. (2019). *Perfiles de abogados en la enseñanza del derecho: habilidades y destrezas que se transmiten en la enseñanza para la práctica profesional*. Actas XX Congreso Nacional y X Latinoamericano de Sociología Jurídica (págs.1095-1110). Universidad Nacional de La Pampa.
- Begala S. y Manzo M. (2021). *Abogacía con orientación social, una experiencia integradora*. Actas V Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho. Universidad Nacional de La Plata http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/145374/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions* [Clase, códigos y control. Volumen 3: hacia una teoría de las transmisiones educativas]. Routledge & Kegan Paul, 2.^a ed.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Bourdieu, P. y Gunther, T. (2000). *Elementos para una sociología del campo jurídico. La fuerza del derecho*. Siglo del Hombre Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Brigido, A., Lista, C., Begala, S. y Tessio, A. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Hispania.
- Lista, C. (2005). *El discurso instruccional de la enseñanza jurídica: tensiones entre la racionalidad instrumental y valorativa*. Actas. VI Congreso de Sociología Jurídica. Facultad de Derecho UBA.
- Lista, C. y Brígido, A. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*. Sima Editora.
- Vaggione, J. (2019). *Miradas sociológicas sobre el derecho y sus prácticas*. Sociología Jurídica. Apunte de Sociología Jurídica Cátedras B y C. (págs.3-8) Facultad de Derecho, UNC

Hacia disrupción digital del jurista, reto de la educación en la facultad de derecho de la UASLP

Paola Iliana de la Rosa Rodríguez⁶⁸ | Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Área temática: tecnologías en la educación y profesiones jurídicas

Resumen

Frente a un mundo cambiante y nuevas generaciones de alumnos, el docente ha tenido que reformar su estilo de enseñanza para ser un agente innovador e incentivar la adquisición del conocimiento a través del uso de tecnología educativa. En este sentido, el docente debe generar ambientes virtuales de aprendizaje acordes con las necesidades de los nuevos modelos de trabajo. Este trabajo se propuso encontrar el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes de derecho respecto de las tecnologías disruptivas, así como el papel del docente en el empleo de las mismas al frente de la impartición de sus cursos.

Palabras clave:

Ambientes virtuales, disrupción digital, estudiantes de derecho, herramientas tecnológicas, TIC.

Introducción

De acuerdo a Merchán y Martín (2020), el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo comprende el aprendizaje mediante el empleo de las computadoras y tiene un crecimiento relevante con la llegada del internet. En la actualidad, la educación sin las TIC es impensable debido a su influencia y a la presencia de la tecnología en todos los entornos y sectores de la sociedad actual.

Las transformaciones que está teniendo la educación jurídica tienen que ser consistentes con la digitalización que experimenta el ejercicio de la profesión. El advenimiento de la tecnología está permeando en los servicios jurídicos que prestan los abogados, puesto que en forma creciente se utilizan plataformas digitales y *softwares* para brindar asesoría jurídica, se crean los *smart contracts* con conocimientos de *blockchain* y surgen las *start-up* con nuevos esquemas de trabajo.

Frente a este panorama, la enseñanza del derecho tiene que modificarse y ser acorde a la cuarta revolución industrial. La innovación en las escuelas jurídicas está obligada a modernizar las habilidades y desempeños de las nuevas generaciones de abogados, así como a incorporar el uso de herramientas digitales. Los estudiantes que aprendan a trabajar con la tecnología y que sepan incorporar proyectos que aprovechen las herramientas telemáticas serán competitivos en los nuevos escenarios de prestación de servicios jurídicos.

Este trabajo muestra el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes de la Facultad de Derecho sobre la inteligencia artificial, la realidad virtual y otras aplicaciones como parte de la ahora denominada *tecnología disruptiva* en donde los métodos tradicionales de aprendizaje se vuelven más eficaces para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediante la aplicación de una encuesta a alumnos de la Facultad de Derecho de la

Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), se muestra evidencia del conocimiento y uso de los ambientes virtuales y se llega a hallazgos importantes.

Tecnologías emergentes en la educación y técnicas de innovación disruptiva

Ramírez Montoya (2013) afirma que las tecnologías emergentes son aquellas que se han descubierto recientemente o que se encuentran en proceso de desarrollo, o bien que partieron tras realizar una actualización de importancia en una tecnología de alto impacto ya existente.

Lion (2005) refiere que los entornos virtuales brindan una alternativa para la educación, que presentan propuestas de comunicación y construcción de vínculos novedosos, acceso a fuentes de información digital además de herramientas para la construcción del conocimiento. Estos espacios proponen un aprendizaje más allá de las paredes del aula.

Viendo más allá de las estructuras educativas tradicionales, las tecnologías amplían los escenarios de aprendizaje, pues el conjunto de personas e instituciones involucradas incrementa, así como los espacios físicos involucrados (Mezarina et al., 2014).

Innovación disruptiva y derecho

La tecnología ha emergido en la prestación de servicios jurídicos transformando el modo de hacer las cosas, imponiendo nuevas formas, erradicando aquellas que venían empleándose.

Existen hoy en el mercado diccionarios jurídicos *online*, organizadores de tiempo y trabajo, máquinas para dictado y redacción, lectores de leyes, gestores de prestación de servicios legales, bibliotecas de formularios, entre otras aplicaciones que apoyan la impartición de servicios jurídicos.

Bower y Christensen (1995) serán quienes utilizan por primera vez el concepto “innovación disruptiva” cuando hacen referencia a las implicaciones económicas originadas por las innovaciones tecnológicas. Christensen define innovación disruptiva como “innovar para crear un producto capaz de generar un nuevo mercado y desestabilizar a la competencia, que antes dominaba el escenario. La disrupción ocurre rápidamente.

Christensen y Overdorf (2000) presentan una serie de concepciones para innovar “disruptivamente” la educación. Sugieren acoger una perspectiva de la enseñanza centrada en el estudiante empleando las TIC como metodología didáctica. Christensen (2015) también traslada el concepto de innovación disruptiva a la educación, al destacar el impulso del aprendizaje en línea. Él sitúa a la innovación disruptiva en la educación debido a que se está impulsando el aprendizaje en línea y el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje. Schwab (2016) refiere que la innovación disruptiva en la educación se apoya en tecnologías digitales tales como la robótica, la impresión 3D, la inteligencia artificial, el *cloud computing* e internet.

Nuevos métodos educativos y nuevas competencias

Las tecnologías han ocasionado que las generaciones de alumnos adquieran conocimientos y competencias de forma distinta, pues su familiaridad con el mundo digital demanda a su vez nuevos métodos de enseñanza (De la Rosa, 2020). Entre el desarrollo de competencias mediadas por tecnología se encuentran

la capacidad de uso de herramientas tales como foros, chat y correo electrónico para intercambiar ideas y aprender colaborativamente (Ruiz et al., 2021), la habilidad para autoplanificar el proceso formativo a través de agendas, la destreza para participar en estos entornos virtuales de aprendizaje, la capacidad para superar resistencias derivadas del uso de las tecnologías, así como habilidades de gestión de la información (Aguirre, Quintana et al., 2015). Estas herramientas además fomentan el trabajo autónomo de forma no presencial del alumno(a).

Es así que entre las nuevas aptitudes que han ido adquiriendo los estudiosos del derecho están la capacidad de buscar información en medios digitales, capacidad de utilizar el razonamiento de tecnologías, comprender *softwares* que manejan volúmenes importantes de datos, elaboración de contratos digitales y el empleo de la firma electrónica. Mencionadas competencias se componen por la suma de todos los conocimientos, actitudes y habilidades que se adquieren mediante las tecnologías en espacios virtuales y que son producto de la educación y alfabetización tecnológica funcional, ya que se orientan a la utilización de dichas herramientas de forma productiva (Gisbert y Esteve, 2016).

Debido a lo anterior, es necesario que cada una de las universidades sepa ubicar cuáles son las necesidades que tienen los despachos jurídicos y/o los medios de empleo y pueda formar profesionales que sepan cumplir esas necesidades. Para Maldonado (2015) las universidades deben ser capaces de producir egresados con una enseñanza basada en estándares internacionales, pues deben tener un perfil visionario para ampliar sus áreas de oportunidades.

La profesión jurídica y nuevas aplicaciones

En forma creciente, algunas compañías han optado por emplear bases tecnológicas que reemplacen los medios tradicionales en los servicios que ofrecen con el propósito de simplificar procesos, aumentar la satisfacción del cliente, generar mayor seguridad y duplicar su productividad. El caso de los despachos no es la excepción.

The Law Guide, Big Data, SmartLeges, Juror, Nubbius, Quolaw, *MN Program* y Kleos entre otras más, se han diseñado para servir de apoyo a los abogados en el cumplimiento de sus principales funciones y han revolucionado el sector legal:

Ahora bien, ¿qué están haciendo las instituciones formadoras de juristas para estar a la vanguardia de estos nuevos entornos de prestación de servicios?

Estudiantes de derecho, conocimiento de herramientas digitales y uso de ambientes virtuales de aprendizaje

Para investigar lo anterior se realizó una encuesta a alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). Esta se llevó a cabo el mes de junio del año 2022 a alumnos del segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo semestre a través de Forms de Microsoft. Se contactó a 296 alumnos a través de sus catedráticos; 115 entrevistados son del sexo masculino y 181 femenino.

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

Con relación al rango de edad en el que están comprendidos los encuestados, 22 personas van de los 16 a 19 años, 263 personas van de los 20 a 24 años, nueve personas van de los 25 a 29 años, dos personas van de los 30 a 39 años y cero personas van de los 40 a 49 años, al igual que cero personas de los 50 a los 59 años.

Con relación al semestre que cursan actualmente, una persona pertenece a primer semestre, 37 personas a segundo semestre, cero personas a tercer semestre, 49 personas a cuarto semestre, una persona a quinto semestre, 98 personas a sexto semestre, cero personas a séptimo semestre, 85 personas a octavo semestre, una persona a noveno semestre y, finalmente, 24 personas a décimo semestre.

Con respecto a cuál de las áreas del derecho tienen mayor interés hasta ahora, 84 personas tienen mayor interés en el derecho civil, 19 en el derecho mercantil, 82 en el derecho penal, 42 en el derecho fiscal, 27 en el derecho corporativo y 42 en otras áreas del derecho diferente a las mencionadas.

Con relación a describir su conocimiento acerca de las tecnologías, tales como realidad virtual, el 13.5 % respondió *nada*, el 76 % *medianamente* y el 10.5 % respondió que tiene *mucho* conocimiento en la tecnología mencionada.

Respecto a la realidad aumentada, el 38.2 % respondió que el conocimiento que tienen en torno a esta tecnología es *nada*, 57.1 % *medianamente* y 4.7 % tiene *mucho* conocimiento de esta tecnología.

Respecto a la inteligencia artificial, el 20.6 % respondió que el conocimiento en esta tecnología es *nada*, 72.6 % *medianamente* y 6.8 % *mucho*.

Respecto a cuál de las siguientes tecnologías empleas en tu proceso de aprendizaje y en qué medida –tales como la realidad virtual– respondieron el 50 % *nada*, 41.6 % *medianamente* y el 8.4 % *mucho*.

Respecto a la realidad aumentada, el 66.9 % respondió *nada*, 31.8 % *medianamente* y el 1.4 % *mucho*.

Con relación a la inteligencia artificial el 42.9 % respondió *nada*, 46.6 % *medianamente* y el 10.5 % *mucho*.

Ahora bien, con respecto a cómo describirían el nivel de conocimiento en las siguientes plataformas educativas, como se puede apreciar en las respuestas graficadas:

- **OneDrive:** el 9.5 % respondió *nulo*, el 45.9 % dijo *básico*, el 35.8 % *intermedio* y el 8.8 % *avanzado*.
- **Dropbox:** el 51.7 % respondió *nulo*, el 30.7 % *básico*, el 14.9 % *intermedio* y el 2.7 % *avanzado*.
- **Shared Point:** el 49.3 % respondió *nulo*, el 36.5 % *básico*, 12.5 % *intermedio* y el 1.7 % *avanzado*.
- **Teams:** el 0.3 % respondió *nulo*, 10.5 % *básico*, 48 % *intermedio* y el 41.2 % *avanzado*.
- **MindMeister:** el 66.6 % respondió *nulo*, 21.6 % *básico*, 10.8 % *intermedio* y el 1 % *avanzado*.
- **Google Drive:** el 3.7 % respondió *nulo*, 29.1 % *básico*, 39.2 % *intermedio* y el 28 % *avanzado*.
- **WordPress:** el 54.7 % respondió *nulo*, 25.3 % *básico*, 16.2 % *intermedio* y el 3.7 % *avanzado*.
- **Google Hangouts:** el 42.2 % *nulo*, 32.4 % *básico*, 20.3 % *intermedio* y el 51 % *avanzado*.
- **Evernote:** el 61.8 % respondió *nulo*, 23 % *básico*, 12.2 % *intermedio* y el 3 % *avanzado*.

Respecto en cuántas materias de tu actual semestre el docente ha utilizado o promovido la utilización de los siguientes:

- **Didactics:** el 69.9 % *ninguna*, el 27.7 % *dos o tres* y 2.4 % *cuatro o cinco*.
- **Tzaloa:** el 51.7 % *ninguna*, el 43.9 % *dos o tres* y 4.4 % *cuatro o cinco*.
- **YouTube:** el 22.6 % *ninguna*, el 55.1 % *dos o tres* y 22.3 % *cuatro o cinco*.
- **Exámenes en línea:** el 32.1 % *ninguna*, el 36.5 % *dos o tres* y 31.4 % *cuatro o cinco*.

- **Chats y foros en línea:** el 26 % *ninguna*, el 46.6 % *dos o tres* y 27.4 % *cuatro o cinco*.
- **Aplicaciones de gamificación como Kahoot, Brainscape o Classcraft:** el 64.9 % *ninguna*, el 28.4 % *dos o tres* y 6.8 % *cuatro o cinco*.
- **Google drive:** el 48.3 % *ninguna*, el 40.9 % *dos o tres* y 10.8 % *cuatro o cinco*.

Con relación a evaluar su conocimiento sobre las siguientes herramientas o aplicaciones tecnológicas empleadas por abogados en su práctica profesional, respondieron:

- **Lawtech Startups:** el 84.1 % respondió *nulo*, el 11.1 % *básico* y el 4.7 % *intermedio*.
- **The Law Guide:** el 75.7 % respondió *nulo*, el 18.6 % *básico* y el 5.7 % *intermedio*.
- **BúhoLegal:** el 46.6 % respondió *nulo*, el 34.8 % *básico*, el 13.5 % *intermedio* y 5.1 % *avanzado*.
- **Abogae:** el 72 % respondió *nulo*, el 20.9 % *básico*, el 6.1 % *intermedio* y 1 % *avanzado*.
- **iJuror:** el 79.1 % respondió *nulo*, el 15.5 % *básico*, el 4.4 % *intermedio* y 1 % *avanzado*.
- **Asistentes virtuales inteligentes:** el 57.4 % respondió *nulo*, el 31.1 % *básico*, el 9.1 % *intermedio* y 2.4 % *avanzado*.
- **Contratos creados sobre una red Blockchain:** el 76 % respondió *nulo*, el 16.6 % *básico*, el 5.7 % *intermedio* y 1.7 % *avanzado*.

Respecto a si considera que las Tecnologías Disruptivas:

- **¿Favorecen la educación permanente?** El 3.7 % *en desacuerdo*, 43.9 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 52.4 % *de acuerdo*.
- **¿Benefician la expansión en el aula?** El 4.7 % *en desacuerdo*, 35.1 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 60.1 % *de acuerdo*.
- **¿Mejoran la interacción entre profesor y alumno?** El 3 % *en desacuerdo*, 36.8 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 60.1 % *de acuerdo*.
- **¿Facilitan el aprendizaje de los estudiantes?** El 3 % *en desacuerdo*, 28.7 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 68.2 % *de acuerdo*.
- **¿Generan conocimientos estables y duraderos?** El 4.7 % *en desacuerdo*, 36.1 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 59.1 % *de acuerdo*.
- **¿Aumentan la atención de los estudiantes en clase?** El 6.8 % *en desacuerdo*, 38.5 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 54.7 % *de acuerdo*.
- **¿Mejoran la comprensión y correcto procesamiento de la información?** El 3 % *en desacuerdo*, 37.5 % *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* y el 59.5 % *de acuerdo*.

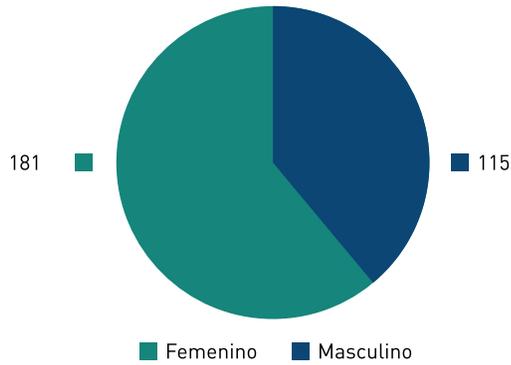
Conclusiones

Existe un campo de oportunidad para que las escuelas y facultades de derecho empleen ambientes virtuales y herramientas digitales para la impartición de sus cursos, ello irá preparando a los estudiosos del derecho en un escenario en que los abogados deben capacitarse en nuevos modelos de prestación de servicios que tengan como base plataformas y aplicaciones apoyadas por la tecnología. Hoy conocemos que las firmas jurídicas necesitarán contratar equipos de desarrollo de *software* que habiliten la creación de soluciones digitales.

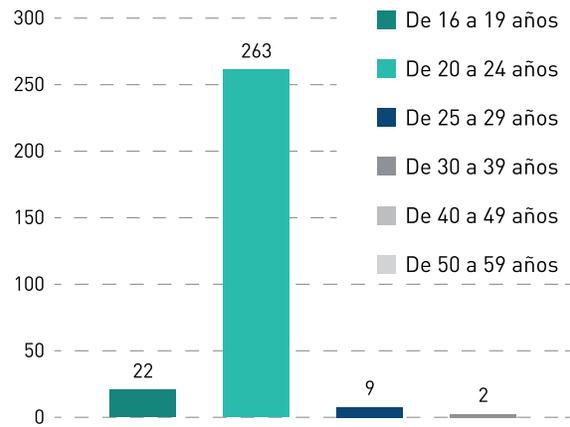
La práctica del derecho no se puede quedar atrás, de hecho, es una carrera que debe orientarse hacia la modernización. La realidad tecnológica llegó para quedarse, por lo que se requerirá modernizar las leyes con una adecuada integración del uso de las nuevas tecnologías en nuestros marcos normativos.

Anexos (respuestas obtenidas)

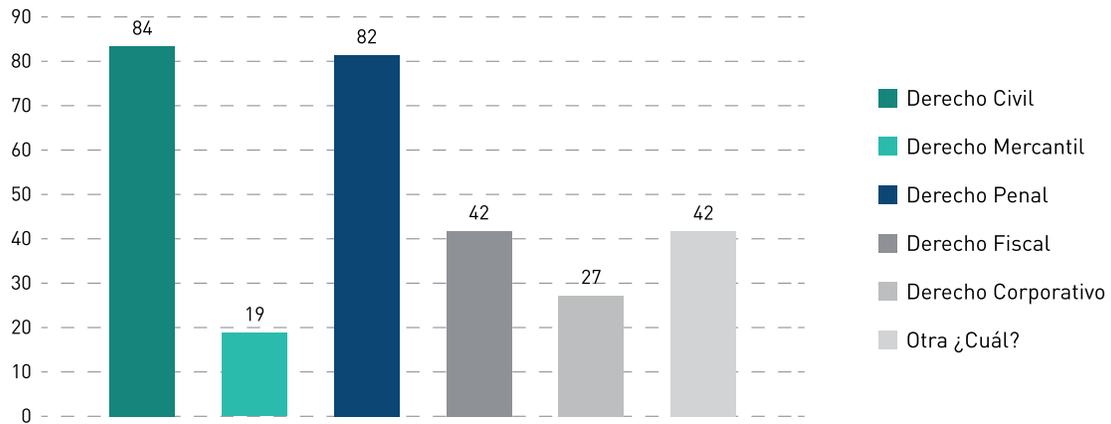
Género de encuestados



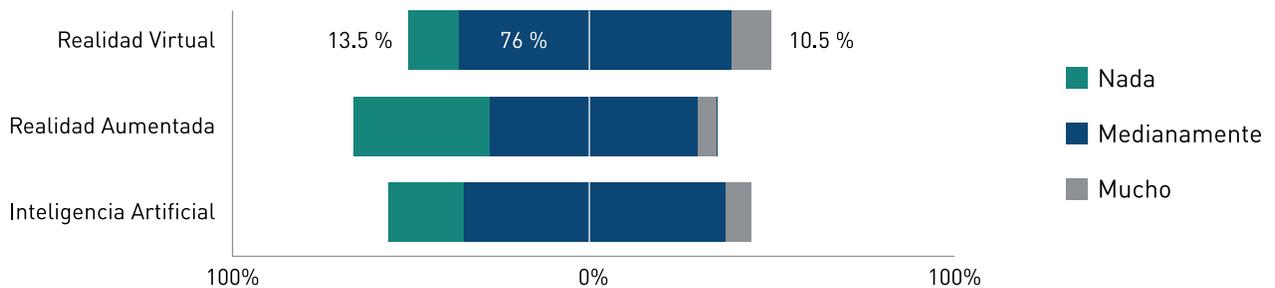
Edad de encuestados



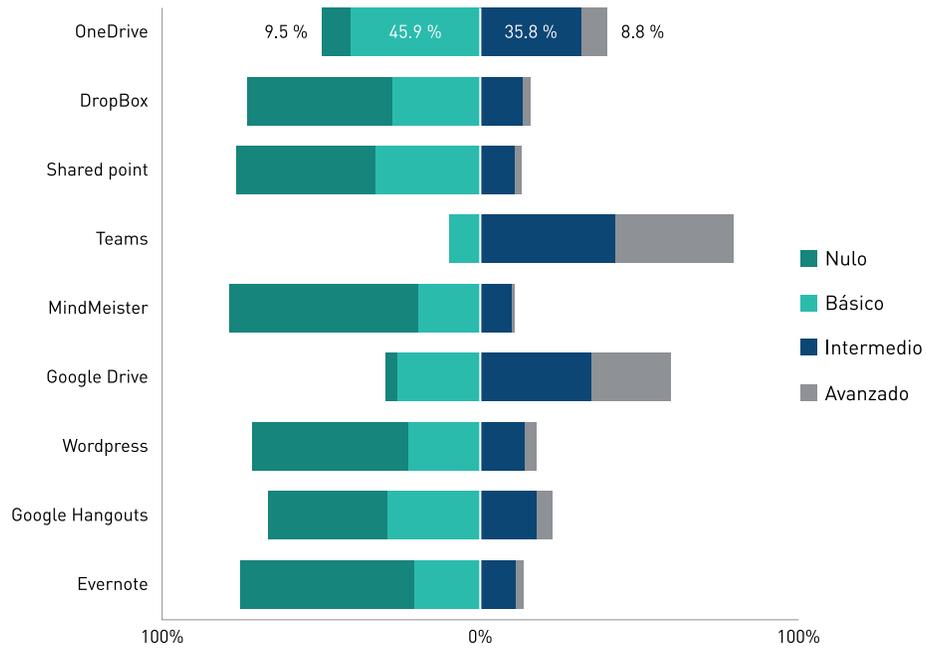
Interés de los encuestados



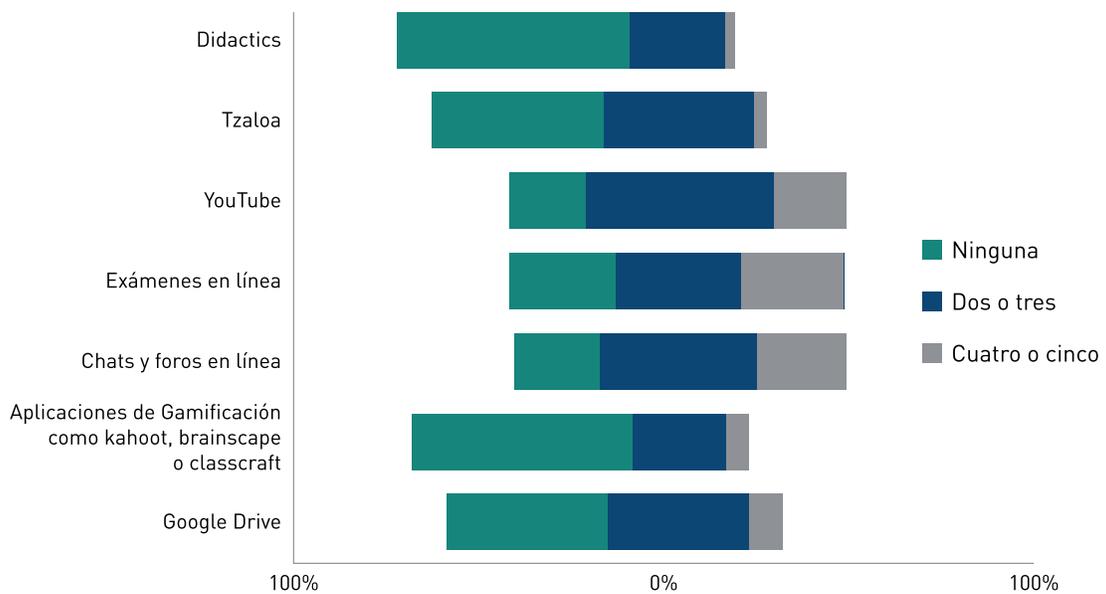
Conocimiento sobre tecnologías



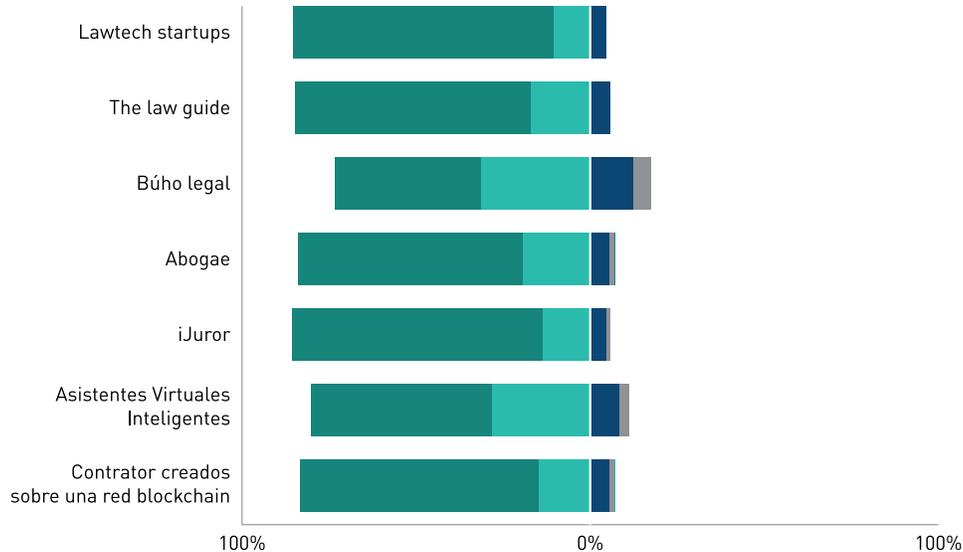
Conocimiento de encuestados sobre plataformas



Uso de tecnología durante clases de encuestados



Conocimiento de encuestados sobre aplicaciones usadas por abogados



Notas

⁶⁸ Profesora investigadora de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Coordinadora de la Especialidad en Derecho Penal de la División de Estudios de Posgrado de la UASLP. Líder del Cuerpo Académico: Criminología y Ciencias Forenses. Tiene el grado de doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Nayarit en el programa de Doctorado Interinstitucional en Derecho (DID) con reconocimiento otorgado por el Conacyt. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) otorgado por el Conacyt.

Tiene el reconocimiento como profesora en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo Superior (PRODEP), otorgado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tiene maestría en Derecho Internacional por el TEC Campus Monterrey y maestría en Derecho con enfoque en Juicios Orales por la Southwestern Law School, en Los Ángeles, California. Es licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Tiene certificación en técnicas de litigio oral en el sistema acusatorio por el National Institute of Trial Advocacy en Denver Colorado. Certificada como docente del sistema penal acusatorio por la SETEC.

Despachos jurídicos para los que ha colaborado: Abogados Blanco Cedillo, Malacara y Asociados (Guadalajara, Jalisco), actualmente colabora para la firma Alonso y Asociados. Fue practicante en la Fiscalía del Condado de los Ángeles durante la maestría en Southwestern. Es docente de las materias: sistema penal acusatorio, medios alternos de solución de conflictos, derecho internacional público y privado. En el posgrado de la Facultad de Derecho participa en la maestría en Política Criminal con la materia garantías en el sistema penal acusatorio.

Referencias

- Aguirre, Q. (2015). Afirman que la integración de las tecnologías emergentes dentro de los ambientes educativos y de la vida cotidiana ha permitido el desarrollo de los medios digitales y de los ambientes de aprendizaje electrónicos.
- Arboleda, N. (2013). La nueva relación entre tecnología, conocimiento y formación tiende a integrar las modalidades educativas. En Arboleda, Néstor y Rama, Claudio. (Ed.), *Educación superior a distancia y virtual en Colombia*, Virtual Educa, 47-62.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.
- Bower, J. y Christensen, C. (1995). *Disruptive Technologies: Catching the Wave* [Tecnologías disruptivas: aprovechar la ola]. Harvard Business Review, 43-53.
- Buzón, O. (2005). *La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación on-line basada en competencias*. Revista latinoamericana de tecnología educativa, 4(1), 77-98. <https://relatec.unex.es/article/view/183/173>
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Christensen, C., Raynor, M. y MacDonald, R. (2015). *What Is Disruptive Innovation?* [¿Qué es la innovación disruptiva?]. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2015/12/what-is-disruptive-innovation>
- Christensen, C. y Overdorf, M. (2000). *Meeting the Challenge of Disruptive Change* [Enfrentando el desafío del cambio disruptivo]. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2000/03/meeting-the-challenge-of-disruptive-change>
- De la Rosa, P. (2020). *Tratamiento de los datos de los usuarios en aplicaciones virtuales educativas y mecanismos para promover la seguridad cibernética*. Tlatemoani: revista académica de investigación, 11(35), 250-271. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7861191.pdf>
- De la Rosa, P. (2021). *Aplicaciones educacionales digitales y la falta de seguridad de los datos personales de sus usuarios*. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23).
- Febles, J. (2022). *Didáctica vivencial*. UCE Ciencia. Revista de postgrado, 10(2) 6.
- Fernando, S. C. (1993). *Revista Política y Cultura*, 519-538.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2016). *Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios*. *La Cuestión Universitaria*, (7), 48-59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/342>
- Gómez, J. (2018). *Legal Tech, Reg Tech e inteligencia artificial: La tecnología al servicio del Derecho*. Revista Práctica Corporativa. https://joelgomez.abogado.digital/wp-content/uploads/2019/09/Legal-Tech_AC67_ENVIO.pdf
- Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En Edith Litwin (Coord.): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (págs. 181-212). Amorrortu.

- Maldonado, J. (2015). *La nueva universidad, reflexiones sobre un ideal*. https://www.academia.edu/11589880/LA_NUEVA_UNIVERSIDAD
- Martínez, G. (2012). *La inteligencia artificial y su aplicación al campo del derecho*. Alegatos, (82), 827-846.
- Merchán, A. y Martín, P. (2020). *Realidad virtual: una propuesta formativa digital y práctica para estudiar derecho*. Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación, 353-360.
- Mezarina, C., Páez H., Terán, O. y Toscano, R. (2014). *Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales*. Revista Científica de Tecnología Educativa. 3(1), 88-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4863774.pdf>
- Rabajoli, G. y Miguel, J. (Comps.). (2013). *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. ANEP y Plan Ceibal.
- Ramírez, M. (2013). *Casos de formación e investigación en el área del movimiento educativo abierto usando tecnologías emergentes en Latinoamérica*. Revista Fuentes, 13, 93-114. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2559/2482>
- Ruiz, K., Castillo, K. y Miramontes, M. (2021). *Conclusiones educativas a un año de la Covid-19: ventajas y desventajas de la educación Remota de Emergencia*. Revista Boliviana de Educación, 3(5), 114-127. <https://revistarebe.org/index.php/rebe/article/view/728/1926>
- Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution* [La cuarta revolución industrial]. World Economic Forum. https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/3385454/Schwab-The_Fourth_Industrial_Revolution_Klaus_S.pdf
- Vidal, M., Carnota, L. y Rodríguez, D. (2019). *Tecnologías e innovaciones disruptivas*. Revista Cubana de Educación Media Superior, 33(1), 1-13. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2019/cem191z.pdf>
- Zambrano, S. y Marcillo, C. (2021). *La gamificación como estrategia de comunicación asincrónica en la educación básica superior*. Dominio de las Ciencias. 7(1), 971-986.
- Zapata-Ros, M. (2013). *Enseñanza Universitaria en línea, MOOC y aprendizaje divergente*. Universidad de Alcalá.

Derecho y Economía en entornos digitales: ventajas del uso de Zoom en el Juego del Bien Público durante sesiones sincrónicas

Enrique García Tejeda⁶⁹ | Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)

Área temática: tecnología en la educación y profesiones jurídicas

Resumen

A partir de la pandemia de COVID-19 y la generalización de las clases en línea, uno de los retos más importantes en la enseñanza jurídica fue trasladar la experiencia de las actividades presenciales al entorno digital. Esto es un desafío especialmente en la materia de Derecho y Economía, la cual utiliza prácticas de aprendizaje basadas en teorías de juegos y simulaciones, donde los participantes interactúan entre sí para alcanzar ciertos objetivos. Una de las actividades que sirve para analizar las dificultades de alcanzar acuerdos y mantenerlos es el “juego del bien público”, ya que muestra a los participantes los costos de transacción que pueden complicar la celebración de contratos (Coase 1992). En el juego, los estudiantes perciben las dificultades de contribuir a un bien público mediante la negociación y celebración de acuerdos de manera presencial. Por ello, la actividad se torna compleja al implementarse en una clase en línea. No obstante, utilizando algunas ventajas de la plataforma Zoom, fue posible mejorar de manera novedosa algunos aspectos del juego del bien público, como lograr un desarrollo paralelo de varias sesiones de la actividad y una comunicación eficiente de los resultados durante la misma sesión. El presente artículo expone cómo el uso de la tecnología facilitó el aprendizaje sobre las dificultades de alcanzar acuerdos y de su cumplimiento. Además, el texto también presenta los resultados de dicha implementación en tres cursos en línea a nivel licenciatura que fueron impartidos durante la pandemia (2020-2021) en una Universidad Privada y en un Centro Público de Investigación.

Palabras clave:

Derecho y economía; teoría de juegos; formación jurídica.

Introducción

La base del derecho son los acuerdos. El derecho romano nos legó el *pacta sunt servanda* como un fundamento contractual de los sistemas jurídicos modernos. En nuestros días, la Suprema Corte de la Justicia de la Nación considera que el principio de que los acuerdos deben ser cumplidos es un “derecho fundamental en relación con la autonomía de la voluntad... [cuya] libertad contractual encuentra su límite [solo] en lo que la propia ley establece” (SCJN, 2018). Por ello, este concepto mantiene su vigencia e importancia como pilar del derecho en nuestro país.

A pesar de la importancia de los acuerdos y de las obligaciones derivadas por ellos, ¿cómo enseñamos a los estudiantes las dificultades de alcanzar acuerdos y mantenerlos? ¿De qué manera las personas que estudian

derecho interiorizan las problemáticas sobre la celebración y cumplimiento de contratos? En particular, ante eventos como la pandemia, ¿hay alguna forma de mejorar la enseñanza de estos conceptos con la tecnología?

Este artículo explica cómo el uso de la tecnología puede facilitar el aprendizaje jurídico sobre las dificultades de alcanzar acuerdos y de su cumplimiento. Con este objetivo, el documento presenta dos elementos: i) una variación novedosa del juego de “bien público” basada en el aprendizaje a distancia y en los contenidos de la materia de Derecho y Economía y ii) los resultados de su aplicación con estudiantes de la Licenciatura en Derecho en una universidad privada (2020) y en un centro público de investigación (2020 y 2021) a través de sesiones sincrónicas en Zoom. Con ello, es posible que el diseño propuesto y su aplicación puedan generalizarse como una práctica docente en cursos de derecho a distancia que estudien la celebración de acuerdos y el incumplimiento de los contratos.

Las siguientes secciones detallan el marco teórico de los costos de los contratos y la aplicación del juego del bien público que facilita el análisis de dichos costos. Además, se presentan los detalles y resultados del uso de la tecnología en la implementación del juego en tres cursos de Derecho y Economía en línea durante la pandemia (2020-2021). Finalmente, son presentadas las conclusiones.

La dificultad de alcanzar acuerdos y su enseñanza en el derecho

Marcos conceptual y teórico de los costos de los contratos

Es el caso de la celebración de contratos, donde las partes buscan obtener un bien o servicio que aumenta su utilidad, pero los contratantes incurren en costos para ello, puesto que deben encontrarse para negociar las cláusulas para formalizar el acuerdo y para cumplir con las obligaciones pactadas. Si los costos para realizar el acuerdo son mayores al beneficio del contrato, este no se celebrará (Coase, 1992). En ese sentido, las actividades no son automáticas, sino que implican costos de transacción que las partes deben asumir para la búsqueda, la negociación y el cumplimiento de un contrato (Cooter y Ulen, 2016).

En cualquier contrato es posible identificar los costos de transacción asociados al acuerdo. La contratación de un viaje en taxi implica el tiempo para dirigirse a la vía pública donde se busca el servicio, si el vehículo no tiene taxímetro es necesario negociar la tarifa de traslado y no siempre es sencillo para el pasajero el conocer y sugerir la ruta más apropiada (y barata). Con el surgimiento de las plataformas de transporte, estos costos de transacción han disminuido abruptamente (García-Tejeda, 2021). La búsqueda del servicio consiste en teclear una dirección en una aplicación, la plataforma muestra la ruta idónea y el precio propuesto y, finalmente, es posible seguir el viaje en tiempo real. No obstante, han surgido nuevos costos de transacción en los mercados digitales (Tirole, 2017): la selección de la oferta de contratación ante una infinidad de opciones y la confianza en el cumplimiento del intercambio, por mencionar algunos ejemplos.

En suma, cualquier contratante enfrenta costos de transacción que dificultan los acuerdos, pero el derecho puede contribuir a la disminución de dichos costos, por ejemplo, si la formalización de un contrato utiliza la tecnología para reducir los costos de celebración o de monitoreo. Además, el derecho también contribuye a la eficiencia en una sociedad. Este marco conceptual se sintetiza en el Teorema de Coase (1992). Si los costos de transacción tienden a cero, el uso eficiente de los recursos proviene de la negociación privada, independientemente de la asignación inicial de derechos. El marco jurídico funciona como un catalizador de los acuerdos privados y de la eficiencia en una sociedad. Esta particularidad del derecho es analizada en aplicaciones concretas de juegos experimentales.

En teoría de juegos, la celebración de un contrato es un compromiso creíble que facilita la cooperación entre las partes para alcanzar una situación de mutuo beneficio (Cooter y Ulen, 2016). En ese sentido, un contrato es un mecanismo de coordinación externa. Una parte acuerda prestar un servicio y la contraparte acuerda el pago por dicho servicio, pero puede recurrirse a mecanismos externos de coacción en caso de incumplimiento. A pesar de los acuerdos, las partes pueden tener dudas sobre el cumplimiento, lo cual aumenta los costos de transacción, por ejemplo, si una de las partes incumplió un compromiso previo.

Los juegos experimentales son utilizados para facilitar el aprendizaje de estos conceptos teóricos, ya que simulan situaciones donde los costos de transacción cambian y facilitan o dificultan la celebración de acuerdos. La materia de Derecho y Economía puede utilizar estos experimentos para poner a prueba el Teorema de Coase (1992). De tal manera que, en aquellos grupos donde existan mayores costos de transacción entre los participantes, será más difícil asegurar la cooperación y cumplir con los acuerdos, como se expone en la siguiente sección.

El Juego del Bien Público en el curso de Derecho y Economía

El surgimiento de la teoría de juegos influyó en el estudio del conflicto y la cooperación en múltiples ciencias (Von Neumann y Morgnster, 1947; Leonard, 1995), pero fue la economía la disciplina que adaptó sus resultados como herramientas de enseñanza y aprendizaje en el aula (Bergstrom y Miller, 2022), además de propugnar por la divulgación de sus conceptos (MIDE, 2022).

Dentro de los modelos desarrollados, destaca el juego del bien público (*public goods game*), como uno de los más analizados en las ciencias sociales, debido a que estudia la cooperación y la dificultad de realizarla, como es el caso de la gestión de los recursos comunes (Ostrom et al., 1994). Algunas de sus variaciones están centradas en los acuerdos que se realizan para asegurar la cooperación y las sanciones sobre quienes no cooperan en el juego (Sefton, 2007). Por ello, es posible utilizar el juego para analizar las dificultades de la celebración de contratos en cursos de Derecho y Economía⁷⁰, que se imparten en la Licenciatura en Derecho en algunas universidades en México (Villaescusa, 2015).

Las reglas y la aplicación del Juego del Bien Público

El juego del bien público es un estándar de los juegos experimentales usado para medir preferencias sociales (Levitt y List, 2007). El juego también es considerado una generalización del dilema del prisionero, donde los jugadores tienen una mayor utilidad al cooperar, pero tienen problemas para asegurar la cooperación (Axelrod, 1997). En su versión básica (Ledyard, 2020), el juego del bien público consiste en rondas en las cuales cada jugador tiene un número de fichas que puede colocar en un fondo común con los demás jugadores (que simboliza el bien público) o quedárselas para sí mismo. La ganancia para cada jugador es repartida equitativamente del doble del número de fichas del fondo común, más la suma de las fichas que el jugador guardó para sí mismo (tabla 1). La persona docente anuncia el fin de la ronda y el reparto del fondo común. Nadie conoce las aportaciones individuales de los demás participantes, únicamente el docente.

Tabla 1. Ejemplo del cálculo de las ganancias de los participantes del Juego del Bien Público en una ronda. La aportación del bien público se suma al final de cada ronda, se multiplica por dos y se divide entre el número total de participantes.

Grupo 1	Individual	Bien público	Ganancia
Estudiante 1	0	5	6
Estudiante 2	5	0	11
Estudiante 3	3	2	9
Estudiante 4	1	4	7
Estudiante 5	1	4	7
Total	10	$15 \times 2 = 30$	40

La tabla 1 muestra el cálculo de las ganancias de los participantes en una ronda de acuerdo con sus decisiones. El estudiante 1 eligió colocar todas sus fichas en el fondo común, en contraste el estudiante 2 optó por no contribuir al bien público y guardarse las fichas para sí. Los demás estudiantes eligieron una estrategia mixta donde contribuyen en mayor o menor medida al bien público. Las ganancias por ronda consisten en la suma de la columna de bien público multiplicada por dos y dividida por los cinco participantes más las fichas que guardaron para sí de forma individual. De esta manera, el estudiante 1 sólo recibe las seis fichas del bien público (30 entre 5), pero el estudiante 2 recibe las seis fichas del fondo común más sus cinco fichas que guardó de manera individual (11 fichas de ganancia).

Para las personas que estudian el curso de Derecho y Economía que imparto, el juego se desarrolla durante dos horas de clase presencial. El grupo es dividido en equipos de cinco estudiantes que realizan la actividad de forma paralela en cinco rondas máximo. A cada equipo se le proporciona la siguiente información. En un despacho jurídico existen cinco áreas que representan los departamentos que conforman la oficina (recursos humanos, administración, regulación, cumplimiento y litigio). Cada participante representa un área del despacho. El desarrollo del juego se realiza conforme a las siguientes reglas:

- En cada ronda, los participantes tienen cinco fichas que simbolizan cinco días laborales que pueden repartir en actividades para el equipo (fondo común) o para su propia área.
- El docente anuncia el inicio de las rondas y permite que los jugadores propongan y desarrollen acuerdos al interior de cada equipo.
- Al final de cada ronda, el docente recoge las fichas destinadas al fondo común y anuncia que se duplicarán y reparte los beneficios entre todos.
- Al final del juego hay un ganador interno, sin embargo, los participantes también compiten en puntuaciones como grupo con los otros despachos jurídicos que están jugando de manera paralela.

Estas reglas provocan que los equipos fluctúen entre el cumplimiento de acuerdos y la desconfianza, ya que pueden existir participantes que no cooperen al fondo común, sin embargo, reciben su parte equitativa y no pueden ser identificados. El teorema de Coase (1992) postula que en aquellos grupos donde existan mayores costos para la celebración de los acuerdos, habrá una mayor propensión a destinar menos recursos al fondo común. Los costos se materializan generalmente en aquellos equipos donde por error o por estrategia, algún participante no coopera en las rondas iniciales. Esto provoca que el equipo tenga mayor dificultad para la cooperación, ya que los participantes desconfían de los demás jugadores por la existencia de una persona que no coopera, pero recibe los beneficios de la cooperación.

El juego en el salón de clases transcurre bajo una gran interacción durante la celebración de acuerdos y después del anuncio del monto total disponible en el fondo común: después de revelarse la contribución del grupo al bien común, existe un numeroso –y ruidoso– intercambio de puntos de vista. Por ello, ante la pandemia y las clases a distancia en línea, uno de los retos más importantes fue trasladar la experiencia del juego presencial al entorno digital.

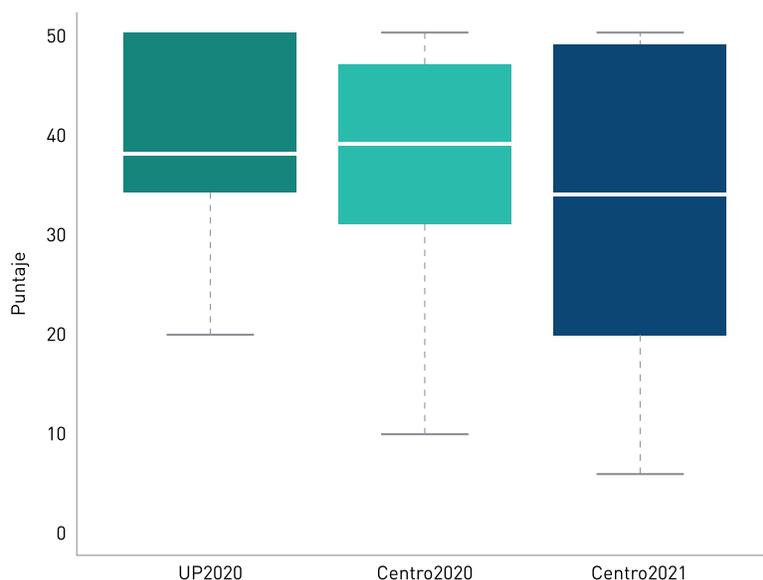
La utilización de la tecnología en el Juego del Bien Público

El juego fue aplicado a 28 y 24 estudiantes en una Universidad Privada y en un Centro Público de Investigación, respectivamente, durante el semestre de otoño de 2020. Al año siguiente (otoño de 2021), fue aplicado a una nueva generación de 24 estudiantes en dicho centro. Fueron conformados cinco equipos en cada salón. La selección de los integrantes fue realizada aleatoriamente.

Los cursos fueron impartidos totalmente en línea, de acuerdo con las disposiciones obligatorias de cada institución educativa. La innovación tecnológica inició con la creación y administración de cinco salas privadas durante las sesiones con el *software* Zoom. Una vez explicadas las instrucciones y conformados los equipos, los estudiantes aceptaron la invitación para cada sala numerada del uno al cinco. En mi calidad de docente, recorrí cada una de las salas en orden progresivo, donde se encontraban un promedio de cinco estudiantes, a continuación, por medio de chat privado, los estudiantes me hicieron llegar sus decisiones de aportación al fondo público. Antes de pasar al siguiente grupo, hacía un recuento de las fichas recibidas como contribución al bien público y anunciaba –con la cámara prendida y de viva voz– el número que fue recibido del total posible de contribuciones.

Una vez finalizada cada ronda, desde el área común, el *software* de Zoom me facilitó enviar un anuncio generalizado con las contribuciones totales de cada grupo. El mensaje era visible individualmente para todos los participantes en todas las salas, por lo que cada persona tuvo conocimiento del grado de cooperación en su grupo con respecto a los demás durante las cinco rondas.

Cuadro 1. Distribución de puntajes de los equipos en el Juego del Bien Público en línea. Los resultados muestran un sesgo a la cooperación en los tres grupos en los cuales se impartió la materia de Derecho y Economía durante la pandemia.



Sobre los resultados, el cuadro 1 muestra los puntajes alcanzados por los equipos en cada institución. El puntaje donde todos los participantes cooperaban está indicado en la parte superior (50 unidades). En aquellos grupos donde el número de participantes era menor (4) o mayor (6), fue realizada una estandarización a 50 unidades para hacer comparable el desempeño de los grupos en las rondas.

El cuadro 1 muestra resultados concentrados cerca de los 50 puntos en la parte superior, lo cual significa que los tres cursos registraron una tendencia hacia la cooperación del bien público. Sin embargo, las personas que participaron en otoño de 2021 en el centro público tuvieron una mayor varianza en sus resultados. En otras palabras, aunque se registra una tendencia a la cooperación en todos los cursos, Centro 2021 fue el grupo donde sus equipos tuvieron mayores problemas para contribuir al bien público. Los estadísticos muestran que la mediana de puntaje por rondas fue de 39 puntos en el centro público en 2020 y de 38 puntos en la universidad privada (UP). En el caso de la generación de 2021 del centro, su mediana fue de 34 puntos.

El curso de 2021 también registró los puntajes menores: hubo rondas donde un equipo solo destinó tres de 25 fichas posibles. Respecto a las dinámicas extremas al interior de los equipos, la generación de la universidad privada (2020) tuvo un equipo que logró la cooperación en todas las rondas, lo cual contrasta con un equipo de la generación 2020 del Centro donde la mitad de sus integrantes no cooperó en ninguna ronda o cooperó con un número reducido de fichas. Estas diferencias entre el puntaje de los tres cursos son significativas con la prueba estadística exacta de Fisher (valor $p = 0.00064$).

El registro de los puntajes fue realizado en hojas de cálculo de la paquetería Office en tiempo real. Una ventaja adicional del uso de la tecnología es que directamente se registraron las decisiones utilizando paquetes estadísticos. De esta manera, fue posible mostrar los resultados en la misma sesión de clase. Se mostró que, conforme al teorema de Coase (1992), los equipos con menores costos de transacción lograron aportar más fichas al bien común, es el caso de los integrantes de un equipo en el cual llevaban varios semestres trabajando juntos en diversos proyectos. Por el contrario, los equipos con menor propensión a la cooperación, donde registraron que uno o dos integrantes no cooperaban sistemáticamente, aumentaban los costos de cooperación, por lo que al final nadie en el equipo contribuyó al bien común.

Respecto al aprendizaje dentro de la materia de Derecho y Economía, los estudiantes experimentaron la dificultad de celebrar y cumplir con acuerdos, lo cual puede extrapolarse a aquellos contratos donde no es posible observar directamente el desempeño de una de las partes, como es el caso de algunos contratos de tracto sucesivo en el sector servicios. Además de que reflexionaron sobre la dificultad de lograr la cooperación en contratos con un gran número de partes. Al respecto, la obra de Cooter y Ulen (2016) abunda en otros costos de transacción de los contratos que se estudian en Derecho y Economía.

Limitaciones en la implementación y problemas con la tecnología

A pesar de los resultados hallados, existen algunas limitaciones de la tecnología que es necesario considerar. Algunos estudiantes tuvieron problemas de conexión remota que les impidió participar. En otro caso, algunos participantes fotografiaron o tomaron capturas de pantalla de sus votos privados, lo cual rompe uno de los supuestos del juego: que no es posible identificar a quienes cooperan o no con el bien público. En un juego presencial es más sencillo evitar estas transgresiones. Por otra parte, el juego del bien público también supone la comprensión de los supuestos de racionalidad económica en el derecho, por lo que puede ser otra limitante para el desarrollo y comprensión del juego: que los participantes no han revisado estos conceptos básicos de microeconomía aplicada al derecho. No obstante, los beneficios de tener estudiantes motivados e involucrados en el juego de manera remota, posiblemente superan las limitaciones mencionadas.

Conclusión

A pesar de que la aplicación de juegos parece ajena a la enseñanza jurídica, es posible que pueda incrementarse su adopción en la práctica docente. Por una parte, la existencia de materias como Derecho y Economía en la malla curricular de escuelas y facultades de derecho en México puede motivar la implementación de este tipo de prácticas en los cursos de Licenciatura en Derecho (UNAM, 2004; Villaescusa, 2015; CIDE, 2022). Por otra parte, algunas investigaciones recientes en revistas académicas de larga tradición en el derecho latinoamericano utilizan el concepto de bien público para analizar sentencias judiciales sobre el derecho a la salud en México (García-Tejeda y Vieira-Suva, 2022). Esto puede avivar el interés de estos conceptos que provienen del Derecho y Economía, pero que pueden extrapolarse a otras materias jurídicas. Finalmente, el uso de la tecnología de Zoom contribuye a la adaptación del juego del bien público de un entorno presencial a las clases en línea, como se expuso en este artículo. Sin embargo, es necesario profundizar en el desarrollo de un *software* complementario, por ejemplo, que permita tener resultados instantáneos para facilitar la tarea docente. Además de que posiblemente pueden adaptarse otros juegos a una modalidad en línea que enriquezcan las experiencias y los conocimientos de la enseñanza jurídica.

Notas

⁶⁹ Profesor-investigador invitado de la División de Estudios Jurídicos del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Ha sido investigador-visitante en San Diego State University, en California, EE. UU. Sus líneas de investigación están enfocadas en el estudio del derecho y las políticas públicas, la economía conductual del derecho, la criminología y el análisis espacial de los problemas públicos. Sus investigaciones recientes han sido publicadas en *Land Use Policy*, *Global Crime*, *International Journal of Geo-Information*, *Estudios de Derecho*, *Latin American Law Review* y en *Jurídica Ibero*, entre otras revistas internacionales. Actualmente investiga sobre los efectos de los modelos de lenguaje (e. g. Chat GPT) en la enseñanza de la escritura jurídica, además de la oposición legal y extralegal a la regulación de Empresas de Redes de Transporte en las metrópolis alrededor del mundo. Utiliza modelos estadísticos y espaciales para el estudio del derecho, además de *software* especializado para el análisis de datos. Colabora con investigadoras e investigadores de la Universidad de Texas en Austin, EE. UU., de la Universidad EAFIT, en Medellín, Colombia, de la Universidad de Rosario en Bogotá, Colombia, y del Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial de México, entre otros. Ha sido editor invitado de la revista *Sobre México*. Temas de economía de la Universidad Iberoamericana, además de dictaminador de las revistas *Crime*, *Law and Social Change* y *Geo-Journal*. Ha presentado su trabajo en la Universidad Diego Portales, en Santiago de Chile, en la Universidad Concordia de Montreal, Canadá, en la Universidad Francisco Marroquín, Guatemala, en el Colegio de México y en el Instituto de Innovación y Competencia Max Planck en Múnich, Alemania. Como docente, es profesor en el Doctorado en Política Pública de la Escuela de Gobierno y Transformación Pública del Tecnológico de Monterrey, donde imparte cursos de Análisis Espacial y Metodología de la Investigación, al igual que en el Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad de la Universidad Iberoamericana. Además, imparte las materias de Derecho y Economía en las licenciaturas en Derecho del Centro de Investigación y Docencia Económicas y en la Universidad Panamericana. Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado en temas de Análisis Económico de Reglamentos Administrativos, Regulación Financiera y Problemas Transfronterizos de Seguridad Vial. Contribuye a la divulgación académica y al acceso del conocimiento con la publicación de entradas en el blog de datos y seguridad de nexos, de análisis de política pública en *Animal Político* y ha traducido el blog del Profesor Paul Cairney de la Universidad de Stirling, Reino Unido, para la enseñanza de la política pública. Además de participar en talleres para la enseñanza de la estadística y el análisis espacial con *software* libre organizados por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, y en el centro rOpen-Sci. También ha sido conferencista en el Foro Anual del Observatorio Nacional Ciudadano, en el Seminario Permanente de Derecho y Tecnología y en eventos organizados por la Universidad de la Américas, Puebla,

la Universidad La Salle, Ciudad de México, y el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia, Buenos Aires-Barcelona. Respecto a su formación académica, es licenciado en Derecho por la Escuela Libre de Derecho de Puebla, maestro en Políticas Públicas por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y doctor en Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

⁷⁰ Nota: la materia de Derecho y Economía (*Law & Economics*) también recibe el nombre de Análisis Económico del Derecho en algunos planes curriculares como la licenciatura en Derecho en línea de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2020).

Referencias

- Axelrod, R. (1997). *The complexity of cooperation. Agent-Based Models of Competition and Collaboration* [La complejidad de la cooperación. Modelos de competencia y colaboración basados en agentes]. Princeton University Press.
- Becker, G. (1976). *The economic approach to human behavior* [El enfoque económico del comportamiento humano]. (Vol. 803). University of Chicago Press.
- Bergstrom, T. y Miller, J. (2022). *Experimentos con los principios económicos*. Antoni Bosch editor.
- CIDE (2022). *Centro de Investigación y Docencia Económicas*. Acceso 23 de septiembre de 2022. <https://www.cide.edu/dejen/docencia/ld/plan-de-estudios/malla-curricular/>
- Coase, R. (1992). *El problema del costo social*. Estudios públicos, (45).
- Cooter, R. y Ulen, T. (2016). *Derecho y economía*. Fondo de cultura económica.
- García-Tejeda, E. (2021). *¿Alguien quiere una rebanada de pizza? Los sesgos cognitivos en la contratación de servicios digitales: el punto ciego de la regulación en México*. Latin American Law Review, (6), 175-194.
- García-Tejeda, E. y Vieira-Suva, J. G. (2022). *Derecho y políticas públicas: Sentencias judiciales y políticas de salud en México a la luz del caso colombiano*. Estudios de Derecho, 79(173), 217-239.
- Ledyard, J. (2020). *Public Goods: A Survey of Experimental Research* [Bienes públicos: una encuesta de investigación experimental]. The handbook of experimental economics, 111.
- Leonard, R. (1995). *From parlor games to social science: von Neumann, Morgenstern, and the creation of game theory 1928-1944* [De los juegos de salón a las ciencias sociales: von Neumann, Morgenstern y la creación de la teoría de juegos 1928-1944]. Journal of economic literature, 33(2), 730-761.
- Levitt, S. y List, J. (2007). *What do laboratory experiments measuring social preferences reveal about the real world?* [¿Qué revelan los experimentos de laboratorio que miden las preferencias sociales sobre el mundo real?]. Journal of Economic perspectives, 21(2), 153-174.
- MIDE (2022). Museo Interactivo de Economía. <https://www.mide.org.mx/>

-
- Ostrom, E., Gardner, R., Walker, J. y Walker, J. (1994). *Rules, games, and common-pool resources* [Reglas, juegos y recursos comunes]. University of Michigan Press.
- Sefton, M., Shupp, R. y Walker, J. M. (2007). *The effect of rewards and sanctions in provision of public goods* [El efecto de las recompensas y sanciones en la provisión de bienes públicos]. *Economic inquiry*, 45(4), 671-690.
- SCJN (2018). Suprema Corte de Justicia de la Nación. Amparo Directo en Revisión 6806/2018.
- Sunstein, C. y Lopes, L. (Eds.). (2000). *Behavioral law and economics* [Derecho conductual y economía]. Cambridge University Press.
- Tirole, J. (2017). *La economía del bien común: ¿Qué ha sido de la búsqueda del bien común?* Taurus.
- UNAM (2004). *Análisis Económico del Derecho. Guía de estudio. Electiva/Optativa con base en el Plan de Estudios de Licenciatura en Derecho*. Acceso 23 de septiembre de 2022 https://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/sua/Guias_optativas/Analisis_Economico_del_Derecho_area_V-Derecho_Economico.pdf
- Villaescusa, R. (2015). *Algunas reflexiones en torno a la enseñanza del análisis económico del derecho en las Universidades Públicas Mexicanas*. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 13(26), 215-231.
- Von Neumann, J. y Morgenstern, O. (1947). *Theory of games and economic behavior* [Teoría de juegos y comportamiento económico.], 2.^a ed., Princeton University Press.

La enseñanza del derecho en forma “T”: una opción para desarrollar las competencias necesarias en la era de la transformación digital

Pedro Alfonso Elizalde Monteagudo⁷¹ | Tecnológico de Monterrey (TEC) - Campus Guadalajara

Área temática: habilidades profesionales en la formación jurídica

Resumen

La transformación digital ha generado cambios en el ejercicio del derecho. Los abogados deben desarrollar conocimientos y competencias nuevas para enfrentar los retos nuevos derivados de la transformación digital. La enseñanza del derecho debe desarrollar dichos conocimientos y habilidades. La enseñanza del derecho en forma “T” puede ayudar a desarrollar conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la abogacía en el siglo XXI.

Palabras clave:

Enseñanza del derecho, competencias, multidisciplinario e innovación educativa.

Introducción

Del siglo XVII al siglo XXI, la enseñanza del derecho ha tenido pocos cambios en las universidades mexicanas. En el siglo XVII, los Estatutos y Constituciones Reales de la Imperial y Regia Universidad de México (1668) estipularon que el plan de estudios de la ciencia de las leyes constaba de cinco cursos divididos en cinco años. Dicho plan de estudio estaba integrado únicamente por materias jurídicas. Igualmente, los estatutos de la Imperial y Regia Universidad de México señalaron que el maestro debía ser una persona de buena fama, buenas maneras y gran conocedor de los textos jurídicos. Adicionalmente, dicho documento establece que el profesor debía usar la retórica para enseñar la ciencia de las leyes.

En la misma línea, Francisco Espinoza (2009) menciona que actualmente la enseñanza del derecho en México es realizada principalmente por abogados practicantes, quienes transmiten su experiencia profesional a los estudiantes.

De la misma forma, la American Bar Association (2011) establece que los planes de estudios de la carrera de derecho en México son similares en la mayoría de las universidades públicas o privadas. Además, los programas de estudios están integrados por diversos cursos basados en la clasificación clásica del derecho. Los planes de estudio tienen un porcentaje alto de materias disciplinares del derecho y un porcentaje bajo de cursos de otras disciplinas. Estos últimos cursos son llamados coloquialmente como tronco común.

Sobre el tema de planes de estudio con alto contenido de materias disciplinares, Amani Smathers (2015) establece que esta estructura curricular puede ser denominada como enseñanza del derecho en forma “i”, ya que el plan de estudios contempla un porcentaje bajo de materias de otras disciplinas.

Por otra parte, el ejercicio de la abogacía es afectado por cambios económicos, sociales, políticos y tecnológicos. Sobre el tema, Bededikt y Osborne (2013) señalan que existen profesionistas más susceptibles a ser reemplazados por la automatización tecnológica debido a la transformación digital. Particularmente, las actividades de

los abogados tienen un 46 % de porcentaje de probabilidades de ser automatizadas tomando en cuenta las características de las mismas.

En el mismo sentido, Richard Susskind (2017) señala que, a partir de la crisis económica del año 2008, los abogados deben enfrentar los siguientes retos en el ejercicio de la profesión: reducción del gasto de las empresas, avances tecnológicos y desregulación del sector legal.

Sobre el tema de avances tecnológicos en el sector legal, Ponce (2020) menciona que la transformación digital ha cambiado varias áreas del ejercicio tradicional de la abogacía en la mayoría de los países. En este sentido, las principales áreas afectadas son la impartición de justicia, la forma de ofrecer y brindar los servicios legales y el marco normativo para regular las tecnologías emergentes.

En relación a la impartición de justicia, Yalcin, et al., (2022) señalan que los tribunales utilizan tecnologías emergentes para mejorar sus procesos y reducir costos. Al respecto, podemos mencionar que el Ministerio Público Fiscal de la Argentina utiliza el sistema de inteligencia artificial denominado Prometea. Dicho sistema puede predecir la solución de un caso judicial en 20 segundos con una tasa de efectividad del 90 %, realizar pliego de bases y condiciones para licitaciones, contrastar datos en documentos sin intervención humana, entre otras tareas administrativas de la impartición de justicia (Ministerio Público Fiscal, s.f.). Igualmente, los tribunales de la región de Hangzhou, en China, realizan juicios totalmente en línea para resolver casos en materia de comercio electrónico.

Por otro lado, los abogados de distintos países empiezan a utilizar plataformas digitales o aplicaciones en los celulares para ofrecer y brindar sus servicios legales. Por esta situación, algunos despachos jurídicos han comenzado a ser empresas tecnológicas dirigidas por abogados e ingenieros en informática. Al respecto, podemos indicar que la Ley de Servicios Legales de 2007 de Reino Unido fue modificada para liberar el mercado de servicios legales, que estaba monopolizado por los abogados. En consecuencia, los dueños de las firmas legales pueden tener una profesión distinta a la abogacía. Por tal motivo, esta reforma permite que los abogados y los ingenieros en sistemas puedan asociarse para crear, ofrecer y brindar servicios legales a través de plataformas digitales.

Al mismo tiempo, las empresas invirtieron 233 millones de dólares en el mercado de *legaltech* durante el año 2017. Al siguiente año, las inversiones superaron los 1 663 millones de dólares, lo cual representa un incremento del 713 % (Pivovarov, 2019).

Adicionalmente, la pandemia del COVID-19 ha acelerado la digitalización y el empleo de tecnologías emergentes entre los tribunales y los despachos legales para poder continuar con el desarrollo de sus actividades.

Por todo esto, los abogados deben contar con conocimientos y competencias no tradicionales para hacer frente, principalmente, al impacto de la transformación digital en la impartición de justicia, así como la forma de ofrecer y brindar sus servicios legales.

¿Cuáles son las competencias necesarias para afrontar la transformación digital y los desafíos actuales del ejercicio de la abogacía?

¿Cuáles son los cambios que deben sufrir los planes de estudio de la carrera de Derecho para desarrollar los contenidos y competencias necesarias del abogado del siglo XXI?

Objetivos

- Identificar los impactos de la transformación digital en el sector legal.
- Mostrar algunos retos nuevos en el ejercicio de la abogacía.
- Proponer a la enseñanza del derecho en forma “T” como una vía para desarrollar competencias y conocimientos no tradicionales en los planes de estudio del derecho.
- Presentar algunas tendencias en la enseñanza en forma “T” del abogado.

Marco teórico

La enseñanza jurídica debe desarrollar las competencias necesarias para enfrentar la transformación digital en el sector legal.

Por consiguiente, una competencia puede ser definida como la integración consciente de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten enfrentar con éxito situaciones tanto estructuradas como de incertidumbre (Tecnológico de Monterrey, 2018).

En relación a las competencias, el Modelo Educativo Tec21 clasifica a las competencias en disciplinares y en transversales. Las competencias disciplinares están compuestas por actitudes, valores contenidos y procedimientos específicos para el ejercicio de una profesión. Por su parte, las competencias transversales son útiles para el desarrollo de cualquier profesión (Tecnológico de Monterrey, 2015).

Asimismo, la digitalización o transformación digital puede ser definida como el uso de tecnologías para mejorar la comunicación y las tareas en cierto sector laboral. La digitalización está encabezada por el uso de tecnología como automatización y robótica, internet de las cosas, *big data*, inteligencia artificial, computación en la nube, 5G, entre otras herramientas (Holland House Colombia y STC International, 2020).

En este sentido, los tribunales están comenzando a utilizar tecnología para mejorar la gestión judicial. La utilización de tecnologías disruptivas en los tribunales puede calificarse en dos tipos. La tecnología en la corte y la tecnología como corte. La tecnología en la corte ayuda a agilizar y mejorar las tareas administrativas de los tribunales. En cambio, la tecnología como corte reemplaza o ayuda en la toma de decisiones de los jueces (Flores, 2018).

En relación con el impacto de la transformación digital sobre la forma de ofrecer y brindar servicios legales, podemos indicar que el término *legaltech* abarca este tema. *Legaltech* es la utilización de la tecnología para realizar las tareas legales y administrativas de una firma legal, dar seguimiento a los casos, los recursos humanos y la relación con los clientes, analizar y evaluar casos, así como prestar los servicios legales (Veith et al., 2016).

De ahí que Veith et al., (2016) clasifica la tecnología legal en tres grupos. El primer grupo son las herramientas de trabajo que permiten digitalizar la información y los procesos del despacho. El segundo grupo está integrado por la tecnología de soporte, la cual permite realizar las tareas administrativas del despacho. El último grupo son las tecnologías de soluciones de fondo. Dichas tecnologías son aplicaciones digitales que reemplazan o automatizan las labores de los abogados. Así pues, las tecnologías legales de soluciones de fondo están conformadas por las siguientes herramientas:

- Robótica para automatización de procesos
- Computación en la nube
- Plataformas tecnológicas para ofrecer servicios legales

-
- Páginas web para brindar servicios legales
 - Inteligencia artificial y *Machine Learning*
 - *Customer Relationship Management*
 - *Legal Analytics*

Por otro lado, Amani Smathers (2015) clasifica a los planes de estudio en dos tipos. El primer tipo es el abogado en forma “i”, que es caracterizado por una serie de cursos predominantemente enfocados en la disciplina jurídica. En cambio, el segundo tipo es el abogado en forma “T”. Tal forma consiste en un profundo conocimiento en la disciplina jurídica, que es representado por la parte vertical de la letra T, con una amplitud de conocimientos y habilidades de otras disciplinas complementarias a la profesión del abogado, lo cual representa la parte horizontal de la letra “T”.

Metodología

El estudio documental de las investigaciones y trabajos relacionados con los retos nuevos del ejercicio de la abogacía y las competencias disciplinares del abogado para afrontar dichos retos. Estudio documental de las investigaciones, trabajos o propuestas de enseñanza jurídica tomando en cuenta la formación T del abogado.

El análisis comparativo de los planes de estudio de universidades o institutos que desarrollan la formación “T” del abogado.

Desarrollo

La transformación digital impacta en el ejercicio de la profesión del abogado. Principalmente, las tecnologías disruptivas comienzan a modificar algunas actividades relacionadas con la impartición de justicia, así como la forma de ofrecer y brindar los servicios legales.

En consecuencia, las facultades y escuelas de derecho deben evaluar la posibilidad de incorporar conocimientos y competencias nuevos dentro de sus planes de estudio. Dichos conocimientos y competencias podrían permitir que sus egresados puedan adaptarse a los cambios tecnológicos en el sector legal. Es posible que la enseñanza jurídica en forma “T” sea una vía para incorporar tales conocimientos y competencias transversales dentro del plan de estudio de la carrera de Derecho. Como anteriormente señalamos, la enseñanza del derecho en forma “T” representa gráficamente la integración de competencias disciplinares y de competencias transversales dentro de un plan de estudios. Donde, la parte horizontal de la letra “T” representa las competencias transversales o de otras disciplinas. Al respecto, Amani Smathers (2015) propone que la parte horizontal de la forma “T” esté integrada por pensamiento para el diseño, herramientas de negocio y tecnología, así como análisis y administración de proyectos.

Por su parte, el Instituto para el Futuro de la Práctica del Derecho es una asociación civil sin fines de lucro integrada por escuelas de derecho, firmas legales y empresas. El Instituto para el Futuro de la Práctica del Derecho (s.f.) retoma la propuesta de Amani Smathers para mencionar que la enseñanza del Derecho en forma “T” es una opción buena con el objetivo afrontar los retos nuevos del ejercicio de la abogacía. Este instituto propone que la parte horizontal de la forma “T” esté conformada por las siguientes áreas: pensamiento para el diseño, análisis de datos, tecnología, administración de procesos y herramientas de negocios.

De la misma forma, la IE Law School de España (s.f.) también destaca los retos nuevos de la abogacía y la importancia de la enseñanza jurídica en forma “T”. Su plan de estudios contiene materias relacionadas con las siguientes áreas: pensamiento innovador, trabajo en equipo, inteligencia emocional, resolución de problemas complejos, habilidades de comunicación, tecnología, ciencia de datos, administración del tiempo y liderazgo

efectivo. Como podemos observar, su plan de estudios busca desarrollar habilidades blandas y el conocimiento en otras disciplinas.

También, la Tallinn University of Technology (s.f.) de Estonia desarrolla la enseñanza en forma “T” a través de dos especialidades. Los alumnos pueden elegir cursar la especialidad en Derecho y Negocios o la especialidad en Derecho y Tecnología. Las especialidades están integradas por cursos de otras disciplinas como emprendimiento, finanzas, programación, ciberseguridad, inteligencia artificial, biotecnología, entre otros.

En la misma línea, el Tecnológico de Monterrey puso en marcha el modelo educativo Tec21 en el año 2019. Donde, el plan de estudio de la carrera de Derecho puede ser clasificado dentro de la propuesta de enseñanza del derecho en forma “T”. Durante los dos primeros semestres, los alumnos de derecho desarrollan la parte vertical de la forma “T”. El primero y el segundo semestre están enfocados en desarrollar conocimientos y competencias de otras áreas disciplinares a través de varios cursos, entre los cuales podemos destacar introducción a las ciencias sociales; pensamiento matemático; transformación de México contemporáneo; filosofía política para los dilemas contemporáneos; principios de programación para las ciencias sociales; microeconomía; macroeconomía; métodos cuantitativos; herramientas tecnológicas para las ciencias sociales, y emprendimiento y tecnología para la transformación de México. Posteriormente, del tercero al noveno semestre del plan de Derecho del Tecnológico de Monterrey desarrolla la parte vertical de la forma “T” de la enseñanza del derecho a través de varios cursos enfocados en los conocimientos y las competencias disciplinares del abogado. Adicionalmente, el conocimiento jurídico es enriquecido con la posibilidad de la realización de una especialización durante el octavo semestre de la carrera. Los estudiantes de derecho pueden elegir cursar alguna de las siguientes cuatro especialidades: derecho comercial internacional y arbitraje; litigio estratégico; empresa y cumplimiento regulatorio; así como derecho y tecnología.

Al mismo tiempo, algunos cursos de distintos semestres incorporan competencias transversales dentro de sus contenidos de aprendizaje. En este sentido, el Tecnológico de Monterrey (2015) señaló que todos los planes de estudio deben desarrollar las siguientes competencias transversales: autoconocimiento y gestión; emprendimiento innovador; inteligencia social; compromiso ético y ciudadano; razonamiento para la complejidad; comunicación, y transformación digital.

En definitiva, las propuestas antes mencionadas nos permiten observar que no hay una propuesta uniforme en los conocimientos y competencias que integran la enseñanza del derecho en forma “T”. Sin embargo, podemos señalar que existen algunas tendencias generales en la parte horizontal de la forma “T”. Es decir, la enseñanza del derecho en forma “T” puede estar integrada por cursos de otras disciplinas, principalmente enfocadas en las áreas de negocios y tecnología. Adicionalmente, el abogado en forma “T” debe desarrollar habilidades blandas como la inteligencia emocional, la comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, negociación y solución de problemas complejos. Por último, el abogado en forma “T” debe estar capacitado en herramientas tecnológicas, así como de diseño y administración de proyectos.

Conclusiones

La transformación digital y los cambios económicos y sociales han modificado el ejercicio de la profesional del abogado, principalmente en las áreas de la impartición de justicia, la forma de ofrecer y brindar los servicios legales y la legislación para regular el uso de tecnologías disruptivas.

La enseñanza del derecho debe estar conformada mayoritariamente por contenidos y competencias de la disciplina del derecho. Adicionalmente, la enseñanza jurídica debe desarrollar conocimientos y competencias de otras disciplinas para enfrentar los nuevos retos del ejercicio de la abogacía.

La enseñanza del derecho en forma “T” puede ser una opción viable para dotar a los estudiantes de derecho con los conocimientos y habilidades necesarias para afrontar la transformación digital.

No existe un consenso entre la comunidad universitaria o la doctrina sobre cuáles deben ser los conocimientos y competencias de la enseñanza en forma “T” del derecho. No obstante, podemos señalar que existen algunas tendencias sobre cuáles son los conocimientos y las competencias que integran la enseñanza en forma “T” del derecho. Tales tendencias buscan la alfabetización digital, la multidisciplinariedad enfocada en temas de negocios y tecnología, el desarrollo de habilidades blandas, así como la utilización de herramientas de negocios y tecnológicas.

Notas

⁷¹ Doctor en Derecho internacional con especialidad en Derecho Marítimo por parte de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además, cuenta con una maestría en Derecho Internacional por parte del Tecnológico de Monterrey en Ciudad de México. Actualmente, es el director regional del Departamento en la Zona Occidente del Tecnológico de Monterrey.

Ha participado en el diseño de proyectos académicos para la enseñanza de competencias a través del aprendizaje basado en retos, así como en la elaboración del nuevo plan de estudios de la carrera de Derecho basado en el desarrollo de competencias. Igualmente, ha realizado publicaciones sobre las competencias del abogado del siglo XXI. Es el profesor titular de las materias de Derecho internacional privado, Derecho internacional público y Derecho marítimo en el Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara.

Referencias

American Bar Association Rule of Law Initiative. (2011). *Legal Education Reform. Index for Mexico* [Reforma de la Educación Jurídica. Índice de México]. USAID. https://www.americanbar.org/content/dam/aba/directories/roli/mexico/mexico_legal_education_reform_index_2011_en.pdf

Benedikt, C. y Osborne, M. (2013). *The Future of Employment* [El futuro del empleo]. Oxford Martin School. <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/future-of-employment.pdf>

Espinoza, F. (2009). *Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho. International Journal of Good Conscience*, 4(1), 31-74.

Florencia, R. (2018). *Inteligencia artificial y su impacto en la justicia*. Revista Iberoamericana de Derecho Informático, (5), 85-94. <http://www.sajj.gob.ar/romina-florencia-cabrera-inteligencia-artificial-su-impacto-justicia-dacf200122/123456789-0abc-defg2210-02fcanirtcod>

Holland House Colombia y STC International. (2020). *Study Digitalization in Ports in the Latin American Region* [Estudio Digitalización en Puertos de la Región Latinoamericana]. Netherlands Enterprise Agency. https://www.rvo.nl/sites/default/files/2020/12/Digitization_in_ports_in_the_Latin_American_Region%202020.pdf

IE Law School (2019). *The T-shaped lawyer: The new skills every future lawyers needs to succeed* [El abogado en forma de T: las nuevas habilidades que todo futuro abogado necesita para triunfar]. <https://www.ie.edu/law-school/news-events/news/t-shaped-lawyers-taking-legal-industry/#:-:text=What%20is%20a%20T%2Dshaped,horizontal%20bar%20of%20the%20T>

- Institute for the Future of Law Practice (s.f.). *Modern Law Practice Certification* [Certificación de Práctica Jurídica Moderna]. LSAC Law Hub. <https://learning.futurelawpractice.org/courses/modernlawpractice>
- Ministerio Público Fiscal (s.f.). *Innovación e inteligencia artificial*. Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://mpfciudad.gov.ar/institucional/2020-03-09-21-42-38-innovacion-e-inteligencia-artificial>
- Monzón, R. (2011). *Formación basada en competencias. El caso de los estudios de la Escuela de administración de Instituciones, de la Universidad Panamericana en México*. [Tesis doctoral, Universidad Internacional de Catalunya]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/79177#page=1>
- Pivovarov, V. (2019). *713% Growth: Legal Tech Set An Investment Record In 2018* [Crecimiento del 713%: legaltech estableció un récord de inversión en 2018]. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/valentinpivovarov/2019/01/15/legaltechinvestment2018/?sh=71139d397c2b>
- Ponce, N. (2020). El abogado en la era digital. En Luna Berverana, Juan Carlos, *De la Crisis a la Transformación, Lawgistic Lawit*, 87-90, https://lawitgroup.com/DE_LA_CRISIS_A_LA_TRANSFORMACION%20C3%93N_LawitGroup.pdf
- Smathers, A. (2015). *The 21st-Century T-Shaped Lawyer* [El abogado en forma de T del siglo XXI]. *Connecticut Lawyer*, 24-27.
- Susskind, R. (2017). *Tomorrow's lawyers. An Introduction to Your Future* [Los abogados del mañana. Una introducción a su futuro]. Oxford University Press.
- Talancón, G. (2021). *Desarrollo de Habilidades Profesionales para el Ejercicio del Derecho*. Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho.
- Tallinn University of Technology (s.f.). *Law* [Ley]. TalTech. <https://taltech.ee/en/law-ma>
- Tecnológico de Monterrey. (2015). *Modelo de Programas Formativos de Profesional TEC21*. http://miscursos.itesm.mx/bbcwebdav/courses/VPR.T00100.1513.A/curso/contenido/pdf/modelo_prog_form_prof_2015.pdf
- Tecnológico de Monterrey. (2018). *Modelo Educativo Tec21*. <http://modelotec21.tec.mx/files/folletomodelotec21.pdf>
- UK Legislation. (2007). *Legal Services Act. Section 1. 2007* [Ley de Servicios Jurídicos. Sección 1. 2007]. UK Public General Acts.
- UANL. (1668). *Estatutos y constituciones reales de la Imperial y Regia Universidad de México*. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080024285/1080024285.html>
- Veith, C., Bandlow, M., Harnisch, M., Wenzler, H., Hartung, M. y Hartung, D. (2016). *How Legal Technology Will Change the Business of Law* [Cómo la tecnología legal cambiará el negocio del derecho]. Boston Consulting Group. <http://media-publications.bcg.com/How-legal-tech-will-change-business-of-law.pdf>
- Yalcin, G., Themeli, E., Stamhuis, E., Philipsen, S. y Puntoni, S. (2022). *Perceptions of Justice By Algorithms* [Percepciones de la justicia por algoritmos]. *Artificial Intelligence and Law*. 31(2), 269–292.

• Educación jurídica, democracia y justicia

Moderación: Erika Marlene Canché Góngora⁷² | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Colaboración docente para construcción de agentes de cambio

Elsy María Zapata Trujillo⁷³, Helena Rivero Evia⁷⁴ y José Christian Pérez Flores⁷⁵ | Universidad Marista de Mérida

Área temática: educación jurídica, democracia y justicia

Resumen

La ponencia expone la experiencia emanada de una estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho, en la que colaboraron tres docentes de la Universidad Marista de Mérida para incidir en la formación de profesionales de excelencia y la construcción de una ciudadanía que, desde las aulas, se descubra ética y humanamente comprometida con su comunidad.

La estrategia, que consideró como tema de fondo el derecho al mínimo vital desde la línea de investigación universitaria marista “Pobreza y desigualdad”, además de considerar el alcance del objetivo de la asignatura Argumentación Jurídica de décimo semestre, se diseñó para la obtención de habilidades y actitudes específicas que fortalecieran el perfil de las y los educandos en concordancia con un proyecto curricular específico en busca de agentes de cambio desde un enfoque de derechos humanos y justicia social.

Se considera que la experiencia que se comparte fue un paso apropiado para que nuestras y nuestros alumnos experimenten desde las aulas cómo construirnos para *ser*, para *servir* desde el ámbito jurídico.

Palabras clave:

Construcción de ciudadanía, diseño de estrategia de enseñanza aprendizaje, pensamiento crítico, investigación, aprendizaje significativo.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es compartir la experiencia de una estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho, diseñada y ejecutada colaborativamente por docentes de la Universidad Marista de Mérida, que entre otros tenía pretensión de incidir en la construcción de una ciudadanía comprometida éticamente desde la práctica jurídica.

Se considera que esta experiencia abona al área temática de educación jurídica, democracia y justicia del congreso, ya que invitó a considerar desde las aulas perspectivas para alcanzar ideales de justicia social a través de la enseñanza del derecho.

Para contexto, se presentan algunos puntos relevantes del diseño:

- Las personas involucradas en esta experiencia tienen nacionalidad mexicana y son mayores de edad, estudiantes y docentes de la Universidad Marista. El diseño fue ejecutado en décimo semestre de la carrera de Derecho en la asignatura Argumentación Jurídica.
- Las personas docentes se involucraron en el diseño a partir de una propuesta: impulsar actividades pertinentes para la formación de excelencia profesional desde una asignatura concreta, considerando como eje un tema específico: “El Derecho al Mínimo Vital”⁷⁶ perteneciente a la línea de investigación universitaria “Pobreza y Desigualdad”; ello para favorecer la toma de posturas que incidan en la formación de ciudadanía éticamente comprometidas con nuestra sociedad a través de la profesión jurídica, para *ser y servir*, lema de la Universidad Marista.
- A la fecha existen las estrategias desarrolladas en la escuela de derecho, similares a la que se expone, que ya han recibido acompañamiento institucional conducido por una *docente coordinadora*.
- Para la realización del diseño actual, la *coordinadora* comunicó a las y los diseñadores intenciones de contribuir a la construcción del perfil de egreso y a la línea de investigación. A este respecto, se propuso la conveniencia de analizar desde la óptica de la cátedra en cuestión (1) si la constitución política del estado de Yucatán, desde el punto de vista estructural, cumple con condiciones para incorporar en su texto el *derecho al mínimo vital* y (2) si después examinar el contenido normativo del *derecho al mínimo vital* puede o no realizarse una reforma en este sentido en el estado de Yucatán.
- Considerando los parámetros otorgados por la *docente coordinadora*, se estableció la necesidad de alcanzar los objetivos de la cátedra amalgamados con todo lo anterior sin dejar de observar que una de las premisas Maristas es precisamente la formación de profesionales de excelencia y de una ciudadanía comprometida con ideales de justicia social.
- Las personas docentes que diseñaron fueron: el *docente titular de la asignatura*, al que se sumaron la *docente coordinadora* de la línea de investigación desde la Escuela de Derecho y una *docente colaboradora* que en el semestre anterior aportó al tema otra dinámica similar desde su cátedra.⁷⁷
- Durante la dinámica fue necesario reestructurar formatos de encuentro de presencial a virtual para adaptarnos al reto global de seguir aprendiendo a distancia a pesar de una pandemia (COVID-19).

Desarrollo

Se dice que la revisión de problemas y la búsqueda de soluciones con *visión transformadora* que incida en la construcción de profesionales jurídicos que tengan un compromiso social como ciudadanía responsable ocurre desde la universidad. Lo anterior, atendiendo las *nuevas situaciones que nos muestra el mundo de hoy, reconociendo la existencia de otras culturas, en las cuales se privilegia la oralidad, la escritura, la sonoridad y la imagen*, siendo deber de las escuelas la escucha y adecuación a las *nuevas demandas de la realidad*, lo que implicará *hacer de la escuela una institución contemporánea que oriente esfuerzos para efectos de contribuir en los procesos de formación de ciudadanas y ciudadanos críticos* (Castillo García, 2003).

Considerando que en este documento abona a la construcción de ciudadanía desde las aulas, es dable señalar acordes con Castillo, nuestro compromiso de *mirar aspectos que se relacionan con el papel que puede cumplir la sociedad a través de la institución escolar, para que las personas se asuman como miembros de su comunidad y se vinculen a los asuntos públicos en calidad de ciudadanas y ciudadanos* (Castillo García, 2003).

En la escuela de derecho marista de Mérida, se impulsa un objetivo congruente con esa pretensión mismo que se coloca para referencia:

Formar profesionales del derecho capaces de tener una visión crítica del contexto global y específico donde ocurren los fenómenos jurídicos y tomar decisiones basadas en el conocimiento e interpretación de la ciencia jurídica con enfoque de derechos humanos, apego a la ética y a la responsabilidad social, con la finalidad de que puedan prevenir y solucionar controversias de índole legal tanto personales como de la comunidad y de la familia, así como participar en la creación, evolución e innovación de la ciencia jurídica generando desarrollo y progreso para la sociedad, todo ello dando testimonio de los valores de justicia, democracia, equidad, verdad, honestidad y respeto a la dignidad humana con una vocación de servicio a la sociedad, en especial a los grupos más vulnerables (véase <https://www.marista.edu.mx/licenciatura/derecho>).

En esta tesitura, para construir el perfil de egreso universitario se requiere tanto el desarrollo integral del alumnado como detonar una vocación de servicio que parta no solo de conocimientos y del desarrollo de habilidades, sino de actitudes. Ello conlleva, entre otros, la responsabilidad de diseñar, ejecutar y evaluar crítica y continuamente las estrategias de enseñanza aprendizaje a fin de que aquellas congruentes con necesidades e intenciones requeridas atendiendo a un perfil de egreso específico.

La experiencia que al caso se comparte, consideró tanto la necesidad de adquirir los conocimientos de la asignatura, desarrollar y consolidar habilidades y demostrar actitudes específicas, para ello resultó conveniente invitar a las y los estudiantes a aprender a través del descubrimiento o investigación y desarrollar pensamiento crítico.

Desarrollar pensamiento en forma crítica, requiere justamente adquirir capacidades para cuestionar y que la o el alumno pueda estructurar su propio pensamiento más allá de sí, sin necesidad de replicar lo que otros dicen, sino formular conceptos propios. Lo anterior, requiere plantear un problema, investigarlo, hacer hallazgos que lleven a repensar la problemática y proponer soluciones y, en la búsqueda de las mismas, desarrollar la capacidad de superar el ego y sociocentrismo reflexivamente.⁷⁸

Es decir, aprender a “pensar” implica saber elegir y saber elegir es conocer cómo utilizar criterios aprendiendo a valorarlos, tal como destacan Argudín y Luna (Argudín y Luna, 2010), siendo capaces de tomar decisiones racionales sin que seamos forzados por las normas de otros. Considerando lo anterior, considerar como estrategia el fomento de desarrollo de pensamiento en el estudiantado resultó pertinente para el diseño.

Adicionalmente, se consideró en el momento de diseñar la estrategia, que la enseñanza del derecho debe *ser activa* y que *la capacidad de análisis como la de construcción de argumentos* (Carrillo, 2016) son elementos que inciden en el *aprendizaje del derecho y el ejercicio de la profesión*, siendo clave proporcionar al estudiantado una *visión crítica y holística* (Palacios, 2016).

En este orden de ideas, la asignatura de Argumentación Jurídica en la que se desarrolló esta experiencia brindaba oportunidades ideales para la construcción *activa de argumentos* que, de manera *crítica*, sean sometidos a valoración potenciando esta visión integral que requiere el perfil de egreso incluyendo actitudes que impulsen la construcción de ciudadanas y ciudadanos desde las aulas, ética y profesionalmente comprometidos con ideales de justicia social.

Bajo estas consideraciones, las y el docente tenían el reto de atender tanto a la parte formativa como a la afectiva y motivacional que requieren nuestras y nuestros alumnos, implementando estrategias que permitan *aprendizajes*

significativos con mirada integral tanto para la adquisición de conocimientos relacionados con la cátedra como para desarrollo de competencias y de actitudes que les potencien como agentes de cambio.

Considerando que el alcance del *aprendizaje significativo* (Ausubel) requiere relacionar la nueva información adquirida con los conocimientos y experiencias poseídas previamente; (Díaz Barriga, 2006) se consideró la necesidad de actividades organizadas en ambientes adecuados que redunden en oportunidades de adquirir habilidades básicas además de conocimiento y comprensión conceptual, las que –como Greeno aporta–, no debían ser aisladas de la actividad intelectual, pues son contribuciones al desarrollo de lo llama identidades fortalecidas de los estudiantes “*como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje en la escuela y donde sea relevante en sus vidas*”.

El diseño de la estrategia

El impulso de diseño fue propiciado por la coordinadora de la línea de investigación de la escuela de Derecho Marista tras una primera experiencia en asignatura diversa denominada Administración de Justicia, invitando a la docente anterior en carácter de colaboradora para acompañar al docente de la nueva asignatura, Argumentación Jurídica, para atender al mismo grupo de estudiantes de la escuela de derecho retomando el reto en un nuevo semestre.

Una vez que las personas docentes aceptaron el reto, se constituyeron de manera colaborativa en *investigador@s* para desentrañar lo que Vilchis (Vilchis, 2014) denomina en su campo un *problema de diseño* dando pasos como: el acopio de información necesaria del problema particular; descomponer tal problema en demandas, requerimiento o condicionantes; proponer criterios válidos para la mayor parte de las demandas manifestadas en un todo estructurado y coherente, y someter todo a constante evaluación y contrastar resultados con realidad.

Respecto del acopio de información y delimitación del problema a atender, unas de las preguntas planteadas para iniciar el diseño fueron ¿cuáles son los objetivos y metas de aprendizaje a alcanzar en la asignatura?, ¿de qué forma contribuir al *perfil del estudiantado* durante la asignatura a través de una dinámica que fomente desarrollo de línea de investigación a través de la asignatura?, ¿cómo favorecer desarrollo de competencias y actitudes para desarrollarnos como agentes de cambio?, ¿cuáles son los recursos y tiempos disponibles? y ¿cómo rescatar y medir los resultados? Dar respuesta a estas preguntas, entre otras, colocando siempre las necesidades del alumnado en el centro y considerando las metas institucionales y de las y el docentes fue el primer paso de las personas diseñadoras; precisar la metodología indicada para potenciar pensamiento crítico y activo, considerando las herramientas disponibles, fue otro aspecto relevante; tener en cuenta que existían resultados obtenidos en una experiencia previa lograda en el semestre anterior con el mismo grupo era importante para potenciar aprendizaje significativo.⁷⁹

Una vez acopiada la información se estableció la necesidad de estrategias apropiadas para contribuir no solo al objetivo general de la asignatura y de *aprendizaje específico* de la misma (Argumentación Jurídica); sino que además potencien desde el tema del Derecho al Mínimo Vital aprendizaje significativo, incidiendo tanto en la formación profesional como a adoptar aptitudes y actitudes para la toma de postura como ciudadanas y ciudadanos agentes de cambio a través de la profesión jurídica comprometidos éticamente.

Establecidas las demandas a satisfacer, elegidas las herramientas, la necesidad de alianzas y colaboración docente considerando tiempos disponibles del semestre, las pautas fueron incluidas en un documento que se tituló Cuadernillo de Trabajo Relacionado con la Línea de Investigación Institucional Aplicado en la Asignatura Argumentación Jurídica que, entre otros, contenía objetivo, instrucciones para la colaboración en fases, rúbricas para evaluación. Se consideró la ejecución en una temporalidad de seis semanas de sesiones y la forma en la que se acompañaría desde la colaboración docente al alumnado.

El título de la estrategia presentada al alumnado fue “Debate: El Mínimo Vital como Derecho Fundamental en la Constitución Local” encaminada al desarrollo y alcance del objetivo de la asignatura desde el tema eje pactado, quedando como sigue: *Que las y los alumnos sean capaces de presentar argumentos válidos para la consideración o no de una reforma a la constitucional local, ante un sínodo de expertos, cumpliendo los parámetros y/o pautas indicadas por el docente de la asignatura. Resultó evidente desde el título que estaría relacionado con un tema de la línea de investigación institucional Marista que nos ocupa y con la asignatura.* Parte de la labor compartida con el alumnado requirió hacer evidentes las competencias requeridas o a desarrollar para el reto, para consolidar aquellas desarrolladas durante la carrera, destacando: ser pensadores críticos y reflexivos competentes; interés por la investigación; interés por desarrollar una planificación metodológica y las técnicas de investigación; capacidad para desarrollar estrategias orientadas a resultados; capacidad para expresarse con propiedad tanto en forma oral como escrita; alta competencia en la consulta de textos especializados; capacidad para seleccionar fuentes útiles y relevantes para la construcción de un marco teórico de forma crítica; disposición para trabajar tanto colaborativamente como en equipo; participación activa, escucha democrática y respetuosa; actitud proactiva en la búsqueda de excelencia; disposición para aprender a aprender con motivación positiva, alegría y entusiasmo; responsabilidad, compromiso; tolerancia a la frustración y búsqueda constante de nuevas oportunidades; respeto y no discriminación; conducirse con ética y responsabilidad; adaptación al trabajo a distancia a través de medios electrónicos. El rol docente fue impulsor y motivador, así como orientador para encaminar al estudiantado a identificar metas y pautas esperadas.

Las primeras fases requirieron del alumnado la investigación y/o construcción de entregables, siendo necesario dar seguimiento de resultados de investigación del tema a las y los docentes involucrados y comprobar la adquisición de habilidades de argumentación y análisis de perspectivas diversas encomendadas. El rol docente fue de acompañamiento, verificación, orientación y, en su caso, ajuste (fase de obtención de insumos a través de la investigación y comprobación de habilidades requeridas).

A mayor abundamiento, en la “Fase 1. Discutiendo los Lentes, el Tema y la Ruta de Análisis Constitucional” tenía un objetivo particular, requería que las y los alumnos sean capaces de dar contestación sustentada frente a una serie de preguntas de investigación detonadoras relacionadas con la temática de fondo del ejercicio argumentativo que se desarrollará con posterioridad (el derecho al mínimo vital) y de analizar el reto que implica la incorporación de un derecho en la Constitución Local. En las instrucciones se comunicó que para alcanzar el objetivo particular de la fase las y los alumnos recibirían acompañamiento docente para colocar los “lentes” con los que realizarán un análisis crítico del tema de fondo a fin de dar contestación las pautas detonadoras siguientes: ¿qué es el derecho al mínimo vital?; ¿existen normas que contemplen este derecho a nivel internacional o nacional? (describir su contenido ontológico y teleológico); ¿el Estado mexicano cumple actualmente compromisos de respetar, promover, proteger y garantizar el derecho al mínimo vital?; determinar si, desde el punto de vista estructural, nuestra constitución local cumple las con las condiciones normativas para incorporar en su texto un dispositivo que implique reconocimiento de un derecho (de ser el caso); ¿cuáles son los pasos que debemos colmar y qué responsabilidades tendríamos que considerar para presentar una iniciativa?

Para una mejor organización, el titular de la cátedra organizó a las y los alumnos de la clase en dos grupos y se estableció que en cada grupo se estructurarían, a su vez, en dos equipos para que, en última fase, cada grupo presente en un *ejercicio de debate* una postura a favor y una en contra para revisar las técnicas y conocimientos aprendidos en la asignatura Argumentación Jurídica bajo ciertos parámetros. De esta forma, los cuatro equipos colaboraron para el logro de sus metas en un número determinado de sesiones hacia el debate final, en la que se presentaron resultados intermedios que contaron con la intervención de los tres profesores involucrados e incluso el aporte de otros profesores de la Universidad Marista de Mérida, como es el caso del doctor Federico César Lefranc Weegan.

Al finalizar esta fase se solicitó de las y los estudiantes registrar su labor en equipo con apoyo en materiales proporcionados por las asesoras y asesores (formato escrito) y preparar con base en lo aprendido en la asignatura argumentos (orales) en un ejercicio final, indicando con claridad la necesidad de colmar el objetivo general del criterio.

Con respecto a la “Fase 2. Presentación de las Posturas Frente a Sínodo”, requirió que las y los alumnos que hayan obtenido los insumos a que se refiere la fase 1, sean capaces de presentar un argumento válido a favor o en contra de la incorporación o no en la Constitución Local de un derecho (derecho al mínimo vital). Este debate fue presentado ante un sínodo colmando requisitos técnicos otorgados por el docente titular de asignatura.

Las instrucciones más relevantes indicaron la necesidad de exposición oral de argumentos a favor o en contra de una postura, misma que ocurrió en videoconferencia con cada grupo, especificando que cada equipo tendría la intervención pactada con el objeto de defender sus argumentos frente al sínodo de expertos, asesoras y asesores.

Para obtener la calificación final de la fase, las y los estudiantes colmarían requerimientos del titular de asignatura y, antes de la exposición, cada equipo debía presentar un documento que descubra las habilidades obtenidas para desarrollar premisas precisas, claras, apegadas a derecho y a la realidad, en las que se describa el tema y, especialmente, que se tiene capacidad para expresar razones que sustentan sus respuestas de manera convincente, fundada y motivada, presentando conclusiones congruentes. Se hace notar que cada paso debió responder a una necesidad concreta prevista en el diseño o planeación, por lo que durante la ejecución las y los docentes atendieron el monitoreo respectivo. Adicionalmente, se observa en la descripción que antecede, que también se cuenta para la medición de resultados con los productos recibidos del alumnado para conocer si las pautas previstas fueron colmadas con la ejecución de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo señalado, la ruta de trabajo colaborativa docente frente a la estrategia diseñada, requirió transitar con el estudiantado en momentos que iniciaron con la inducción, motivación y revisión de las instrucciones para cada fase; acompañar al alumnado en cada encuentro debidamente calendarizado a distancia debido al inicio de la pandemia; dar seguimiento a la entrega de avances en sesión específica, comentando en videoconferencia la literatura consultada y presentada por el alumnado; comentar perspectivas con cada equipo y sus hallazgos; acompañar al titular en la presentación de resultados y analizar los mismos al cierre de la estrategia. Durante el tiempo de la colaboración docente, existió constante comunicación a través de redes sociales o videoconferencias para el seguimiento de las diversas fases de acompañamiento al alumnado.

Resultados de la estrategia

Tras la revisión de experiencias y resultados entregados por el alumnado, se comprobó:

- Se alcanzó el objetivo general de la asignatura siendo que las y los alumnos construyeron y debatieron conforme al objetivo, obteniendo calificación satisfactoria y retroalimentación positiva.
- Las fases del proyecto contribuyeron a desarrollar competencias que requieren uso de *método científico* aplicable al derecho, relacionada con un tema de fondo que atendía a una problemática social compleja; además, se desarrolló *pensamiento crítico* frente posturas diversas frente al dilema, las que se sometieron a discusión contrastando ideas propias y ajenas. Todo lo anterior, antes del reto de argumentación final. En consecuencia, se comprobó que potenciar opiniones informadas y pertinentes que trasciendan en actitudes y posturas adicionales a los conocimientos y habilidades era posible con la estrategia.
- Se propició incluir entre las posturas revisadas de manera intencionada, aquellas que, sustentadas en la dignidad y derechos de las personas, pudieran favorecer soluciones en un esquema de derechos; ello

permitió analizar compromisos ético-jurídicos desde ese enfoque frente a una problemática concreta y compleja con cada estación de encuentro virtual.

- Se observan avances significativos en los argumentos presentados, tras acercarse a las y los estudiantes que responsable y organizadamente los presentaron a personas expertas. El intercambio fue provechoso para revisar el conocimiento, identificar argumentos a favor o en contra de una postura y atender la necesidad de presentar ideas sustentadas, con enfoque de derechos, búsqueda de justicia y bien común para la sociedad.
- La dinámica contribuyó al desarrollo de la línea de investigación como se evidencia con cada producto. A su vez, el tema de la línea de investigación en este caso, sí permitió conocer cómo desde la profesión jurídica (en el caso de la estrategia, desde el debate legislativo para incluir o no el derecho al mínimo vital). Los ejercicios que permitan activamente evidenciar que es posible generar cambios para nuestra sociedad de manera sustentada y comprometida desde la profesión son necesarios y apropiados para los objetivos perseguidos en el perfil de egreso deseable.
- Fue conveniente que la comunidad marista involucrada comparta ideales y valores institucionales, pues se favoreció mirarnos como una comunidad comprometida frente a las problemáticas sociales que nos involucran.
- En el cierre de asignatura y la reflexión se hizo evidente que es posible, desde las aulas, revisar propuestas para formar ciudadanía que aporte a su comunidad desde la profesión, contribuyendo activamente a conformar una sociedad crítica hacia ideales de justicia social.

Conclusiones desde la percepción del equipo de profesores

El trabajo colaborativo se debe fomentar no únicamente en el estudiantado, sino entre los docentes. Bajo esta premisa nos guiamos quienes trabajamos en conjunto en esta actividad.

Fue una experiencia muy enriquecedora, puesto que desde que planteamos el proyecto al unísono dijimos: ¡SÍ! Unimos fuerzas dentro del área que nos corresponde; Christian, como titular de la materia de Argumentación jurídica; Elsy como colaboradora de la línea de investigación en pobreza y desigualdad, y Helena, desde la coordinación académica mediante la organización del trabajo.

Nos sentimos muy satisfechas y satisfecho al ver reflejadas las habilidades de cada alumna y alumno. En la exposición final del trabajo se advirtió un manejo adecuado de los aspectos conceptuales desde ámbitos de derecho comparado y de doctrina, los cuales se presentaron de manera clara y organizada para sostener las diferentes posturas. Asimismo, se expusieron las diversas perspectivas, límites y fundamentos de la postura, incluyendo datos duros relativos a la pobreza.

Se presentó un proyecto concreto de lo que se busca en el ámbito normativo, en el caso de la postura a favor y, en el caso de la postura en contra, se presentó un análisis desde la teoría de las obligaciones y se incorporaron posturas doctrinales que abonaron a su discurso.

Las y los alumnos realizaron la actividad con seriedad y profesionalismo, pese a que la dinámica tuvo que cambiar porque en ese preciso momento nos encontrábamos en confinamiento por la pandemia. Lo anterior nos demostró que, pese a cualquier circunstancia, las alumnas y alumnos pueden responder positivamente cuando se lo proponen.

Gracias.

Notas

⁷² Especialista en el área de Evaluación del CEEAD. Es doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav-IPN, donde también realizó estudios de maestría con la misma especialidad. Graduada con mención honorífica de la licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas en la Universidad Autónoma de Yucatán. Ha participado en la conceptualización e implementación de proyectos nacionales e internacionales en evaluación de estudiantes y docentes de matemáticas como PISA y TALIS Video, ambos sustentados por la OCDE. Este último como subdirectora de Proyectos Especiales en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Es profesora de cursos de licenciatura, maestría y doctorado en la Escuela de Estudios Superiores SAYAM, también imparte cursos sobre desarrollo profesional, reflexión de la práctica docente y didáctica de las matemáticas como parte de la oferta formativa de la Dirección General de Apoyo a la Planta Académica de la UNAM. Es autora de libros de texto para la enseñanza de matemáticas en educación básica en colaboración con editoriales de distribución nacional.

⁷³ Licenciada en Derecho y candidata a maestra en Investigación y Docencia del Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán. Maestra en Derechos Humanos en la Universidad Marista de Mérida. Posgraduada en Políticas Públicas e Instrumentos de Gestión por la Universidad San Pablo CEU, Madrid. Diplomada en Política y Gestión en Campus Veolia Environnement, Jouy Le-Moutier, Francia. Actualmente funge como titular de la Unidad del Servicio Profesional Electoral del Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Yucatán desde 2017, en donde también es coordinadora operativa de la maestría en Derechos Políticos y Procesos Electorales en enlace de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en Mérida. Su experiencia docente refiere más de veinte años de práctica, siendo relevante aquella la desarrollada en el área del derecho, habiendo impartido cátedra de Derecho Agrario, Derechos Humanos, Derecho Internacional Privado, Administración de Justicia, Teleología Jurídica, Derecho Romano entre otros. Forma parte del colegio de Profesores de la Universidad Marista de Mérida (UMM) desde el año de 2007 a la fecha, actualmente titular de asignaturas Derechos Humanos y Derechos Fundamentales, y Administración de Justicia. Dentro de sus participaciones como ponente y conferencista destacan las relacionadas con áreas del derecho de su experiencia y, particularmente, con la educación jurídica.

⁷⁴ Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Yucatán, maestra en Enseñanza Efectiva por la Universidad del Mayab. Doctora en Derecho por el Instituto Universitario Puebla, recibiendo el reconocimiento *cum laude* y mención honorífica con la tesis titulada *El interés superior de la niñez y la restitución nacional de los menores de edad a su lugar de residencia habitual dentro del Estado Mexicano*. Recientemente concluyó el diplomado en Estudios de Género impartido por la Universidad de Oriente de Valladolid y el Centro para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el estado de Yucatán.

En el área académica ha sido maestra, secretaria académica y, posteriormente, directora de la Escuela Preparatoria Emeritense, incorporada a la Universidad Autónoma de Yucatán. Ha sido maestra de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán. Ha impartido cursos en diversas instituciones como la Procuraduría de Justicia del estado de Yucatán, el Tribunal Superior de Justicia del estado de Yucatán y el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana. Desde el año 2015 se incorporó a la Universidad Marista de Mérida como maestra de Técnicas de Investigación Jurídica y desde el 2016 funge como coordinadora de Posgrado y Educación Profesional Continua, realizando entre otras actividades el asesoramiento de las tesis de licenciatura y de maestría, es profesora de los seminarios de investigación de la maestría en Derecho Empresarial, imparte cursos de formación docente dirigidos a los profesores de dicha institución y es integrante del Comité para la Prevención y Atención a Casos de Violencia de Género. En octubre de 2020 salió publicado su primer libro, en coautoría, editado por la Tirant Lo Blanch, denominado *El Habeas Infantem. Procedimientos de restitución de menores de edad a su lugar de residencia habitual*.

⁷⁵ Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Yucatán; maestro en el Sistema de Justicia Penal Acusatorio y Litigación Oral por la Universidad Modelo Campus Mérida. Actualmente, cursa el Doctorado en Ciencias Penales y Política Criminal del Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE). Experiencia laboral: actualmente es director general de la Fiscalía Especializada en Combate a la Corrupción del estado de Yucatán (a partir del 1 de enero de 2020). Experiencia docente: profesor del Instituto Nacional de Ciencias Penales. Ha impartido diversos cursos en temas relacionados al sistema acusatorio, derechos humanos y combate a la corrupción tanto en el Tribunal Superior de Justicia y en la Fiscalía General del Estado, ambos de Yucatán, así como diversas dependencias de los estados de Aguascalientes, Tamaulipas, Quintana Roo, Sinaloa, Veracruz, Ciudad de México, Morelos, Tabasco y Yucatán. Ha impartido diversas cátedras universitarias, entre ellas Clínica de Derecho Penal, Argumentación Jurídica, Derecho Procesal Penal, Amparo Penal, entre otras, en la Universidad Marista de Mérida, así como en la Universidad del Valle de México y en la Universidad Modelo, y docente a nivel posgrado en distintas universidades. Profesor del Centro "Ontiveros Consulting", en donde ha impartido diversos temas en torno a la responsabilidad penal de la empresa, criminal Compliance y compliance anticorrupción. Ponente en la Asociación Nacional de Abogados de Empresa (ANADE), sección Yucatán, en temas relativos a Sistemas de gestión preventivos sobre anticorrupción y su relación con la investigación criminal, así como en la Barra Mexicana Colegio de Abogados Capítulo Yucatán. Ha participado como docente en múltiples cursos y seminarios en torno al sistema acusatorio y al sistema anticorrupción para instituciones particulares.

⁷⁶ Se ha señalado que para comprender con mayor profundidad las características, causas y consecuencias de la pobreza, un primer paso es diseñar intervenciones que tengan un impacto positivo en la población, siendo necesario vincular a los estudiantes de las diferentes licenciaturas e ingenierías en su desarrollo. Entre otros, se ha dicho que esta línea de investigación contribuye a abonar a literatura sobre pobreza multidimensional y desigualdad en el nivel local, pero también a dialogar iniciativas locales para la superación de la pobreza y mejora de la calidad de vida de las personas. La descripción de la línea de investigación obra en la página Institucional de la Universidad Marista de Mérida, consultable en <https://www.marista.edu.mx/investigacion/lineas-de-investigacion>.

⁷⁷ Se hace constar que las personas docentes en mención han acompañado como tutores, profesores o asesores a las y los estudiantes beneficiados con la práctica, por lo que conocen de manera directa el perfil de las personas destinatarias de la misma.

⁷⁸ Como compartimos en el Congreso CEEAD 2017, en la ponencia "Desarrollo de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje de la ética y responsabilidad judicial", Zapata E. y otras.

⁷⁹ Se hace constar que se había abierto la conversación acerca del derecho al mínimo vital –con algunas personas integrantes de la generación de derecho destinataria–, así como en el hecho de que las personas docentes involucradas están familiarizadas con el trabajo colaborativo hacia la consecución de metas; asimismo, se consideró que un grupo de estudiantes del grupo aún no habían pasado la experiencia de investigación relacionada con el tema que sería revisado durante la dinámica (derecho al mínimo vital) por lo cual el diseño debía contemplar tal circunstancia igualando las condiciones entre estudiantes desde una primera fase antes de pasar a cualquier ejercicio argumentativo.

Referencias

- Argudín, Y. y Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. Trillas.
- Carrillo, J. (2016). Propuestas pedagógicas para una adecuada enseñanza de la investigación jurídica. En Enrique Cáceres (Coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, Universidad Nacional Autónoma de México, Tomo I, 91-110.
- Castillo, J. (2003). *La formación de ciudadanos en la escuela: un escenario posible*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(2), 115-143. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200005&lng=en&tlng=es.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Palacios, Y. (2016) La investigación como necesidad social en la enseñanza del derecho. En Camarillo Hinojoza, H. M. y Barboza Regalado, C. D. (2020), *La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes*. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 7(2), 143–166. <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/57035/64492>
- Vilchis, L. (2014). Metodología del Diseño. Fundamentos Teóricos. 4.ª ed.. Editorial Designio, Colección Teoría y Práctica. México.

Educación jurídica para la justicia penal

Ilse Carolina Torres Ortega⁸⁰ | ITESO

Área temática: educación jurídica, democracia y justicia

Resumen

En este ensayo se presentan algunas reflexiones críticas en torno a una aproximación al sistema de justicia penal centrado en su dimensión formal o legal, prescindiendo de una deliberación sustantiva sobre la justicia. En concreto, me ocuparé de cómo una concepción meramente formal de la justicia: (1) favorece la adhesión a una ideología que considera al derecho como justo, solo por ser derecho válido; (2) invisibiliza el peso de los factores que generan desigualdades entre las personas y que influyen en su paso por las instituciones, y (3) obstaculiza el desarrollo de capacidades vinculadas con la comprensión empática del otro, la crítica de la ciudadanía, así como el cuestionamiento desde el interior de las instituciones.

Palabras clave:

Educación, justicia, derecho penal.

Introducción

La educación jurídica y la justicia penal en México

En nuestro país, pocos temas han ocupado tanto la agenda institucional y la jurídico educativa como la del sistema de justicia penal. No obstante, en gran medida esta atención fue motivada por una cuestión circunstancial. En 2008 se llevó a cabo una reforma profunda al sistema de administración de justicia que pretendía mudar de un sistema de corte inquisitivo a uno acusatorio, con la aspiración de que dicho cambio haría más eficientes los procesos penales, pero también de que el nuevo sistema nos permitiría hacer una revisión profunda sobre el ámbito penal a la luz de los derechos fundamentales. Este momento invitaba, pues, a regresar a los fundamentos del derecho penal y reflexionar en torno a su justificación, sus finalidades y limitaciones. Esta invitación incluía también un proceso de autocrítica, para analizar a detalle el funcionamiento de nuestras instituciones, así como la cultura legal y jurídica de sus operadores, de las escuelas de derecho y de la ciudadanía en general.

Lamentablemente, a más de catorce años de ese momento, estamos lejos de haber cumplido con las expectativas de cambio que generó esta reforma. Se llevaron a cabo las modificaciones jurídicas pertinentes, se invirtió un presupuesto considerable en la capacitación y remodelación de la infraestructura de las instituciones de administración de justicia, y se desarrollaron indicadores de avance y seguimiento a la implementación del sistema en los estados. Sin embargo, el éxito de la reforma está en entredicho, cuestionándose la eficacia de las estrategias emprendidas, especialmente en lo que respecta a la capacitación. En este sentido, una de las decisiones que ha sido más reprochada es que la capacitación ocurriera al mismo tiempo que la implementación,

puesto que, en muchos casos, esto ralentizó el proceso, dejando el cambio en manos de personas que, lejos de procurar la revisión profunda del sistema, lo defendían. En palabras de A. Olvera (2019), la reforma “equivalió a poner la Iglesia a manos de Lutero. Los procuradores, los jueces, los abogados beneficiarios del viejo sistema se convirtieron de pronto en los encargados de reformarlo” (pág. 16).

Esta situación se replicó en las escuelas de derecho. A pesar de que estas tuvieron que lidiar con la renuencia a incorporar en las asignaturas procesales el “nuevo sistema”, dichos cambios finalmente tuvieron que ser implementados *desde dentro*. Así, en muchos casos, los más escépticos y pesimistas sobre la posibilidad de mejorar el sistema de justicia se convirtieron en los encargados de reformar la enseñanza de la justicia penal. Desde luego, esto no es algo *prima facie* negativo. Las grandes transformaciones requieren impulsos *desde fuera*, pero requieren también una aceptación y apropiación *desde dentro*. No obstante, no es poco frecuente que, internamente, haya mayor resistencia por mantener un estado de cosas que resulta, sino el mejor, al menos funcional. Como sostendré aquí, esta resistencia no siempre responde a motivaciones espurias, sino que puede ser resultado de cuestiones más ordinarias que, sin embargo, mantienen inercias en las prácticas sociales y disminuyen la capacidad de crítica a las instituciones a las que se pertenece.

En definitiva, esta reforma colocó bajo la lupa al sistema de justicia penal, resaltando sus debilidades y los retos que como sociedad tenemos para lograr un uso adecuado del derecho penal y para combatir las múltiples violencias que han minado nuestra seguridad. Así, hubo una toma de consciencia respecto al papel de las universidades y otros espacios de educación para aspirar a revisar y mejorar el sistema. No obstante, aún ante este énfasis en la educación de la justicia penal, varios aspectos relevantes de esta última han quedado fuera del foco. De cara al ejercicio profesional, el reto más manifiesto de la implementación de la reforma era lograr que los participantes del sistema conocieran las nuevas reglas del juego. De ahí que las mayores resistencias se hicieran notar en los operadores, quienes ya dominaban los pormenores del anterior proceso. Los mayores esfuerzos, entonces, se orientaron a dar a conocer esas nuevas reglas para que los operadores pudieran desenvolverse nuevamente con soltura.

Sin embargo, repensar la educación de la justicia penal se limitó, en la mayoría de los casos, a una cuestión formal. Las innovaciones en el aprendizaje consistieron en ofrecer una capacitación técnica para intervenir en las audiencias y en las distintas fases del proceso; también, en dar a conocer formas alternativas de resolver los conflictos para no llegar a los tribunales o para no tener que pasar por todas las fases del proceso penal. Esta capacitación continúa siendo una necesidad para atender, y no quisiera caer en el error de sugerir que se trata de una cuestión menor o de que estas innovaciones no han sido complementadas con otros aprendizajes. Lo que quiero señalar es que hasta aquí se trata de preocupaciones operativas y no propiamente de una reflexión sobre la justicia penal. Esto es, tenemos aún un largo camino por recorrer en la educación jurídica que pasa por, no solo revisar los detalles formales del sistema de administración de justicia, sino también por incorporar una reflexión sustantiva que permita visibilizar las desigualdades de nuestro contexto, las diferentes posibilidades que tenemos para cumplir con las normas de conducta, la existencia de sesgos que reafirman estereotipos sobre ciertos colectivos y que repercuten en las acciones y decisiones jurídicas, la complejidad social del fenómeno criminal, etc. La justicia penal no es lo mismo que la actividad que sucede en las instituciones de administración de justicia. Por ello, no puede reducirse al conocimiento de las normas y al dominio de las dinámicas profesionales de quienes dan vida a las instituciones, sino que la justicia penal exige revisar el rol que juega y debería jugar el derecho penal en una dinámica más amplia en la que este es solo un eslabón que procura la función del control social.

En este ensayo me concentraré en tres reflexiones críticas en torno a una aproximación al sistema de justicia penal que solo tome en cuenta la dimensión formal o legal, prescindiendo de una deliberación sustantiva sobre la justicia. En concreto, me ocuparé de cómo una concepción meramente formal de la justicia: (1) puede derivar o favorecer una ideología que considera al derecho como justo, solo por ser derecho válido; (2) invisibiliza el peso

de los factores que generan desigualdades entre las personas y que influyen en su paso por las instituciones, y (3) obstaculiza el desarrollo de capacidades vinculadas con la comprensión empática del otro, el desarrollo de pensamiento crítico en la ciudadanía, así como la posibilidad de crítica desde dentro (las lealtades institucionales incondicionales).

El objetivo de lo anterior consiste en mostrar lo indispensable que es incorporar las reflexiones sobre la justicia a la educación jurídico-penal, precisamente para que los estudiantes logren identificar y cuestionar la injusticia y, de esa forma, sea posible que procuren la mejora del sistema en el que intervienen. Esto es, para formar futuros profesionales del sistema de justicia penal que no sean meros operarios procesales, sino agentes críticos, conscientes de la complejidad de la materia que tratan.

No obstante, hay una advertencia que me gustaría que acompañara al lector a lo largo de este escrito. No es adecuado caer en un entusiasmo desmedido respecto a la posibilidad de que la educación, por sí misma, realice la justicia. A menos que sostengamos alguna suerte de determinismo ético, proporcionar conocimiento por medio de la educación no es una garantía de un actuar justo. Sin embargo, tal y como señala V. Camps (2008), la educación nos permite poner en perspectiva los conceptos de libertad y autonomía, y evitar su simplificación. En el corazón de ambos encontramos la capacidad de las personas para decidir y pensar por sí mismas. Desde esta perspectiva, la educación ha de orientar y dirigir el proceso hacia la autonomía, ayudando al individuo a aprender a decidir y escoger bien, y proporcionándole criterios para saber escoger (pp. 66 y 67). La educación de la justicia penal debería proponerse pues, brindar a los futuros juristas los elementos de conocimiento y contraste necesarios para decidir y actuar de manera autónoma dentro del margen de sus profesiones, y no fomentar un acatamiento acrítico de las indolencias del sistema.

El positivismo ideológico en la justicia penal

El concepto de justicia, al igual que casi todos los conceptos que revisten cierta importancia teórica, está afectado de vaguedad y ambigüedad. Aun siendo un concepto fundamental con el que tratamos día a día y, aun teniéndole como el ideal que guía a las profesiones jurídicas, es muy difícil referirnos a ella en términos concluyentes. De ahí que, además de simpatías, despierte también suspicacias. Pensemos, por ejemplo, en el severo planteamiento del iusfilósofo A. Ross (1994):

La idea de justicia parece ser una idea clara y simple dotada de una poderosa fuerza motivadora. Por todas partes parece haber una comprensión instintiva de las demandas de justicia... El poder de la justicia es grande. Luchar por una causa "justa" fortalece y excita a una persona. Todas las guerras han sido libradas en nombre de la justicia y lo mismo puede decirse de los conflictos políticos entre las clases sociales. Por otra parte, el hecho mismo de esta aplicabilidad casi ubicua del principio de justicia despierta la sospecha de que algo anda mal con una idea que puede ser invocada en apoyo de cualquier cosa (p. 262).

En el caso de Ross, su emotivismo ético juega un papel determinante en sus preocupaciones⁸¹. De ahí que concluya que apelar a la justicia sea el equivalente a dar un golpe sobre la mesa (una expresión emocional) y que no sea posible discutir racionalmente con alguien que la invoca, ya que sus palabras "constituyen persuasión, no argumento" (Ross, 1994, p. 267). Esta cuestión nos llevaría a revisar cuestiones harto complejas sobre metaética; basta decir que el presupuesto para sostener que algo puede ser justificadamente señalado como "justo" presupone la adhesión a posiciones cognoscitivistas que defienden que sí es posible justificar racionalmente cuestiones normativas –de deber ser–. Su principal dificultad es que, a diferencia de otro tipo de juicios, estos no son empíricos⁸², por lo que no pueden fundamentarse en esos términos.

Así, las palabras de Ross, además de poner de manifiesto el calado de las dificultades teóricas implicadas en la discusión sobre la justicia, también arrojan luz sobre un problema muy habitual en nuestra sociedad al hablar de ciertos valores. El concepto de justicia es utilizado de manera oportunista, al punto de que este ha sido vaciado de contenido. En nuestro tiempo, hablar sobre justicia, aunque sigue encontrando eco en nuestras intuiciones básicas, ha perdido credibilidad en el discurso público. Todos hablan sobre justicia y aspiran a ser justos, aun cuando sus acciones y decisiones sean resultado de una concepción muy *ad hoc* sobre lo justo. De ahí que haga falta insistir en algunas ideas básicas que pueden ser orientadoras sobre esta cuestión.

La primera idea que quiero desarrollar es que esta dificultad para justificar racionalmente lo que es justo –y la discusión más general sobre la corrección o incorrección moral– y la facilidad con la que este ejercicio es utilizado como forma de encubrir la arbitrariedad, están detrás de la insistencia por procurar la justicia formal. Me referiré brevemente a esta cuestión para dejar constancia de que el énfasis en la dimensión formal o autoritativa del derecho no es una preocupación superficial, puesto que sí se trata de un elemento esencial de la justicia –aunque no puede reducirse a este–, el cual, además, constituye una conquista dentro del pensamiento político-jurídico.

La segunda idea para explorar consiste en que esta preocupación legítima por la justicia formal es muy diferente de una actitud falaz que asocia la corrección moral del derecho a su validez; esto es, el derecho es justo porque es derecho. Esta actitud es inmovilizante y anula cualquier posibilidad de crítica al contenido jurídico. Quienes insisten en que a través del derecho solo puede conseguirse la justicia formal aún se encuentran guiados por el ideal de impartir justicia (aun cuando sea una justicia limitada). Por el contrario, quienes asumen que el derecho es justo por cuestiones de legalidad, presentan una distorsión cognitiva que no solo admite la posibilidad de que el derecho tenga cualquier contenido, sino que lo justifica.

Hasta el siglo XIX la concepción dominante en el derecho fue el iusnaturalismo. Los orígenes de esta concepción se remontan a la antigüedad clásica (Sócrates, Platón, Aristóteles, Cicerón, etc.), pasando por la Edad Media (iusnaturalismo teológico: Agustín de Hipona, Tomás de Aquino) y la Edad Moderna (contractualismo: Montesquieu, Rousseau, Locke, Hobbes; iusnaturalismo racionalista: Tomasio, Grotius, Puffendorf, etc.) (Fassó, 1966). Estas teorías, aunque distintas entre sí, comparten, por lo menos, un par de tesis. La primera sostiene la existencia de un derecho que trasciende al derecho positivo, el cual consiste en una serie de normas y principios morales que son verdaderos, cognoscibles, universales e inmutables. La segunda establece que el derecho positivo solo puede ser considerado derecho si es moralmente justo, es decir, si coincide con los principios y normas del derecho natural.

El declive del derecho natural⁸³ vino, entre otras razones, por haber servido de soporte ideológico a dictaduras, totalitarismos y movimientos conservadores del *statu quo*. En efecto, si la ley natural es verdadera, entonces también es incuestionable y, por tanto, preserva la autoridad y la tradición. Aquel que tuviera acceso a la ley natural tenía en sus manos el poder de decidir lo que es justo y, por tanto, lo que es ley.

El positivismo jurídico es la concepción jurídica que pone en crisis al iusnaturalismo mediante la promesa de positivizar las normas de este derecho y reducir la incertidumbre y la inseguridad jurídica de los miembros de la comunidad. El factor común de la variedad de teorías que integran esta concepción es la reivindicación del derecho como un producto humano, ligado a fenómenos sociales e históricos. El positivismo jurídico niega, pues, la existencia de un derecho natural que contenga los verdaderos principios y normas morales que deben regir la conducta humana. La consecuencia de ello es que la determinación del derecho no depende más de su adecuación a la moral (Moreso y Villajosana, 2004, p. 195).

Como señalan Atienza y Ruiz Manero (2007), en el contexto iberoamericano, el positivismo jurídico estuvo ligado a una actitud política de carácter liberal o socialista, en tanto que posibilitó el establecimiento de límites al ejercicio del poder y las garantías de seguridad y certeza jurídica (p. 8). Esto explica, en parte, por qué el

positivismo jurídico sigue teniendo una influencia considerable en la forma de entender y aplicar el derecho en nuestra tradición jurídica: si el derecho no depende del juicio moral de la autoridad, se supone, entonces se reduce el margen de arbitrariedad.

Al tratarse de una concepción heterogénea, existen diversas aproximaciones al iuspositivismo. Una de las más conocidas es la que propone N. Bobbio (1997), quien distingue tres sentidos de positivismo jurídico: como enfoque, como teoría y como ideología⁸⁴. Precisamente esta distinción es la que me lleva a la segunda de las ideas centrales de este apartado.

Una recriminación habitual al positivismo jurídico consiste en que, al mantener la tesis de la separación conceptual entre el derecho y la moral, se trata de una concepción que ha respaldado numerosas injusticias. No obstante, la mejor versión del iuspositivismo no se vincula con algún tipo de nihilismo moral, sino que insiste en separar ambas cuestiones para blindar la posibilidad de crítica al derecho. Independientemente de los cuestionamientos a dicha tesis, la acusación de que el iuspositivismo legitima la injusticia e, incluso, la propicia, ha de ser matizada. Y es que decir que una norma es injusta y que no por ello pierde su carácter jurídico es muy diferente de la afirmación de que el derecho injusto deja de ser injusto debido a su carácter jurídico. Como indica N. Hoerster (2000), ningún positivista moderno e ilustrado sostiene que todo derecho injusto, por el hecho de haber sido sancionado por el Estado como derecho vigente, merece ser obedecido por sus destinatarios (p. 19).

A esto se refiere también el mencionado enfoque del iuspositivismo como “ideología” formulado por Bobbio. Desde esta perspectiva, el iuspositivista no es valorativamente neutral, sino que le concede un valor positivo al derecho por ser tal, es decir, es justo por el mero hecho de ser derecho. El criterio para juzgar su justicia o injusticia pasa a ser el mismo que se utiliza para juzgar su validez o invalidez (el proceso). Además, su mera existencia sirve para conseguir fines como el orden, la paz, la certeza y, en general, la justicia legal (Bobbio, 1997, pp. 46 y 47).

Aun cuando el derecho moderno se ha caracterizado por el desarrollo del iuspositivismo, gran parte de las concepciones contemporáneas pretenden alejarse de sus tesis clásicas. Estas teorías vinculan el derecho con otros aspectos de la organización social, con el objetivo de que este deje de ser entendido como un objeto de estudio estático, una realidad dada que solo necesita ser observada, descrita y explicada. Especialmente, estas concepciones no positivistas se han alejado de la tesis de la separación metodológica entre el derecho y la moral, argumentando, más bien, su conexión intrínseca. El derecho posee una naturaleza dual: una dimensión real o fáctica que está representada por los elementos de expedición autoritativa (legalidad conforme al ordenamiento) y eficacia social, y una dimensión ideal que se caracteriza por el elemento de corrección moral (Alexy, 2021, p. 36).

Todo lo anterior, por supuesto, ha tenido hondas repercusiones en la educación jurídica. No solo seguimos dentro de una tradición jurídica que lucha por superar algunas posturas del iuspositivismo (especialmente la tesis de la separación), sino que hemos aprendido que la justicia a la que podemos aspirar por medio del derecho es solo la legal o formal: la correcta aplicación de una regla.

La justicia formal puede entenderse como la aplicación de una regla de acuerdo con la exigencia de regularidad, en el sentido de que el trato a una persona esté predeterminado por criterios objetivos –los contenidos en las reglas– y no por las actitudes subjetivas de quien decide. Como señala C. Perelman (1964)⁸⁵, la justicia formal y abstracta puede entenderse como un “principio de acción de acuerdo con el cual los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados de la misma manera” (p. 28). Esto, además, arroja luz sobre uno de los conceptos clave para reflexionar sobre la justicia: la igualdad. En palabras de G. Radbruch (2019a), la justicia significa “juzgar sin tener en cuenta a la persona, medir a todos con la misma medida”⁸⁶ (p. 210). Este, sin embargo, sigue siendo un criterio de igualdad formal que reproduce la visión aristotélica del criterio de igualdad proporcional dentro de la

justicia distributiva: tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales.⁸⁷ El problema, como enseguida veremos, es que determinar la igualdad o desigualdad de algo o alguien exige tomar en cuenta otros elementos.

Así, podemos vislumbrar algunos de los obstáculos que enfrenta la justicia penal. Uno de los más importantes consiste en asumir que la justicia a la que puede aspirar el derecho corresponde únicamente a la aplicación regular de las normas, por lo que las funciones del derecho consistirán, básicamente, a apegarse a los procedimientos y cumplir los pasos que los componen. Y es que, en su versión extrema, el contenido de las normas, las circunstancias que acompañan a las personas y las funciones y fines esclarecidos del derecho quedan condenados al espacio de la arbitrariedad. El otro obstáculo –en mi opinión, mucho más grave– consiste en maximizar este papel minimalista del derecho respecto de la justicia. Esto es, no es que el derecho solo pueda pretender la justicia formal, sino que el derecho mismo representa a la justicia integral. Se trata, entonces, de una ideología preocupante que, cuando es asumida por los participantes del sistema de administración de justicia, los lleva a aceptar ciegamente el derecho y a valorar positivamente todo lo que se realice dentro de sus márgenes.

El presupuesto de la neutralidad en la justicia penal

Como se mostró en el anterior apartado, la forma en que se concibe la justicia es determinante para dotar de sentido a nuestras acciones dentro de las instituciones. Así, si alguien la concibe solo desde su dimensión formal o legal, juzgará que lleva a cabo diligentemente sus funciones cuando sigue de manera regular las reglas y no aplica criterios subjetivos respecto a lo que ella o él –en lo individual– considera que es mejor. En el caso de la justicia penal, esta se conseguirá cuando el sistema de justicia cumpla con estos criterios objetivos y se pueda dar cuenta descriptivamente de los pasos seguidos en el caso concreto –y en todos aquellos que presenten las mismas características–. Sin embargo, pensar que esto es todo lo que cabe esperar del sistema de administración de justicia es desalentador. Si el derecho es entendido, no solo como un conjunto de normas que rigen la conducta humana, sino como una práctica social dirigida a conseguir una serie de finalidades valiosas, la justicia ha de entenderse en términos mucho más amplios.

Lo primero que deberíamos tener presente para avanzar en lo anterior, es que la justicia no es exclusiva del derecho. Hablamos de acciones justas en múltiples contextos y en todos parece ser una cuestión determinante. Sin embargo, nos preocupa en particular el contexto jurídico porque aquí las consecuencias de decidir o actuar injustamente son especialmente graves. Con mayor razón el contexto jurídico-penal, en el cual se delibera en torno a bienes tan valiosos como la integridad, la libertad y la autonomía de los individuos. Una decisión injusta en el derecho penal se traduce en la privación de los bienes más valiosos que poseemos. La injusticia frustrará el proyecto vital de una persona y, posiblemente, de todos los que la rodean. No obstante, la injusticia en el derecho penal no sucede únicamente al momento de discernir sobre una sentencia condenatoria. El derecho penal también es injusto cuando se guía por prejuicios, cuando establece umbrales de exigencia sin tener en cuenta las posibilidades de cumplimiento de las pautas de conducta o cuando es indolente frente a las víctimas, frente a los procesados y condenados, y frente a las preocupaciones de la ciudadanía en general. Como veremos ahora, en sociedades que son profundamente desiguales como las nuestras, el presupuesto de neutralidad es una ficción que encubre ejercicios de opresión y que, además, en múltiples casos atempera la conciencia de los operadores jurídicos, haciéndoles creer que son imparciales y no están afectados de sesgo alguno.

En este apartado me interesa indagar en esta perspectiva más amplia sobre la justicia. Especialmente en el presupuesto de la igualdad y la problematización de las formulaciones clásicas de la justicia que le restan importancia al hecho de que no somos iguales, por más que normativamente –en cuestiones de trato–, debamos serlo. En el caso de la justicia penal, el contexto de violencias estructurales que circunda al fenómeno criminal exige ser perspicaz sobre las desigualdades. La insistencia en la neutralidad de quienes participan en el sistema de justicia demostraría, bien una manifestación de ingenuidad (sesgos ante situaciones desconocidas), o bien indiferencia (la labor del

derecho tiene sus límites y lo demás es asunto de otros). Como también desarrollaré más adelante, las desigualdades como forma de injusticia tienen un largo historial de intentos de justificaciones centradas en su *naturalidad*, como si se tratara de un elemento que, nos guste o no, forma parte esencial de la vida en sociedad.

El paradigma contemporáneo de la justicia, en el ámbito de la filosofía política, es el de la justicia distributiva. De acuerdo con M. Sandel (2011), la pregunta por la justicia es la pregunta por cómo distribuimos las cosas que apreciamos; por ejemplo, los ingresos y el patrimonio, los deberes y derechos, los poderes y oportunidades, los oficios y honores. Una sociedad justa es aquella que distribuye estos bienes como es debido y da a cada uno lo que le corresponde. Sin embargo, esto es solo el comienzo de la reflexión, ya que es necesario determinar qué es lo de cada uno y por qué. En general, identificamos tres maneras de pensar la distribución de estos bienes: según el bienestar, según la libertad y según la virtud. Esto nos presenta tres ideales distintos para concebir la justicia (p. 13).

Así, la justicia se puede asociar con una concepción de la virtud o de la idea de la vida buena o con la libertad del sujeto para definir su propia idea de la vida buena.⁸⁸ También se puede asociar con la idea utilitarista de maximizar el bienestar, aumentar la prosperidad o buscar la felicidad para el mayor número de personas. Estas concepciones son harto complejas, pero me interesa destacar el modelo de justicia ligado con la libertad por ser el que más ha influido en la filosofía política y moral contemporánea.

Dentro de esta concepción encontramos múltiples posturas. Una de las más conocidas y cuestionadas es la postura libertaria que apela a una absoluta neutralidad estatal sobre la vida de los ciudadanos, para que sean ellos mismos los que establezcan las dinámicas de la estructura social. El Estado mínimo debe limitarse a garantizar la libertad negativa (no prohibición) y permitir que la distribución de los bienes atienda a las reglas del libre mercado que los particulares determinen (Nozick, 1974). Hay también, posturas que, aun manteniendo la idea de neutralidad estatal sobre los ideales de la vida buena de las personas, no están de acuerdo con el papel mínimo e indiferente del Estado. Así, dentro de estas posturas encontramos aquellas que se preocupan por la equidad como realización de la libertad.

En este sentido, encontramos a la teoría de la justicia más influyente del s. XX –y seguramente también del s. XXI–; me refiero a la teoría de J. Rawls. Rawls (1999), como es de sobra conocido, realiza su propuesta a partir de la pregunta sobre cómo organizar la estructura básica de la sociedad. A partir de las ideas del contractualismo, este autor sostiene que el objeto primario de la justicia consiste en fundamentar dicha estructura básica, ya que a partir de ella se determina la manera en que las instituciones distribuyen los bienes sociales primarios, así como la admisión o el rechazo de ciertas ventajas y desventajas sociales y económicas. Para ello, propone un modelo de situación de elección justa en el que, desde una situación hipotética equitativa (la posición originaria) respaldada por el velo de ignorancia, las personas habrían de pensar en aquellos principios de justicia que establecerían la asignación de derechos y obligaciones, así como la distribución de ventajas sociales y económicas. Estos principios –el principio de iguales libertades básicas y el principio de la diferencia– serían, entonces el resultado de un acuerdo hipotético al que llegaría cualquier persona racional y libre.

A este proyecto que rehabilitó la discusión sobre la justicia en el ámbito de las ciencias sociales siguieron, por supuesto, numerosas críticas. Autoras como M. Nussbaum (2007) han destacado las deficiencias de las bases contractualistas de la propuesta de Rawls, en tanto que esto le lleva a presentar una visión muy básica sobre lo que lleva a las personas a unirse en sociedad y sobre las expectativas de dicha unión. Aun tratándose de la mejor teoría de justicia política que tenemos, se trata de un proyecto que sustenta los principios de justicia en la reciprocidad entre individuos caracterizados por una igualdad aproximada que se unen imaginariamente para obtener un beneficio mutuo (p. 155). De ahí, la autora concluye que no se trata de una concepción que pueda dar cuenta de problemas de justicia básica; entre ellos, el problema de lo que se les debe a las personas con discapacidades, la justicia más

allá de las fronteras nacionales, lo que se les debe a los animales y a la naturaleza o el problema del ahorro para las generaciones futuras (Nussbaum, 2007, pp. 42 y 43). Sin embargo, críticas como esta reconocen el legado de Rawls y plantean sus aportaciones —en el caso de Nussbaum el enfoque de las capacidades, como ajustes al liberalismo político del autor⁸⁹—; esto es, no como una ruptura con el liberalismo igualitarista.

Hay otras críticas que llevan aún más lejos la reflexión sobre los excluidos del contrato social, cuestionando aspectos esenciales del liberalismo en su conjunto y proponiendo visibilizar las relaciones de dominación en nuestras comunidades. Estas críticas denuncian cómo la exacerbación del individualismo ha desdibujado las relaciones de poder que determinan las vidas de las personas, así como las posibilidades materiales que tienen los miembros de determinados colectivos para desarrollar verdaderas condiciones de autonomía. En esta tesitura, las posiciones feministas han cuestionado duramente la posición originaria del proyecto rawlsiano —dicha posición, en realidad, sería una manifestación del punto de vista masculino sobre la justicia—, señalando su abstracción, falta de contextualización y resultados particulares como algo que favorece la indiferencia sobre las posiciones de poder que, de hecho, ocupan los individuos en la sociedad (Gargarella, 1999, pp. 90 y 91). En este mismo sentido, I. Young (2000) con su *política de la diferencia* indica lo siguiente:

Sostengo que, en lugar de centrarse en la distribución, una concepción de la justicia debería comenzar por los conceptos de dominación y opresión. Un cambio como este saca a relucir cuestiones relativas a la toma de decisiones, la división del trabajo y cultura, que pesan sobre la justicia social, pero que a menudo son ignoradas en las discusiones filosóficas... allí donde existen diferencias de grupo social y algunos grupos son privilegiados mientras otros son oprimidos, la justicia social requiere reconocer y atender explícitamente a esas diferencias de grupo para socavar la opresión. (p. 12)

Así, encontramos enfoques que presentan a un sujeto hiperacionalista que conoce y decide lo que es mejor para él y para los demás, participando voluntariamente y en condiciones de igualdad en los acuerdos sobre la distribución de bienes. También, encontramos otras perspectivas que cuestionan la plausibilidad de suponer un sujeto así en el contexto de nuestras sociedades reales.

Estas teorías requerirían de un análisis mucho más detallado del que puedo realizar aquí. Sin embargo, a efectos del presente ensayo, me interesa subrayar dos cuestiones del recorrido antes señalado. Por una parte, la pretensión de que las personas participen equitativamente en la distribución de bienes en la sociedad exige corregir las desigualdades que derivan en desventajas sociales y económicas. Por otra parte, la justicia requiere tomar conciencia sobre las relaciones de opresión y subordinación que hay en nuestras comunidades, en tanto que, en muchas ocasiones, ellas soportan las desigualdades —subyacen a ellas—. Esto es, debemos hacernos cargo de otras desventajas que son consecuencias de elementos subjetivos como los prejuicios o ciertos sesgos cognitivos. Vernos a nosotros mismos como individuos imparciales no nos permite revisar nuestras condiciones epistémicas y someter a juicio crítico creencias que pueden repercutir negativamente en las funciones que desempeñamos.

Las personas, las cosas, las circunstancias están atravesadas por profundas desigualdades —entendidas en el sentido descriptivo de propiedades ontológicas—, pero hay algunas de ellas que dan lugar a estados de cosas y tratamientos que resultan intolerables en comunidades que erigen un compromiso con una ética de mínimos⁹⁰. Se trata de esas desigualdades que, en palabras de Cristián Fatauros (2019) “nos duelen”, porque detrás de ellas hay seres humanos que padecen, oportunidades que se ven coartadas y planes de vida que ni siquiera llegan a concebirse. Hay desigualdades que configuran el mundo en que vivimos, pero también el mundo que percibimos.

Lo anterior tiene especial importancia en el ámbito de la justicia penal. De otra manera no pueden entenderse, por ejemplo, las preocupaciones de la criminología crítica al denunciar el carácter selectivo de la criminalización (Baratta, 2002). El derecho penal no solo genera etiquetamientos para quienes han delinuido, sino que también se nutre de numerosos prejuicios que llevan a ver como sujetos peligrosos o potenciales delincuentes a ciertos

individuos. Normalmente hombres jóvenes pobres, provenientes de zonas marginadas y con características físicas y estéticas determinadas, quienes son estigmatizados y excluidos de muchos espacios de la comunidad –la misma que los considera peligrosos y, por tanto, los quiere lejos–. El problema, como señala A. Nava (2021), es que “poco importa si la sociedad se da cuenta del efecto nocivo que provoca al excluirlos y volverlos una suerte de profecía autorrealizada.”⁹¹ El simple hecho de ver a este tipo de jóvenes en colonias tradicionales o en zonas gentrificadas es motivo suficiente para que el pánico moral se active, pues la criminología mediática ya hizo previamente su labor” (p. 43). En definitiva, el rechazo y la separación de ciertos colectivos mantiene y reproduce el ciclo de violencias; sin embargo, la manera en la que operan estas creencias es demasiado sutil, por lo que no podemos pretender que somos plenamente conscientes de ello y que somos la excepción a la regla –este, por cierto, también es un sesgo–.

Hay desigualdades que no son factibles de eliminar, pero sobre las cuales podemos intervenir para prevenirlas o contener sus efectos. Esto, sin embargo, exige conocimiento y sensibilidad en torno a los mecanismos que las configuran y las perpetúan. Comprender cómo operan los sesgos cognitivos y las funciones adaptativas de la indiferencia ante determinadas situaciones es fundamental si se pretende incidir de manera efectiva en las desigualdades.

La indolencia de la justicia penal

Las desigualdades de nuestras sociedades, entonces, nos llevan a problematizar muchas de las ideas centrales en la justicia. Entre ellas, la posibilidad de presuponer un sujeto que libremente delibera sobre lo que es correcto o incorrecto, o de un sujeto que elige el proyecto vital que mejor representa su idea de la vida buena. También nos permite cuestionar el papel que desempeñamos dentro de la sociedad y la manera en que nuestra conducta refuerza dichas desigualdades o contribuye a reducirlas.

Lamentablemente, lo anterior no es sencillo. Cuando las desigualdades se convierten en el paisaje natural del territorio, estas se naturalizan, lo cual termina por reducir nuestra indignación y responsabilidad ante ellas. Esto explicaría por qué convivimos tan espontáneamente con situaciones que deberían sernos intolerables. Como señala A. Sen (2011) “la adaptación de las percepciones y expectativas tiende a desempeñar un papel clave en la perpetuación de las desigualdades sociales” (p. 313).

La justificación de las desigualdades afecta la posibilidad de que la ciudadanía en su conjunto exija una mayor atención sobre estas, pero también afecta la propia perspectiva de las instituciones y del derecho sobre este fenómeno. De ahí que se insista en la necesidad de formar profesionales del derecho que sean críticos, reflexivos, comprometidos socialmente y, por consiguiente, conscientes de las repercusiones del derecho en la vida de las personas. Para ello, sin embargo, se requiere romper un modelo que recompensa la indiferencia y la falta de empatía. Es necesario que el derecho renuncie a la aspiración de construir una disciplina aislada, formal y neutral.

El sistema de justicia penal se desarrolla gracias al trabajo de muchas personas. Una crítica frecuente a quienes intervienen en este proceso es su indiferencia frente al dolor de los involucrados. Las víctimas, los procesados o condenados, los familiares, la ciudadanía en general tienen la impresión de que el sistema les ha abandonado, de que las instituciones no les respaldan.

Más allá de que esto sea cierto en algunos casos y falso en otros, me gustaría apuntar algunas reflexiones sobre el agente práctico que debe desempeñarse en estas instituciones, aquel que es objeto de recriminaciones y que es señalado como el responsable de la injusticia. No quisiera que este ensayo fuera una crítica más en este sentido. Hay una situación objetiva que no podemos pasar por alto: las autoridades están superadas por la cantidad de violencia que hay en el país y las dificultades burocráticas entorpecen la capacidad de atender de una manera

más humana la cuestión criminal. Hay que romper la idea de que los servidores públicos son monstruos morales desinteresados del dolor de la población. Sin embargo, lo anterior no implica ignorar que hay ciertas dinámicas – como la naturalización de las desigualdades– que favorecen la insensibilidad y la indolencia de quienes participan en las instituciones.

Formar parte del sistema de justicia en nuestro país no es asunto sencillo. En los pasillos de las facultades de derecho se difunde la idea de que el ámbito penal exige un temple emocional determinado. Se trata de una materia en la que la miseria humana se muestra en su máximo esplendor y donde la realidad de los poderes salvajes frustra cualquier pretensión de corrección. Pocos son los estudiantes de derecho que sueñan con incursionar en este ámbito y convertirse en fiscales o en defensores. En definitiva, quien detente un sentido fuerte de justicia debería dedicar sus esfuerzos a áreas más benignas del mundo jurídico. Es decir, también el ámbito penal padece de una visión estigmatizada.

Ejercer la materia penal conlleva riesgos considerables en un país inseguro donde la violencia, en la mayoría de casos, queda impune. Las pocas personas que se comprometen con la justicia penal tienen serias limitaciones para desarrollar su trabajo, lo cual, día tras día, va minando la posibilidad de disenso o de intervención sobre la realidad. Además de ello, como ya mencionaba, existe una estructura que reafirma la insensibilización. Es un poner a prueba constante que termina por doblegar casi a cualquiera.

Sin embargo, hay otro tipo de actitudes que, me parece, es posible disputar. Por ejemplo, el ritualismo. C. Nino (1995), nos habla del comportamiento ritualista en aquellos casos en los que una persona conoce e incluso realiza la conducta descrita en la normativa, pero sin reparar en los fines que subyacen a ella. Esto es, observa la norma, ignorando los objetivos que ella sirve, aun cuando estos resulten frustrados. Así, el burócrata idiosincrático suele adherirse en forma ritualista a la norma sin ninguna consideración a los fines por los que fue dictada, sea porque la toma como un fin en sí misma o como un medio para otros fines, como un beneficio personal o el ejercicio de poder sobre otros (p. 42 y 43). Esta reflexión está vinculada con lo que antes se advertía como peligros que pensar que la justicia formal es lo único a lo que puede aspirar el derecho. Un operador del sistema de justicia penal que aplique mecánicamente lo establecido en los procesos, sin tener en cuenta las pretensiones de justicia del propio sistema, difícilmente podrá reparar en los propósitos de paz, cuidado y no estigmatización que incluyen las normas.

Otra de las terribles actitudes que debemos reconocer es la falta de compasión y empatía. M. Nussbaum (2015), aunque defiende la posibilidad de educar y desarrollar estas emociones, señala cómo hay evidencia de que las personas nos comportamos mal cuando los seres humanos sobre los que tenemos poder están deshumanizados y desindividualizados. “En una amplia gama de situaciones, la gente se comporta mucho peor cuando el ‘otro’ se representa como un animal, o solo como portador de un número en lugar de un nombre” (p. 19). Esto, aunque duro de admitir, es fundamental, ya que, como señala la misma autora, si deseamos genuinamente crear compasión cívica, debemos entender también sus amenazas. Somos proclives a la estrechez y a la avaricia al momento de formar nuestras simpatías y tenemos el hábito de proyectar propiedades repugnantes hacia grupos subordinados. Asimismo, emociones como el miedo, el asco o la vergüenza son enemigos de la compasión (Nussbaum, 2014, pp. 379 y 380). Esto, sin embargo, no es una condena; no necesariamente hemos de comportarnos así hacia los demás. Pero para ello, el primer paso será tomar consciencia de la manera en que estas tendencias se materializan y sobre la necesidad de contener dichas emociones.

En gran medida esto permite explicar la indolencia del sistema penal. Estamos ante un ciclo de violencia que se retroalimenta, ya que el sistema nos deshumaniza y, a su vez, esto propicia que seamos deshumanizados. Cuando el sufrimiento de las personas se convierte en un ingrediente más de la dinámica del día a día es imposible aspirar la justicia. No obstante, enseñar a otros a no deshumanizar a sus semejantes, no es una tarea sencilla y, en última

instancia, no puede ser impuesta. Lo que sí es posible hacer es ponerle un rostro a las víctimas, a los internos y a las personas preocupadas que ven afectada su calidad de vida por la ineficiencia e indolencia de las instituciones. Ser conscientes de que un caso no es un número más y de que nuestras decisiones pueden ser determinantes en el paso de las personas por el sistema de justicia penal se convierte en una tarea crucial para la educación jurídica.

En este sentido, resultan esclarecedoras las palabras de M. Oakeshott (2009): “La educación no es aprender a hacer esto o aquello de manera más competente; es adquirir en cierta medida una interpretación de la condición humana en la que ‘la calidad de vida’ ilumina de manera continua el ‘hecho de vivir’. Se trata de aprender a ser partidario, de manera autónoma y civilizada a la vez, de la vida humana” (p. 103).

Conclusiones

Siguiendo con M. Oakeshott (2009), criticar la situación en las universidades, en realidad, no es novedad alguna. “Las universidades han recibido críticas generación tras generación” (p. 145). Estas críticas vienen desde dentro y desde fuera y, aunque no sean exclusivas de nuestro tiempo, las requerimos para hacer notar situaciones intolerables y, al tiempo, plantear posibilidades de ser modificadas.

En este ensayo he intentado mostrar cómo la reflexión sobre la justicia en la educación jurídica es resultado de ideas e inercias arraigadas fuertemente en la sociedad en general y en la práctica del derecho en lo particular. Esto, sin embargo, no les otorga legitimidad ni dispensa las atrocidades que llegan a cometerse en nombre de la justicia del derecho. Intentar cambiar dichas inercias requiere un ejercicio de reflexión profundo –individual y colectivo–, pero también requiere cambios concretos. En especial, un cambio necesario debe venir desde el interior de las instituciones de educación jurídica.

Una educación jurídica centrada en los procedimientos y en el valor de la seguridad jurídica es insuficiente para las aspiraciones de la justicia. Esta exige incorporar reflexiones sustantivas que nos permitan reparar en el peso de las desigualdades y en nuestra capacidad de ser conscientes de ellas. También nos permitirá tener mayores herramientas disciplinares para comprender la complejidad de los problemas sociales y de la naturaleza humana. Estas reflexiones también deben estar acompañadas de experiencias ejemplarizantes que nos permitan ver el rostro de la injusticia. Para aspirar a la justicia penal necesitamos, en definitiva, algo más que simulaciones de audiencias penales y el dominio del Código Nacional de Procedimientos Penales.

Notas

⁸⁰ Profesora-investigadora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es también profesora de asignatura en distintas universidades nacionales e internacionales a nivel de grado y posgrado, y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Sus líneas de investigación son la filosofía del castigo, la filosofía del Derecho penal, la argumentación jurídica y la educación jurídica. Colabora en el programa educativo internacional Inside-Out Prison Exchange Program en México y del seminario-taller de narrativas “Rompemuros” para personas con conflictos con la ley.

Doctora en Derecho –en la línea de investigación de filosofía del Derecho– por la Universidad de Alicante y máster en Derecho Ambiental y de la Sostenibilidad y en Argumentación Jurídica por la misma universidad. Ha sido Investigadora invitada en la *Cátedra de Cultura Jurídica de la Universidad de Girona* (Cataluña) y en el *Instituto Tarello* de la Universidad de Génova (Italia).

⁸¹ Tal y como indica C. Nino (2003), bajo la influencia de concepciones filosóficas empiristas y de los postulados del llamado "positivismo lógico" del Círculo de Viena, autores como Ross sostienen que los únicos juicios cuya verdad o falsedad puede ser determinada racionalmente son los juicios que tienen contenido empírico. Los enunciados morales, al no satisfacer esta condición, no podrían considerarse como enunciados que expresan genuinas proposiciones que puedan ser calificadas de verdaderas o falsas. Los enunciados valorativos son, entonces, subjetivos y relativos y se limitan a ser la expresión de estados emocionales de quienes los formulan (p. 31).

⁸² No obstante, esto no quiere decir que solo sea posible realizar enunciados normativos cuando hablamos de normas y valores. Para ello, es necesario tener presentes distintos niveles de reflexión en la ética. En la ética descriptiva, por ejemplo, encontramos una investigación empírica de sistemas de normas que poseen afirmaciones normativas. A diferencia de la ética descriptiva, la ética normativa se refiere a la elaboración y fundamentación de enunciados éticos de los que se sigue lo que debemos hacer –qué es bueno o correcto–. Finalmente, la metaética corresponde a los enunciados sobre el lenguaje normativo o sobre la forma y la fundamentación de las teorías normativas (Von Kutschera, 1989, pp. 51-53).

⁸³ Después de la Segunda Guerra Mundial hubo un resurgimiento del derecho natural que reivindicaba la necesidad de reconocer la moralidad interna del derecho (Fuller, 1969), con el objetivo de frenar la tendencia a creer que el contenido injusto de las leyes es irrelevante (Radbruch, 2019a).

⁸⁴ El positivismo como enfoque o forma de abordar el estudio del derecho distingue entre el derecho como hecho y como valor. Destaca que el objeto del jurista debe ser solo el derecho como hecho, por lo que debe mantener una actitud avalorativa del mismo y construir una ciencia jurídica centrada en el derecho positivo. Como teoría o concepción del derecho, el fenómeno jurídico está vinculado al Estado, por lo que incluye las siguientes posiciones: la teoría de la coacción define el derecho; la teoría imperativa define la norma; la ley es la fuente principal del derecho; el sistema jurídico es pleno y coherente; el jurista que hace ciencia jurídica y el juez que interpreta y aplica el derecho realizan actividades lógicas. Como ideología de la justicia, el positivismo jurídico es una posición que atribuye un valor positivo al derecho que es; es decir, que el derecho positivo, por el hecho de ser derecho, es justo (Bobbio, 1997, pp. 41-49).

⁸⁵ De acuerdo con Perelman (1965), un acto solo puede ser calificado como justo en la medida en que se trate de una aplicación de una norma que sea conforme con una regla de justicia; y una norma sería justa si no es arbitraria, es decir, en la medida en que puede ser justificada por medio de principios generales. No obstante, indica, por mucho que nos empeñemos en deducir tales criterios de normas racionales, al final uno siempre se encontraría con una visión del mundo basada en valores y aspiraciones no racionales. Cualquier valor que pretenda fundamentar un sistema normativo es arbitrario y lógicamente indeterminado, en el sentido de que tal valor no puede ser ni el resultado de la experiencia ni la consecuencia lógica de principios indiscutibles (pp. 1-3). Sin embargo, a diferencia de otros autores, de ello no concluye que todos los valores y normas fundamentales que orientan nuestras acciones estén desprovistos de racionalidad y, por tanto, no puedan ser criticados ni justificados, como si se trata de meras expresiones de intereses y pasiones de los sujetos.

⁸⁶ La seguridad jurídica es necesaria para la justicia. Tal y como argumenta G. Radbruch (2019b), ante un conflicto entre la seguridad jurídica y la justicia, entre una ley cuestionable por su contenido, pero de carácter positivo, y un derecho justo, pero sin ese carácter, ha de prevalecer el derecho positivo, "aun cuando por su contenido sea injusto e inadecuado para beneficiar al pueblo, hasta que la contradicción entre seguridad jurídica y justicia alcance una medida tan intolerable que el derecho, en tanto derecho injusto, deba ceder a la justicia" (p. 220).

⁸⁷ La justicia distributiva se basa principalmente en la igualdad aritmética (cada quien recibe la misma cantidad de bienes a distribuir). Sin embargo, las personas no contribuyen en la misma medida en la generación de dichos bienes, por lo que se requiere de otro criterio, basado ya no en la igualdad aritmética, sino en la igualdad proporcional. “Por tanto, lo justo deberá requerir, por lo menos, cuatro términos: pues, aquellos para quienes es justo son dos, y las cosas en las que reside también son dos. Y la igualdad será la misma en las personas y en las cosas, pues la relación de unas y otras es la misma; en efecto, si no son iguales, no tendrán partes iguales. De ahí que se susciten disputas y acusaciones, cuando aquellos que son iguales no tienen o reciben partes iguales y cuando los que no son iguales tienen y reciben partes iguales” (EN 1131a 20).

⁸⁸ Sobre la manera en que se relacionan ambas dimensiones, conviene tener presente lo señalado por R. Dworkin (2014): “No podemos explicar la importancia de una vida buena, como no sea advirtiendo de qué manera el hecho de crearla contribuye al vivir bien. Somos animales autoconscientes dotados de pulsiones, instintos, gustos y preferencias. No hay ningún misterio en que queramos satisfacer aquellas pulsiones y atender esos gustos. Pero sí puede parecer misterioso que queramos una vida que sea buena en un sentido más crítico: una vida que, cuando las pulsiones han sido saciadas, e incluso si no lo han sido, nos haga sentir orgullosos de haberla vivido. Solo podemos explicar esta ambición cuando reconocemos que tenemos la responsabilidad de vivir bien y creemos que vivir bien significa crear una vida que no sea simplemente placentera, sino buena en el sentido crítico recién mencionado” (p. 191).

⁸⁹ Sobre el liberalismo político, J. Rawls (1995) indica lo siguiente: “tres condiciones parecen bastar para que la sociedad sea un sistema justo y estable de cooperación entre ciudadanos libres e iguales que están profundamente divididos por las doctrinas comprensivas razonables que profesan. Primera, la estructura básica de la sociedad está regulada por una concepción política de la justicia; segunda, esta concepción política es el foco de un consenso traslapado de doctrinas comprensivas razonables; tercera, la discusión pública, cuando están en juego cuestiones constitucionales esenciales y de justicia básica, se lleva a cabo en términos de la concepción política de la justicia. Este breve resumen caracteriza al liberalismo político y su manera de entender el ideal de la democracia constitucional” (p. 65).

⁹⁰ Aquí hago referencia a la distinción planteada por A. Cortina (2001) entre ética de máximos (que se refiere a lo bueno, a las éticas de la felicidad que intentan ofrecer ideales de vida buena) y la de mínimos (referida a lo justo, a aquellos deberes de justicia que pueden ser exigibles a cualquier ser racional) (p. 117).

⁹¹ Con la *profecía autorrealizada* A. Nava hace referencia a la idea de la *profecía que se cumple a sí misma* de R. Merton (2013), quien la denuncia como una argucia, pues consiste en “una definición falsa de la situación que suscita una conducta nueva, la cual convierte en verdadero el concepto originalmente falso. La especiosa validez de la profecía que se cumple a sí misma perpetúa el reinado del error, pues el profeta citará el curso real de los acontecimientos como prueba de que tenía razón desde el principio... Tales son las perversidades de la lógica social” (p. 507).

Referencias

- Alexy, R. (2021). *Law's Ideal Dimension* [Dimensión ideal de la ley]. Oxford University Press.
- Aristóteles. (1998). *Ética Nicomáquea*. Editorial Gredos.
- Atienza, M. y Ruiz, J. (2007). *Dejemos atrás el positivismo*. *Isonomía*, 27, 7-28.
- Baratta, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídico-penal*. (Trad. Á. Búnster) Siglo XXI editores.
- Bobbio, N. (1997). *El problema del positivismo jurídico*. Fontamara.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Editorial Península.
- Dworkin, R. (2014) *Justicia para erizos*. (Trad. H. Pons). Fondo de Cultura Económica.
- Fassó, G. (1966). *Historia de la filosofía del derecho, 1. Antigüedad y edad media y 2. La edad moderna*. (Trad. J. Lorca). Ediciones Pirámide.
- Fatauros, C. (2019). Las desigualdades que nos duelen, ¿son acaso desigualdades que deberíamos tolerar?. En Llamosas, E. y Lariguet, G. (2020). *Problemas en torno a la desigualdad. Un enfoque poliédrico* (págs. 93-106). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Fuller, L. (1969). *The Morality of Law* [La moralidad de la ley]. Yale University Press.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de Filosofía política*. Paidós.
- Hoerster, N. (2000). *En defensa del positivismo jurídico*. (Trad. E. Garzón). Editorial Gedisa.
- Merton, R. (2013). *Teoría y estructuras sociales* (Trads. F. Torner y R. Borques). Fondo de Cultura Económica.
- Moreso, J. y Villajosana, J. (2004). *Introducción a la teoría del derecho*. Marcial Pons.
- Nino, C. (1995). *Un país al margen de la ley*. Emecé.
- Nino, C. (2003). *Introducción al análisis del derecho*. Astrea.
- Nozick, R. (1974). *Anarquía, estado y utopía*. Basic Books.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. (Trads. R. Vilà y A. Santos). Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (Santos, A., trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). *Educación para el lucro. Educación para la Libertad*. *Nómadas*, 44, 13-25.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. (Trad. A. Bello). Katz Editores.

-
- Olvera, A. (2019). *Crisis de régimen, autoritarismo subnacional y reforma penal en México*. Perfiles latinoamericanos, 27(53), 1-25.
- Perelman, C. (1964). *De la justicia*. (Trad. R. Guerra). UNAM.
- Perelman, C. (1965). *Justice and Justification* [Justicia y justificación]. Natural Law Forum, 1-20.
- Radbruch, G. (2019a). Cinco minutos de Filosofía del derecho. En Paulson, S., *La filosofía del derecho de Gustav Radbruch. Y tres ensayos de posguerra de Gustav Radbruch*. (Trad. A. Nava). Marcial Pons, 209-2012.
- Radbruch, G. (2019b) Arbitrariedad legal y derecho supralegal. En Paulson, S., *La filosofía del derecho de Gustav Radbruch. Y tres ensayos de posguerra de Gustav Radbruch*. (Nava, A.). Madrid: Marcial Pons, 213-225.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. (Madero, S., trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* [Una teoría de la justicia]. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ross, A. (1994). *Sobre el derecho y la justicia*. (Trad. G. Carrió). Eudeba.
- Sandel, M. (2011). *Justicia*. (Trad. J. Campos). Debate.
- Sen, A. (2011). *La idea de justicia*. (Trad. H. Valencia). Editorial Taurus.
- Von Kutschera, F. (1989). *Fundamentos de ética* (Trad. M. Hernán-Pérez). Ediciones Cátedra.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. (Trad. S. Álvarez). Ediciones Cátedra.

El caso del Inside-Out Prison Exchange Program en México

Rebecca Danielle Strickland⁹² | ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)

Área temática: educación jurídica, democracia y justicia

Resumen

Esta ponencia explora la relevancia del aprendizaje transformativo en la educación jurídica. Partimos de una revisión de la deshumanización del sistema de justicia en México. De allí, consideramos las posibilidades del Inside-Out Prison Exchange Program para promover el aprendizaje transformativo en estudiantes universitarios y personas privadas de su libertad (PPL), con el objetivo de contrarrestar las múltiples violencias que ocurren en este sistema. Este análisis se basa en testimonios de egresados del programa que revelan la potencial de proyectos de educación transformativa como *Inside-Out*.

Palabras clave:

Estigma, castigo penal, impunidad, aprendizaje transformativo.

La justicia deshumanizada en México

La reforma constitucional de seguridad y justicia en 2008 abrió las puertas para un Nuevo Sistema de Justicia Penal en México. Se destacan tres cambios principales que prometieron menos violaciones de los derechos humanos. Primero, “en casos menores o de poca peligrosidad, si el juez considera que el acusado no causará daño, no se escapará y no pondrá en riesgo la investigación, la vida o la integridad de otras personas, podrá enfrentar el proceso en libertad” (Gobierno Federal, 2008, p. 3). Este cambio no solo permitiría la presunción de inocencia de muchos acusados, también ayudaría a reducir el hacinamiento en las prisiones. Segundo, la nueva práctica de ‘juicios orales’ aumentaría la transparencia en los procesos y permitiría mayor comprensión de los hechos por todos los involucrados. Finalmente, la reforma resalta la importancia de la reparación del daño, reduciendo el enfoque punitivo como respuesta a algunos delitos. No obstante, 15 años después, la impunidad, las violaciones de derechos en los procesos penales y el estigma de los acusados, así como de los policías y otros actores en este sistema, siguen plagando el país.

Impunidad

México es uno de los 10 países con mayor impunidad en el mundo. La media nacional de delitos denunciados que quedaron sin justicia en 2020 fue de 94.8 %, revelando un aumento de la tasa reportado el año anterior (92.2 %) (México Evalúa, 2021, p. 118). Para resumir la gravedad del tema, basta considerar las siguientes tres cifras:

- A nivel nacional, solo uno de cada diez casos de homicidio se resuelve (México Evalúa, 2021).
- En abril de 2022, el Comité Contra las Desapariciones Forzadas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reportó que solo había 36 sentencias para los casi 100 000 casos de personas desaparecidas reportadas a las autoridades en México.
- En el estado de Jalisco, solo uno de cada 250 crímenes de fuero común llega a ser sancionado penalmente (Zepeda y Jiménez, 2017).

El castigo penal

A pesar del enfoque de reparación del daño en la reforma, se sigue aplicando el castigo penal a la gran mayoría de los casos que llegan a ser procesados. Como resume Unzueta (2019, p. 38), “En México el 95 % de los delitos tienen contemplada la cárcel como sanción, sin importar que existan otras medidas no privativas de la libertad que puedan solucionar el conflicto a un menor costo (individual, social, económico)”.

Según la reforma del artículo 18 de la Constitución Mexicana (10 de junio de 2011), “El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir” (CPEUM, 2022). Sin embargo, hay poca esperanza en las habilidades de ‘reforma’ de las prisiones mexicanas.

Al menos uno de cada tres centros penitenciarios estatales en México está controlado a través del auto- o cogobierno (CNDH, 2021), lo que significa que miembros de algún cartel que se encuentran encarcelados allí ejercen autonomía y autoridad sobre la administración de la prisión. Como resumió un estudiante privado de su libertad:

La frase con la que se le llama a la prisión como la ‘Universidad del Crimen’ lo dice muy bien, es como un internamiento fuera de tu lugar de origen. Vas a aprender más acerca de lo que sabes y a perfeccionar otras características personales y negocios que no sabías.

Además, a pesar de los cambios legislativos para evitar la sobrepoblación de PPL sin sentencia, prevalece el uso excesivo de la prisión preventiva oficiosa en el país (CNDH, 2021). Año tras año, salen reportes y diagnósticos de las Comisiones de Derechos Humanos y organizaciones de la sociedad civil como Reinserta y Documenta, señalando diversas violaciones y carencias dentro de las prisiones estatales y federales del país, pero la crisis persiste.

La crisis del sistema penitenciario comenzó al inicio del siglo XXI, debido a una combinación de factores estructurales que inhiben la administración y la gobernabilidad de las cárceles (Unzueta, 2019). A esto se suma el debilitamiento del Estado por la fracasada guerra contra el narco a lo largo de la última década, fortaleciendo aún más el poder del crimen organizado en los centros de ‘reinserción social.’

El siguiente testimonio de un estudiante privado de su libertad ejemplifica las largas esperas para sentencias y estafas por parte de los abogados que predominan en el sistema penitenciario:

...los abogados decían que en tan solo 4 o 6 meses más quedaría libre, cuando firmé mi sentencia de 12 años, mi abogado dijo que necesitaba 100 mil más para gastos y honorarios y decidí dárselos, bueno con reducir la sentencia confié en él, pero a los días me llevaron al juzgado y me dijeron que el MP había apelado a mi reducción de pena [...] llamé a mis abogados y no me contestaban, le marqué a mi esposa y le dije lo que me había pasado y en varios días el abogado seguía sin contestar. Lo buscamos en su despacho y en otros lugares en donde podría estar y no lo encontramos, pasó un mes y nada, me cobraban de nuevo unos 300 mil y otros 400 o 500 mil por mi caso y yo no sabía qué hacer, ya no tenía esa cantidad en mis manos.

Aproximadamente 41 % de la población penitenciaria en México no ha sido sentenciado (INEGI, 2021). La sobrepoblación de PPL sin sentencia se debe a que “los tribunales en México resuelven poco más de la mitad de los casos que conocen al año; la otra mitad se acumulará junto con las nuevas causas penales que se inicien en el año siguiente” (México Evalúa, 2021, p. 96). A nivel nacional, solo hay 2.2 jueces por cada 100 000 habitantes; esta tasa es ocho veces menos que el promedio registrado a nivel mundial (Instituto para la Economía y la Paz, 2021). Como resumió otro estudiante privado de su libertad, “Dejan libres a los que pagan y tienen poder, pero los que han cambiado siguen encerrados. Hasta los inocentes se quedan.”

Estigma

El estigma refiere a la discriminación reproducida por el interaccionismo simbólico en las relaciones sociales (Goffman, 1963). Un individuo estigmatizado es etiquetado como inferior por algún rasgo distintivo, tal como un problema de salud, su etnia, su estatus social o su afiliación con cierto grupo de personas. La característica asociada con el estigma puede ser considerada un riesgo para el resto de la población. En este caso, las PPL tienden a ser estigmatizadas por la idea de que han lastimado a otras personas; por lo tanto, son rechazados por ser peligrosos.

Hay que notar que el problema no es el atributo en sí mismo, sino la connotación social de la característica. En otras palabras, si el sistema de ‘reinserción social’ fuera reconocido como una institución que realmente ‘reformara’ a las PPL, por lo menos aquellas que cumplen sus condenas, no serían estigmatizadas. Sin embargo, la connotación de fracaso asociada con este sistema genera la creencia que quienes hayan sido declarados culpables de un delito seguirán lastimando a otros. Dicho prejuicio colectivo puede dar lugar a conductas discriminatorias sistémicas, muchas veces sumadas a otras desventajas sociales para estos individuos, pues muchas personas llegan a prisión ya estigmatizadas, por no tener las mismas oportunidades que los ciudadanos de clase media y alta (Pérez Correa, 2013).

El aprendizaje transformativo mediante el programa de Inside-Out

Una propuesta para enfrentar el estigma de las PPL en una sociedad plagada por impunidad y el sobreuso del castigo penal es el *Inside-Out Prison Exchange Program*.⁹³ A grandes rasgos, Inside-Out busca promover el pensamiento crítico y reducir barreras de exclusión social mediante clases conformadas por estudiantes universitarios y alumnos privados de su libertad. En 2015, impartí la primera clase de Inside-Out en México y en 2018 se llevó a cabo la primera capacitación de Inside-Out para profesores en Latinoamérica. A la fecha, los profesores certificados han impartido clases en cinco diferentes centros penitenciarios.

La pedagogía de Inside-Out se basa en la teoría del aprendizaje transformativo, el cual nace de un razonamiento metacognitivo que "enfatisa la comprensión de la fuente, la estructura y la historia de un marco de referencia, así como el juicio de su relevancia, idoneidad y consecuencias" (Mezirow, 2003, p. 61). Para que ocurra una transformación, hay que cuestionar los principios, suposiciones y expectativas subyacentes que influyen en nuestras creencias, valores y sentimientos. Es decir, debemos considerar cómo los factores socioculturales contribuyen a la forma en que interpretamos una idea o una situación.

Antes de considerar las prácticas educativas que más fomentan la transformación que estamos buscando para fortalecer el enfoque humanitario en profesiones vinculadas con el sistema de justicia, hay que aclarar que este proceso va más allá del reconocimiento y deconstrucción del estigma. El alumnado también experimenta una concientización sobre el impacto de las violencias estructurales en diferentes personas, tal como revela la siguiente reflexión de una estudiante externa:

Inside-Out me ha permitido colocarme en ese punto de intersección entre mi trabajo con víctimas y mi breve incursión en los paisajes de la cárcel y el sistema que le sustenta y con ello me ha permitido confrontar con lo "humano demasiado humano" de las emociones, en ese otro lado donde también hay miedo, dolor, tristeza, rabia, desesperanza [...] la humanidad de quienes hieren y quienes son heridos, de quienes causan dolor y de quienes descansan en el sueño de la confianza, en donde se alberga la esperanza de que las heridas sabrán ser sanadas, si y solo si, se es capaz de asumir los significados emergentes que nos recrean y renuevan desde ese lugar en donde se alcanza a desvelar las ficciones de las divisiones.

Múltiples estudiantes han concluido el curso con la convicción de enfrentar los problemas analizados en el curso. Retomando las palabras de otra egresada:

La prisión existe debido a una necesidad social de seguridad, el crimen existe debido a una necesidad económica o afectiva. Eso, para mí, significa la ampliación de un nuevo horizonte ante mi sociedad, ante un sistema de justicia, ante los internos y ante mí misma. Abrí los ojos ante una cruda, triste y temible realidad de corrupción, cifras, números y estadísticas y sus posibilidades de solución.

Se percibe un cambio de conciencia que no solo refleja una transformación personal, sino también un compromiso con los problemas sociales que examinamos en el seminario. Como explican McWhinney y Marcos (2003, pág. 32), "el valor de la transformación está en el desarrollo de una población de adultos más conscientes e involucrados".

Entonces, ¿cuáles aspectos de Inside-Out son más benéficos para formar profesionistas más humanitarias? De entrada, se destaca la llamada a cuestionar las epistemologías y prácticas educativas tradicionales que predominan en la educación superior, sobre todo para abordar temas como justicia, derechos humanos y seguridad. Al respecto, un egresado resalta la importancia de conectarnos con otros sectores sociales:

Este curso ha significado para mí un espacio para la reflexión intelectual, pero además ha sido un lugar donde la calidez y el respeto de los compañeros me han hecho revalorar la importancia de abrirnos a otros mundos, de escuchar a los otros y de repensarnos a partir de ello.

La oportunidad de intercambiar ideas con gente de diversas trayectorias y perfiles es otro aspecto de Inside-Out apreciado por el estudiantado.

El compartir aula con personas tan diferentes entre nosotros enriqueció los temas y la perspectiva de justicia que tenía. Después de esta experiencia me cuesta trabajo pensar la educación con sujetos homogéneos. Creo que la inclusión de sujetos tan distintos en diferentes contextos es una de las claves para pensar en un sistema educativo diferente y prometedor.

La oportunidad de analizar la complejidad de los problemas del sistema de justicia con gente 'del otro lado' de los muros de la prisión nos lleva a reconocer cómo todos estamos implicados en esta crisis y, por ende, tenemos la responsabilidad de utilizar los aprendizajes del curso para enfrentarla. En las palabras de otra egresada:

Lo que propone Inside-Out no se ajusta a los mismos márgenes de cualquier programa formativo o educativo, sino que también propone atender un problema de raíz. Este problema está relacionado a la desconexión que ocurre en las personas que son privadas de su libertad respecto a un contexto del que formaban parte. Frente a esto, un curso como este rompe precisamente con ello y nos invita a encontrarnos, como amigas y amigos, y poner en común las cosas que nos mueven más en el fondo, nos lleva a asumir posturas críticas respecto al sistema de justicia que tenemos y nos invita a elaborar en qué áreas de conocimiento nos queremos formar. Como participantes nos obliga a reconocer la implicación que tenemos, tanto personas privadas de la libertad, como personas que vivimos fuera de dichas lógicas, pero inmersas en un mismo contexto complejo [...] lleno de instituciones que se articulan entre sí y que es necesario tratar de comprender.

En resumen, se identifican cuatro ejes para enfrentar la justicia deshumanizada desde la educación superior:

1. Brindar oportunidades para escuchar a las voces estigmatizadas. Además de las PPL, deberíamos abrir espacios para escuchar a personas de otros perfiles estigmatizados, tales como policías, ministerios públicos y personal del sistema penitenciario.

2. Entre más heterogéneo el grupo, más rica la discusión. Solo una minoría de jóvenes mexicanos logra estudiar una carrera. Especialmente en temas como la justicia, la diversidad de perspectivas es clave para llegar a la concientización.
3. El aprendizaje situado facilita la transformación. Reconocernos como parte del problema que estamos abordando fomenta el compromiso personal. En palabras de Lori Pompa: "El crimen es un problema, pero también es un síntoma de un problema social mucho más profundo, una disfunción social en la que cada uno de nosotros, por comisión u omisión, juega un papel". Cuando reconocemos nuestro rol y responsabilidad en un problema sistémico, es más probable que nos atrevemos a incidir en él.
4. Finalmente, se recomienda incluir un elemento de incidencia en el programa. Esta parte del curso, cuan pequeño que sea, podría ser el primer paso de un camino profesional guiado por la ética y el pensamiento crítico.

Reflexiones finales

Contrario al propósito de fomentar una sociedad más segura y pacífica, el sistema de justicia penal en México, como en muchos otros países, perpetúa las violencias directas y estructurales. Como Foucault (1975), Wacquant (2009) y otros han argumentado, la verdadera agenda de las prisiones está mucho más centrada en el control y el mantenimiento de las barreras raciales y de clase necesarias para el crecimiento continuo del neoliberalismo y, en el caso de México, para el empoderamiento del crimen organizado.

La esperanza de vivir en una sociedad igualitaria y pacífica parece un sueño cada vez más lejano cuando vemos cómo el Estado fomenta los estigmas y pone el ejemplo de responder a la violencia con más violencia. Quienes nos dedicamos a la educación superior en el campo de la justicia y profesiones afines, estamos en una posición privilegiada para reconocer y cuestionar los estigmas, así como frenar las prácticas que perpetúan la violencia y el trato inhumano en este sistema.

Programas de educación penitenciaria como *Inside-Out* han podido abrir grietas en las paredes de la prisión, a través de las cuales un rayo de luz germina semillas de aprendizaje, alimentadas por conexiones interpersonales que vencen los estigmas y otras barreras sociales. En palabras de un estudiante privado de su libertad, "cuando sabemos quiénes somos, podemos dejar del lado lo que no somos". Estos espacios de diálogo entre actores diversos dan pie a la conciencia humanitaria necesaria para detener la propagación del trato inhumano en el sistema de justicia.

Notas

⁹² Es licenciada en Estudios Internacionales, maestra en Educación y doctora en Ciencias Sociales. Es profesora-investigadora en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I).

Funge como coordinadora nacional del Inside-Out Prison Exchange Program, especialista en temas de Seguridad y Justicia para el observatorio ciudadano Jalisco Cómo Vamos, coordinadora de la revista penitenciaria Rompemuros y presidenta de *AHALA Children's Rights Foundation* en los Estados Unidos.

⁹³ Desde 1997, más de 150 universidades y prisiones en los Estados Unidos y otros cinco países han adoptado este programa, con la participación de más de 1 200 profesores y unos 40 000 estudiantes. Para más información: www.insideoutcenter.org

Referencias

- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2021). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-05/DNSP_2020.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). *Artículo 18*. <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/documento/2017-03/CPEUM-018.pdf>
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish*. The birth of the prison. Vintage Books.
- Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. (2008). *Reforma Constitucional de Seguridad y Justicia*. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/hcd/lx/refcons_segjus_gc.pdf
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity* [Estigma. Apuntes sobre la gestión de la identidad deteriorada]. Prentice Hill.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2021). *Índice de Paz México 2021*. <https://www.indicedepazmexico.org/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo Nacional de Sistema Penitenciario Federal y Estatales 2021*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/cnsipeel/2021/>
- Jalisco Cómo Vamos. (2021). Séptima encuesta de percepción ciudadana sobre calidad de vida 2020. <https://jaliscocomovamos.github.io/epc2020/>
- McWhinney, W. y Marcos, L. (January 2003). *Transformative Education. Across the Threshold* [Educación transformadora. Al otro lado del umbral]. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 16-37.
- México Evalúa. (2021). *Hallazgos 2020: Seguimiento y evaluación del sistema de justicia penal en México*. <https://www.mexicoevalua.org/hallazgos-2020-evaluacion-del-sistema-de-justicia-penal-en-mexico/>
- Mezirow, J. (January 2003). Transformative Learning as Discourse [Aprendizaje transformativo como discurso]. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- Organización de Naciones Unidas. (2022, 12 de abril). *México: funcionarios públicos y crimen organizado son los responsables de las desapariciones*. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2022/04/1507152>
- Pérez, C. (2013). *Marcando al delincuente: estigmatización, castigo y cumplimiento del derecho*. *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, 75(2), 287-311. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v75n2/v75n2a5.pdf>
- Unzueta, J. (2019). *Ausencia del estado en las cárceles. Las limitaciones del actual modelo de readaptación penitenciario en México*. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 8(15), 8-59. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/13415>
- Wacquant, L. (2009). *Punishing the poor: The neoliberal government of social insecurity* [Castigando a los pobres: El gobierno neoliberal de la inseguridad social]. Duke University Press. https://doi.org/10.1111/j.1468-2311.2011.00695_1.x
- Zepeda, G. y Jiménez, P. (2017). Buenas prácticas para que Jalisco desarrolle el potencial del nuevo sistema de justicia penal. En M. P. Moloeznik y A. Rodríguez Sumano (Coords.) *Seguridad y Justicia en Jalisco*, Universidad de Guadalajara y Coecytjal.

Laboratorios de ponencias

En las mesas de laboratorios de ponencias participan hasta cuatro personas. Su objetivo es presentar en un espacio cerrado los avances de trabajos de investigación, con el fin de recibir retroalimentación e intercambiar ideas para su perfeccionamiento.

• Perspectivas, enfoques y habilidades de la educación y profesiones jurídicas

Educación jurídica y formación integral, aportes desde la gestión académica en las Instituciones de Educación Superior en Colombia

Álvaro Pío Jaramillo García⁹⁴ | Fundación Universitaria Los Libertadores

Área temática: perspectivas y enfoques en la educación jurídica

Resumen

El presente artículo es resultado de conclusiones en el marco de la investigación que se adelanta en la maestría en Educación para la innovación y ciudadanía de la Pontificia Universidad Javeriana *Gestión académica y formación integral en derecho: estudio de caso de los programas del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Fundación Universitaria los Libertadores y Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano* (Bogotá D. C., Colombia).

La formación profesional de los abogados en las Instituciones de Educación Superior viene, de manera generalizada, asociada a los conocimientos que se adquieren dentro del aula y la relación docente-estudiante como escenario de aprendizaje. Ahora bien, este proceso se hace viable por los propósitos institucionales consignados en cartas de navegación, como son los Proyectos Educativos Institucionales, así como los de programa, la misión y perfil profesional, y que se materializan en la gestión académica que despliegan las decanaturas, direcciones de programa y secretarías académicas, pues son el escenario de discusión pedagógico y curricular que redundará en el acto educativo de los estudiantes. Los programas de Derecho, en tanto inmersos dentro de esas intenciones académicas, no son ajenos a esta actividad y, en esa medida, el presente artículo indaga sobre el impacto de la gestión académica en la formación integral de los abogados.

Palabras clave:

Gestión académica, formación integral, educación jurídica, objetivos de formación, proyecto educativo institucional, proyecto educativo del programa.

Notas

⁹⁴ Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria los Libertadores. Abogado con énfasis en Derecho Internacional Público de la Universidad del Rosario, especialista en Derecho Administrativo y maestro en Educación para la Innovación y las Ciudadanía de la Pontificia Universidad Javeriana, maestrando en Historia Contemporánea en la Universidad Complutense de Madrid. Profesor universitario en materia de Derecho Internacional Público, Derechos Humanos, Derecho Internacional Penal y Conflictos Armados Contemporáneos. Experiencia de más de cuatro años en gestión académica de Instituciones de Educación Superior, con experiencia investigativa en asuntos relativos a la educación jurídica e historia de la universidad. Asesor Jurídico de la Fundación Mil Colores para mi Pueblo.

El papel relevante de las clínicas jurídicas en el estudiantado para adquirir habilidades profesionales en la formación jurídica

Nitze Nayeli Pérez Fernández⁹⁵ | Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Área temática: habilidades profesionales en la formación jurídica

Resumen

La metodología de la enseñanza clínica jurídica se ha implementado en diversas universidades en América Latina. Aunque este modelo es una tendencia mundial, muchos programas de estudio de derecho no cuentan con materias clínicas. Esto se puede deber a la creencia anacrónica de que esa rama del conocimiento permite ser aprendida exclusivamente con materias teóricas. La implementación de clínicas jurídicas en las universidades implica numerosos desafíos, ya que, por un lado, se necesitan profesionales preparados en la práctica con una alta convicción de carrera docente y, por otro, se requieren recursos humanos y económicos a los que muchas universidades no tienen acceso.

Otro reto en la implementación de las clínicas jurídicas es decidir las materias a impartir. Una mayor variedad de clínicas permite al estudiantado explorar las distintas áreas del derecho y determinar decantarse por una u otra materia e incursionar de mejor manera en la rama del derecho a la que se quieran dedicar. Además, fortalecen el sentido colaborativo entre sus integrantes, formando abogados y abogadas con mejores habilidades para entrar en el ejercicio profesional.

Si bien existen otros modelos de enseñanza a través del análisis de casos, lo ideal es que el alumnado se enfrente a casos reales. Las clínicas jurídicas permiten al estudiantado interactuar con personas usuarias, organizaciones y gobierno de manera que desarrollen habilidades profesionales que no se obtienen en casos simulados. Además, poseen un componente humano que exige que los y las alumnas se acerquen al ejercicio profesional con un alto contenido ético y de responsabilidad social.

El Centro de Acceso a la Justicia del ITAM (en México) del cual formo parte, por ejemplo, es un programa clínico con una gran oferta de materias que permite a

sus integrantes trabajar en diversas clínicas. La implementación no corresponde exclusivamente a aquellas que pueden derivar en litigios ante tribunales, sino que el modelo puede establecerse en cualquier rama jurídica que genere un beneficio social.

Las clínicas ofrecen, también, un apoyo social al otorgar servicios jurídicos a poblaciones vulnerables, lo cual contribuye a fortalecer el acceso a la justicia y el Estado de Derecho. En suma, la enseñanza clínica es un método de aprendizaje necesario en las universidades, mismas que deben apostar y hacer lo que esté a su alcance para implementar en su plan de estudios, de manera obligatoria, por lo menos una clínica jurídica como materia a ser cursada por su estudiantado.

Palabras clave:

Enseñanza clínica, clínica jurídica, habilidades profesionales, ética profesional, humanización.

Notas

⁹⁵ Egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México en la que obtuvo el título de licenciada en Derecho; cuenta con una maestría en Derecho de la que obtuvo el título correspondiente con mención honorífica y una especialidad en Derecho Civil que cursó en la misma institución. Ha prestado sus servicios profesionales para diversos despachos como litigante y asociada, desde hace más de 20 años, el último de ellos García Fernández y Loredó Abogados, S. C. Actualmente es la coordinadora general del Centro de Acceso a la Justicia del Instituto Tecnológico Autónomo de México y titular de las Clínicas del propio Centro y la Jurídica para el Desarrollo de la Empresa, además de ser la coordinadora del área de Migración para sus profesores y estudiantes. Ha participado en diversos talleres, cursos y simposios, como asistente en general y ponente de la presentación en coautoría de la ponencia “Programa de clínicas temáticas: la experiencia del ITAM” en el I Congreso Regional de Clínicas Jurídicas celebrado en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en agosto de 2019; como alumna y expositora de clase en el curso “The JPO/IPR Training Course for IP Trainers” en Japón, en junio de 2019; como ponente del Módulo de Género y Derecho Familiar de la Especialidad en Género y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Coahuila, en mayo de 2019; como subcoordinadora en el diplomado Sistemas Internacionales de Protección de los Derechos Humanos, de septiembre a noviembre de 2016; dirigido a jueces y magistrados del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, de junio a agosto de 2015; como ponente de un módulo del taller de capacitación La Reparación del Daño desde la Perspectiva de los Derechos Humanos, dirigido a jueces y magistrados del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, de junio a agosto de 2015, entre otros. Es coautora en el *Protocolo elementos para la impartición de justicia en materia de reparación del daño* del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, Consejo de la Judicatura y Derechos Humanos del propio Tribunal, edición 2016, y del artículo *Los estándares internacionales aplicables a la reparación de daño a víctimas* del 7.º Ciclo de Conferencias y Mesas Redondas sobre Temas de Actualidad en derechos Humanos del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México, edición 2016, y autora en el artículo *Juzgar con perspectiva de género en materias civil y familiar* en *AKADEMIA, Revista Internacional & Comparada de Derechos Humanos de la Academia Interamericana de Derechos Humanos*, volumen 3, número 1, año 2020.

• Bienestar en la educación y profesiones jurídicas

La salud mental en la práctica cotidiana académica: una visión latinoamericana

Xóchitl Francisca Loreda Salazar⁹⁶ y Jose Pavlov Valdivia Reynoso⁹⁷ | Tecnológico de Monterrey (TEC) y DINA CONCYTEC Perú

Área temática: bienestar en la educación y profesiones jurídicas

Resumen

El problema de la salud mental no solo abarca a la población en general, sino también a determinados grupos o segmentos etnográficos de estudiantes y profesionales del Derecho. ¿Están los profesionales del Derecho en ejercicio de la profesión –ya sean estudiantes, docentes o abogados– propensos a presentar un diagnóstico de salud mental, que motive estudiar/analizar sus causas y buscar posibles tratamientos para el correcto funcionamiento de su rol de solucionadores de conflictos interpersonales con relevancia jurídica a los cuales deberán responder de manera eficiente y alturada?

En el Perú, cerca de ocho millones de personas (según el INSM, Instituto Nacional de Salud Mental y el Ministerio de Salud peruano al 2018) tenían problemas de salud mental, es decir, una cuarta parte de la población presenta o ha presentado problemas vinculados a la salud mental (depresión, estrés, temor, ansiedad). La información recopilada sobre Perú reportó que la línea telefónica gratuita de salud mental del Ministerio de Salud (Minsa) atendió, entre diciembre de 2020 y abril de 2021, a 821 personas que luchan contra la ansiedad, depresión y problemas familiares. De ellas, el 48 % eran adolescentes y jóvenes. Ocho de cada diez personas con un diagnóstico de salud mental se sienten afectadas por el estigma que rodea su diagnóstico. Un estudio llevado a cabo en el 2016 en Perú evidenció algunos datos sorprendentes: un 64 % toleraría a un vecino con trastorno mental, un 34 % lo rechazaría y un 2 % no precisa. Un 50 % toleraría trabajar con alguien que tuviera algún tipo de trastorno mental, mientras que un 46 % lo rechazaría y un 4 % no precisa. Un 37 % toleraría casarse con alguien que sufriera un trastorno mental, mientras que un 57 % lo rechazaría y un 6 % no precisa.

Finalmente, un 22 % toleraría que una persona con trastorno mental trabaje en una institución pública, mientras que un 75 % lo rechazaría y un 3 % no precisa. Actualmente no existe un estudio relevante enfocado a estudiantes y docentes de Derecho o abogados en ejercicio público como defensa legal, ministerio público o poder judicial, además de otras dependencias del quehacer jurídico.

Según los centros para el control y la prevención de enfermedades de USA (CDC, por sus siglas en inglés) más del 50 % de los adultos en EE. UU. necesita tratamiento por temas de salud mental, y una de cada 25 personas vive con una enfermedad mental grave, por ejemplo, trastorno alimentario, trastorno bipolar, trastorno de estrés postraumático (TEPT) o depresión.

Un estudio llevado a cabo en EE. UU. durante el año 2020 analizó diferentes investigaciones sobre estigma y salud mental e indica que los trastornos de salud mental prevalecen en todo el mundo. La OMS alerta que la salud mental individual está determinada por múltiples factores sociales, psicológicos y biológicos. Las presiones socioeconómicas persistentes constituyen un riesgo bien conocido para la salud mental de las personas y las comunidades. La pandemia del 2020 también ha evidenciado esta situación y la ha profundizado debido a la prolongada cuarentena en diversos países y al contagio, los cuales han impedido, de cierta manera, que se trate adecuadamente, especialmente en países cuyos problemas sanitarios abarcan: los pocos centros de atención mental, la falta de presupuesto y de profesionales adecuados que brinden a la población un tratamiento efectivo y a tiempo, a fin de dar prevenir y detener el crecimiento de estas enfermedades. A ello contribuye que muy pocas personas son conscientes de esta condición o, a sabiendas de que pueden tenerlas, el prejuicio y la falta de aceptación hacen que esto sea más difícil.

Las pruebas más evidentes están relacionadas con los indicadores de la pobreza y las condiciones de vida de las personas. La salud mental es una parte integral de la salud y va más allá de la ausencia de trastornos mentales. Por ello, su abordaje requiere de intervenciones conjuntas desde distintos sectores, a fin de promoverla y abordar su tratamiento.

La mala salud mental se asocia, asimismo, a los cambios sociales rápidos, a las condiciones de trabajo estresantes, a la discriminación y los mandatos de género, a la exclusión social, a los modos de vida poco saludables, a los riesgos de violencia y mala salud física, y a las violaciones de los derechos humanos.

También hay factores de la personalidad y psicológicos específicos que hacen que una persona sea más vulnerable a los trastornos mentales. Por último, estos también tienen causas de carácter biológico, dependientes, por ejemplo, de factores genéticos o de desequilibrios bioquímicos cerebrales.

Palabras clave:

Salud mental, bienestar, práctica, academia.

Notas

⁹⁶ Es licenciada en Derecho con máster en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, actualmente es profesora de tiempo completo y directora de programa de la licenciatura en Derecho en el TEC (Campus Monterrey). Por más de 30 años se ha desempeñado en la administración pública municipal, estatal y federal. Sus áreas de *expertise* son: derecho familiar, protección de derechos de infancia, personas adultas mayores y personas con discapacidad, así como asuntos jurídicos en materia de asistencia social. Es presidenta de Aequs Rehabilitación Psicosocial A. B. P., consejera de Salud Mental para Indigentes A. C. y Padrinos de Nuevo León A. B. P., organizaciones de la sociedad civil que brindan atención a personas con discapacidad e infancia. Ha participado en diversos proyectos con Unicef México, Servicio Social Internacional (Suiza) y Documenta A. C.

97. Abogado, docente, investigador DINA Concytec, Perú. Especialista en Pedagogía y Didáctica Jurídica. Docente con más de 26 años de experiencia en pregrado y postgrado en universidades tanto mexicanas como peruanas. Docente de la Academia de la Magistratura del Perú, abogado en ejercicio y socio principal del Despacho VR Abogados y Asesores en Arequipa, Perú. Escritor de libros y artículos sobre pedagogía y didáctica jurídica, método de casos, dilemas éticos jurídicos, entre otros. Conferencista y expositor en congresos, webinarios y talleres internacionales sobre educación jurídica. Productor ejecutivo para TEDxCharacato by TED Internacional. Formación en comunicación no verbal, kinésica, proxémica y grafología. Licenciado en Artes Plásticas por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

La ética profesional y su relación con el bienestar de las personas aprendientes de la profesión jurídica

Ninette Ileana Lugo Valencia⁹⁸ | Universidad Marista de Mérida

Área temática: bienestar en la educación y profesiones jurídicas

Resumen

La presente investigación surge de las experiencias que alumnos de noveno semestre de la Licenciatura en Derecho en la Universidad Marista de Mérida han compartido en las aulas de clase respecto a sus primeras experiencias en el ejercicio de la abogacía.

De sus relatos se aprecia que, quienes están realizando su servicio social, prácticas profesionales o pasantías, perciben una discrepancia entre lo que de la profesión jurídica se enseña y aprende en el aula y lo que realmente se hace en los diversos escenarios en los que inician sus prácticas de la abogacía (notarías, despachos jurídicos y entidades de la administración pública municipal y estatal) y, asimismo, expresan que estas “formas de hacer” la profesión jurídica los confrontan con situaciones contrarias a la ética profesional, que les causan incomodidad o molestia emocional. Estas vivencias son las que generaron el interés de averiguar si la ética profesional tiene alguna relación con el bienestar de las y los estudiantes de la abogacía.

Por tal motivo, el objetivo de esta investigación es descubrir la relación que existe entre la ética profesional y el bienestar emocional de las personas aprendientes de la profesión jurídica.

Para indagar al respecto, se diseñó una actividad de clase a la que se tituló “Ética en 5 minutos”, la cual fue realizada en la asignatura Seminario de Investigación Jurídica que se imparte en el noveno semestre de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Marista de Mérida.

Esta actividad consistió en que el alumnado, en el Classroom, de manera individual y por escrito, respondieran estas preguntas: 1) ¿Cuál fue la primera conducta o acción no ética que presenciaste como estudiante de derecho o pasante? Descríbela brevemente. 2) ¿Qué sentiste y qué pensaste al respecto? 3) ¿Hiciste algo o se lo contaste a alguien?

El objetivo fue explorar qué situaciones han vivido al estar en la práctica de la abogacía en la que han visto comprometida la ética profesional, identificar qué fue lo que pensaron y sintieron en esos momentos, indagar qué decisiones tomaron ante lo sucedido y en quién confiaron o dónde acudieron para contar lo ocurrido.

Respondieron 27 personas de un total de 32, quienes, en un breve relato, narraron situaciones que a su juicio eran contrarias a la ética profesional, señalando que, ante lo vivido, experimentaron emociones de contrariedad, *shock*, incomodidad, enojo, impotencia, decepción, entre otras. Es decir, experimentaron cierto grado de incomodidad o malestar emocional. Esto es lo que precisamente dio lugar a querer indagar respecto a cuál es la relación que existe entre la ética y el bienestar emocional.

Por ello, mediante la fragmentación y análisis de la información obtenida, se profundizará en descubrir la relación que existe entre el ejercicio ético de la profesión jurídica y el bienestar de las personas aprendientes de la abogacía, es decir, de aquellas quienes recién incursionan en el ejercicio de la profesión jurídica.

Palabras clave:

Aprendiente, ética profesional, bienestar.

Notas

⁹⁸ Licenciada en Derecho, especializada en Docencia, maestra en Innovación Educativa y en Derechos Humanos. Servidora pública del Tribunal Superior de Justicia del estado de Yucatán y profesora universitaria de la Universidad Marista de Mérida. Integrante de la Red de Docentes de Ética y Responsabilidad Profesional para Profesionales del Derecho del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. (CEEAD). Capacitadora y Tanatóloga.

Participa en diversos proyectos de formación de competencias profesionales para el ejercicio de la abogacía, en la capacitación y actualización de servidores públicos y en el diseño y evaluación de planes y programas de estudio relacionados con el derecho. Interesada en temas de justicia restaurativa, comunicación no violenta, gestión y administración de juzgados y tribunales y lenguaje claro para el acceso a la justicia. Premio Engrane 2022.

Actividades simultáneas

• Presentación de programa: Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia

Moderación: Paola Fernández Lozano⁹⁹ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Jorge Alberto Salcido González¹⁰⁰ | Fiscalía General de Justicia del estado de Sonora

Juan de Dios Aguirre Reyes¹⁰¹ | Fiscalía General del estado de Durango

Manuel Valadez Díaz¹⁰² | Poder Judicial del estado de Durango

Miriam Michelle Torres Villanueva¹⁰³ | Universidad Juárez del estado de Durango (UJED)

Víctor Samuel Jacobo Pérez¹⁰⁴ | Universidad Juárez del estado de Durango (UJED)

Área temática: habilidades profesionales.

Objetivo

Dar a conocer el Programa de Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia diseñado y desarrollado por el proyecto Certificación para la Justicia en México y reflexionar sobre los aprendizajes, retos y beneficios de su implementación, a partir de la experiencia del programa piloto entre la Fiscalía General de Justicia del estado de Durango y la Universidad Juárez del estado de Durango, así como en la implementación de la Fiscalía General de Justicia del estado de Sonora.

Desarrollo

La persona moderadora explicó de forma breve el Programa de Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia diseñado por CEJUME, así como la dinámica de la actividad. Posteriormente, presentó a las personas que integran la mesa en orden alfabético e hizo lectura de sus semblanzas.

Inició el diálogo a partir de las preguntas detonadoras y cada persona participó con intervenciones de hasta cinco minutos.

Las preguntas fueron:

1. Desde tu perspectiva, ¿de qué manera contribuye contar con modelos de aprendizaje experiencial en las escuelas de derecho para la formación de los futuros abogadas y abogados del Sistema de Justicia Penal?
2. ¿Cuáles fueron o han sido los principales retos para la implementación y desarrollo del programa?
3. ¿Qué significó para la Escuela de Derecho, la Fiscalía y el estudiantado participar en el Programa de Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia?

Los últimos minutos fueron destinados para preguntas del público. Después se realizaron el cierre de la actividad y los agradecimientos.

Notas

⁹⁹ Licenciada en Derecho por la Universidad de Guanajuato. Trabajó como oficial en el Décimo Sexto Circuito del Poder Judicial Federal, así como en la Clínica Jurídica de Derechos Humanos de las Mujeres en Guanajuato. Es defensora de derechos de las mujeres y colabora en el Centro Las Libres A. C. Sus líneas de investigación son: derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos, feminismo y justicia y democracia. Actualmente es investigadora en el proyecto Certificación para la Justicia en México del CEEAD.

¹⁰⁰ Director del Instituto de Formación Profesional de la Fiscalía General de Justicia de Sonora. Maestro en Procuración, Administración de Justicia y Litigación Oral por la Universidad del Valle de México. Cuenta con cursos y diplomados relacionados a Derechos Humanos, Derecho Constitucional, Juicio de Amparo, Derecho Penal, Sistema de Justicia Penal Acusatorio y Oral entre otros. Tiene una Certificación Docente por SETEC para impartir temas referentes al Nuevo Sistema de Justicia Penal y Derechos Humanos. Fue Oficial Judicial en el Tercer Tribunal Colegiado en Materias Penal y Administrativa del Quinto Circuito, en el Poder Judicial de la Federación. Actualmente es el director general del Instituto de Formación Profesional, Fiscalía General de Justicia del estado de Sonora.

¹⁰¹ Licenciado en Derecho, maestrante en Derecho Constitucional y Amparo. Se ha desempeñado como Oficial Ministerial en la Fiscalía General de la República (sistema tradicional y sistema acusatorio), como Agente del Ministerio Público del Departamento de Inmediata Atención, Supervisor de la Unidad de Control de Detenidos y coordinador de unidad en la Fiscalía General del estado de Durango. Actualmente es catedrático en la Universidad Autónoma de Durango (UAD) y director del Departamento de Inmediata Atención de la Fiscalía General del estado de Durango.

¹⁰² Doctor en derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Juárez del estado de Durango y por la Universidad Judicial del Poder Judicial del estado de Durango. Autor y coautor de 43 libros reconocidos ampliamente a nivel nacional en relación a la materia penal y procesal penal. Cuenta con una sólida carrera judicial en razón a que durante más de once años ha desempeñado el cargo de juez de control y enjuiciamiento en materia penal del sistema acusatorio dentro del Poder Judicial de Durango. Participa como docente en instituciones de reconocido prestigio a nivel nacional como la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UJED, el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, el Instituto Nacional de Ciencias Penales, el Centro de Estudios Jurídicos de Miguel Carbonell o la Escuela de la Judicatura Federal de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Es citado de manera frecuente por autoridades jurisdiccionales al resolver controversias del fuero común, federal y de amparo en relación al contenido de sus libros y opiniones. Es articulista de revistas especializadas en derecho, como *Abogacía*, *El Mundo del Abogado*, *Nova Iustitia* del Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de México e *INMEXIUS*. Ha sido capacitador de jueces, agentes del Ministerio Público y defensores en los estados de Sonora, Chihuahua, Coahuila, Zacatecas, Sinaloa, Michoacán, Puebla, Aguascalientes, Baja California, Tlaxcala, Guerrero, Ciudad de México, Michoacán, Sonora y Quintana Roo.

¹⁰³ Egresada de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Juárez del estado de Durango. Ha obtenido diversos reconocimientos académicos como el Premio Municipal de la Juventud 2020 dentro de la categoría de logro académico y reconocimiento al mérito académico otorgado por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas dentro de la celebración de los "Premios Quetzal 2022", entre otros que ha obtenido a lo largo de toda su educación. Cuenta con diversos cursos y diplomados entre los cuales destacan: Curso-Taller en Mediación Penal acreditado por las asociaciones C-Mediar, ABA ROLI México", Alianza Nacional para las Competencias de Litigación Oral y Comparativo de la Justicia Penal para Adolescentes en México, Argentina, Uruguay y Colombia a través del Instituto CAPARI, entre otros.

Fue aceptada para participar en la Segunda Generación del Programa Semilla CEEAD. Unos años más tarde, tuvo la oportunidad de participar en el Programa de Prácticas Profesionales en Procuración de Justicia por parte del Programa CEJUME del CEEAD, fue asignada a la Unidad de Imputado No Identificado (UINI) en el área de Tránsito Terrestre, Daños y Lesiones de la Fiscalía General del estado de Durango, donde aprendió sobre el manejo de carpetas de investigación, las investigaciones que debe realizar el ministerio público, atención a las víctimas, etc.

¹⁰⁴ Al entrar al primer semestre de la Facultad de Derecho, ingresó al equipo de Litigación y Juicio Oral de la Facultad en el cual estuvo como participante durante toda su estadía en la universidad y actualmente es asesor de dicho equipo, además participó en concursos tanto estatales, interuniversitarios y algunos nacionales como lo son la Competencia Nacional de Litigación Oral (California Western School of Law & Abaroli) y Desafío de Litigación Oral (DOLO). En 2022 ingresó a la Fiscalía General del estado de Durango gracias a un curso impartido por Semilla CEEAD que se denomina Prácticas Profesionales de la Fiscalía. Ingresó a la Unidad de Imputado No Identificado (UINI), a la oficina de Delitos Cibernéticos; luego de durar aproximadamente siete meses como auxiliar, tuvo la oportunidad de cambiarse a la unidad de Delitos de Naturaleza Específica. En diciembre de 2022 ingresó a la unidad de Justicia Penal Restaurativa (JPR).

Microlearning como estrategia didáctica para la enseñanza del derecho

Magdalena Hambleton Mercado¹⁰⁵ | Universidad Panamericana (UP) - Campus CDMX

Área temática: perspectivas y enfoques de la educación jurídica

Objetivo

Se pretendió que las y los docentes conozcan los fundamentos del *microlearning* como estrategia didáctica, sus ventajas y usos en el proceso formativo, así como diversas recomendaciones para su implementación. Lo anterior con la finalidad de que, además de que sean capaces de diseñar cápsulas de contenido de acuerdo a dicha estrategia para mejorar la productividad de sus clases, logren adaptar contenidos de su clase de forma innovadora y significativa para los estudiantes.

Introducción

Al inicio de la actividad “tipo taller”, y con apoyo de una presentación, se mostraron los siguientes tópicos:

- Un resumen de la historia acerca del surgimiento del *microlearning* como respuesta a la educación “no formal” para la fragmentación de contenidos y el uso de dispositivos móviles para alcanzar el dominio de contenidos a corto plazo.
- Los elementos constitutivos y las características del *microlearning* como estrategia didáctica.
- Los momentos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que se puede incorporar el *microlearning*.
- Los tipos de recursos y plataformas. Las más convenientes para llevar a cabo la implementación del *microlearning*.
- Las ventajas educativas que dicha estrategia didáctica ofrece con su implementación.

Desarrollo

Se pretendió que a través de la presente actividad “tipo taller” las y los docentes sigan una guía paso a paso del proceso de creación de un *microlearning*, identificando, en primer lugar, la necesidad o problema que se quiere resolver a través de su creación; reconociendo el tema base, es decir, la tarea, conocimiento, habilidad o procedimiento que se espera que los alumnos y alumnas aprendan; valorando la utilidad que significará el uso de dicho recurso para las y los estudiantes en términos de aprendizajes significativos, tomando en consideración al momento de la selección del tipo de recurso que se desea producir, las diversas plataformas y formatos mediante los cuales se puede elaborar dicho recurso, haciendo énfasis en el desarrollo y síntesis de los contenidos que se quieran abordar de manera conveniente de acuerdo a la plataforma escogida.

Para la tarea antes descrita, se propuso entre otros, el uso de este cuadro:

Planeación de *microlearning*
Microaprendizaje

Nombre de la materia:	
Identifica cuál es el problema que se busca resolver o alcanzar	
Identifica el tema, ¿cuál es la tarea, conocimiento, habilidad o procedimiento que se enseñará?	
Establece un objetivo para el recurso de <i>microlearning</i>. Debe responder a las preguntas: ¿Cómo le será útil a los alumnos este recurso? ¿Qué espero que sean capaces de hacer tras consultar el recurso?	

Planeación de *microlearning*
Microaprendizaje

Desarrolla el contenido que se abordará en el <i>microlearning</i> - Conceptos/aprendizajes que contendrá el recurso

Para asegurarte de que tu contenido está sintetizado, responde las siguientes preguntas:

- ¿El contenido es claro y preciso?
- ¿Todo el contenido le será útil a los alumnos? ¿Podrán aplicarlo?
- ¿La información tiene un nivel de dificultad apropiado para los estudiantes? ¿La información no está disponible en otros sitios?

Planeación de *microlearning*
Microaprendizaje

Elabora el recurso de *microlearning*.

Establece los periodos de tiempo en los que trabajarás para crear el recurso.

Identifica qué recurso(s) puede(n) complementar la información del recurso de *microlearning* para perfeccionar el tema o poner en práctica lo aprendido.

Textos, imágenes, gráficos, estadísticas, pódcast, exámenes, cuestionarios, juegos, etc.

Guion técnico - Mi video de *microlearning*

Tiempo	Sección	Contenido	Audio	A cuadro	Recursos
Tiempo que dura el apartado	Apartado del video	Diálogo o texto del contenido del apartado	Voz en <i>off</i> Voz <i>in situ</i> Música	Especificaciones sobre lo que se verá en pantalla (imágenes / persona / video/ etc.)	Ligas a imágenes, videos, música que se usará en esta sección

Los pasos, recursos necesarios y tiempos para el desarrollo de la actividad fueron los siguientes:

1. Participantes sugeridos para el taller: **15 personas**
2. Se les explicó a los asistentes los principales elementos y características del *microlearning*, para ello, como recursos para el expositor se necesitarán: PowerPoint, computadora, proyector y bocina. **Tiempo estimado: 15 minutos.**
3. Se les pidió a los docentes que identifiquen uno de los temas que imparten en su materia, distinguiendo sus subtemas y, de estos últimos, se les solicitará que escojan solo un problema que deseen resolver a través del desarrollo de una cápsula de *microlearning*, utilizando para ello los formatos de planeación del *microlearning* que se adjuntan. Se necesitaron como recursos los formatos impresos. **Tiempo estimado: 15 minutos.**
4. Se les pidió a los docentes que den de alta una cuenta en la plataforma gratuita **Powtoon** con la finalidad de que puedan elaborar un video de 1.30 segundos (para la creación de tres filminas exclusivamente) utilizando las plantillas que ofrece la plataforma. Se necesitaron como recursos: computadora e internet. **Tiempo estimado: 25 minutos.**
5. Una vez realizado el video, se les solicitó que den de alta una cuenta en la plataforma gratuita Quizizz mediante la cual elaboraron un cuestionario/juego de cinco preguntas, exclusivamente con la finalidad de que los alumnos puedan reforzar lo aprendido en el video previamente elaborado (la plataforma da la posibilidad de bajar la aplicación al celular y, por ello, para los alumnos y alumnas es atractivo su uso). Se necesitaron como recursos: computadora e internet. **Tiempo estimado: 25 minutos.**
6. Conclusiones y cierre. **Tiempo estimado: 5 minutos.**

Conclusión

Al finalizar el taller, cada uno de los y las presentes tuvo planeado un recurso utilizable en sus prácticas docentes habiendo utilizado la estrategia didáctica del *microlearning*.

Es importante considerar que el hecho de que actualmente se lleven a cabo nuevas dinámicas interactivas a través de la comunicación en red y de los escenarios que apuestan a la creatividad, motivación e innovación de los docentes en el mundo de la tecnología educativa, refleja el compromiso de desarrollo personal y profesional que se ajusta –con ayuda de los dispositivos móviles– a los cambios educativos en una sociedad digitalizada que privilegia la importancia del autoaprendizaje más allá de las aulas de clase, con tiempos y espacios flexibles, haciendo posible la conversión o transformación de la información en conocimiento, respetando la interconexión de las distintas disciplinas y saberes, fragmentando en pequeños contenidos aspectos de la realidad social que siguen siendo importantes conocer y entender para poder dar respuesta o solución a otros problemas sociales más complejos.

Notas

¹⁰⁵ Es licenciada en Derecho con máster en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, actualmente es profesora de tiempo completo y directora de programa de la licenciatura en Derecho en el TEC (Campus Monterrey). Por más de 30 años se ha desempeñado en la administración pública municipal, estatal y federal. Sus áreas de expertise son: derecho familiar, protección de derechos de infancia, personas adultas mayores y personas con discapacidad, así como asuntos jurídicos en materia de asistencia social.

Es presidenta de Aequus Rehabilitación Psicosocial A. B. P., consejera de Salud Mental para Indigentes A. C. y Padrinos de Nuevo León A. B. P., organizaciones de la sociedad civil que brindan atención a personas con discapacidad e infancia. Ha participado en diversos proyectos con Unicef México, Servicio Social Internacional (Suiza) y Documenta A. C.

Proyecto de vinculación del ACNUR con la red de universidades de la región

Guillermo Díaz Ordaz¹⁰⁶ | Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)

Área temática: perspectivas y enfoques de la educación jurídica

Objetivo

Presentar el trabajo del ACNUR en México a la red de universidades participantes en el Congreso CEEAD para lograr una vinculación formal, socializar proyectos futuros y ampliar la red de Clínicas Jurídicas especializadas en el sistema de asilo en México.

Desarrollo

Primeramente, se sensibilizó a la audiencia sobre la presencia de ACNUR en México explicando el mandato de la organización.

Posteriormente, se dieron a conocer los ejes de trabajo del ACNUR en México y se explicó el tema de la llegada de la población refugiada al país, así como el rol de las universidades en la materia.

Finalmente, se dio a conocer el programa de vinculación con universidades, proyectos educativos, clínicas jurídicas y académicos, y su relación con el contexto de movilidad humana.

Notas

¹⁰⁶ Licenciado en derecho por la Universidad Iberoamericana de Puebla. Maestro en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales por la Universidad de Aberdeen, Escocia. Litigante en Jurídico Frausto Conde, en litigio mercantil, civil, penal y administrativo.

Trabajó como agente del Estado en el área de litigio internacional de la dirección general de Derechos Humanos y Democracia de la Secretaría de Relaciones Exteriores, área que recibe todos los litigios que se siguen ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos contra México y ante los mecanismos especiales de derechos humanos del sistema de Naciones Unidas.

Realizó una visita profesional en representación de cancillería a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, trabajando en el área de supervisión de cumplimiento de sentencias.

Fue encargado del área de transparencia de la dirección general de Derechos Humanos y Democracia. Ha sido catedrático en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, en la clase Movimientos Sociales y Derechos Humanos. Fue asistente senior de reasentamiento en ACNUR México de 2019 a 2020.

Actualmente coordina, como asociado de protección, la unidad legal del ACNUR en México, donde promueve estrategias legales a nivel nacional para el mejoramiento del sistema de asilo en dicho país.

• Presentación de libros ganadores a las mejores tesis de licenciatura y posgrado en los Premios Engrane

Moderación: Sergio Iván Anzola Rodríguez¹² | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

María Eloísa Aguilar Rodríguez¹⁰⁷ | Universidad Veracruzana (UV)

Paulina Zorrilla Alonso¹⁰⁸ | Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)

Sofía Lizardi Tort¹⁰⁹ | Escuela Libre de Derecho (ELD)

Área temática: educación jurídica, democracia y justicia

Objetivo

Dar difusión a los trabajos de investigación elaborados por las autoras de los libros de investigación de libre acceso, editados por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza del Aprendizaje del Derecho A. C., producto de las ganadoras del premio Engrane a mejor tesis de licenciatura y posgrado en los años 2020, 2021 y 2022.

Desarrollo

Durante la actividad se presentaron tres libros editados por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A. C.

1. Análisis de las trayectorias formativas de especialistas en derecho ambiental en México. María Eloísa Aguilar Rodríguez.
2. Algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. Sofía Lizardi Tort.
3. Reflexiones desde la ética jurídica sobre la integración de inteligencia artificial en la práctica jurídica. Paulina Zorrilla Alonso.

Los primeros diez minutos estuvieron a cargo del moderador para dar una perspectiva general de los libros y los siguientes diez minutos fueron otorgados a la persona autora para que comentara las razones por las que surge su investigación, los retos que tuvo y las tareas pendientes para continuar su tema de estudio.

Al finalizar la exposición de cada uno de los libros y sus autoras hubo un espacio de quince minutos para reflexiones finales para preguntas y respuestas del público asistente.

El tiempo total de la actividad fue de 90 minutos.

Notas

¹⁰⁷ Licenciada en Derecho por la Universidad Veracruzana y maestra en Derecho Constitucional y Administrativo, también es maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en donde continúa su formación en el programa de Doctorado en la línea de investigación en Educación Ambiental para la Sustentabilidad, realizando una investigación sobre aprendizajes sociales de movimientos socioambientales en torno a la defensa del derecho al medioambiente. Cuenta con diplomados en educación para los derechos humanos, impartición de justicia con perspectiva de género, for-

mación de ciudadanos promotores de derechos humanos en materia de difusión y capacitación por la CNDH, entre otros. Ha realizado cursos sobre educación, derechos humanos, medioambiente y sustentabilidad por la Universidad Complutense, CNDH y otras instancias. Además de su interés profesional en continuar realizando investigación educativa desde la academia, también se ha desempeñado dentro de la administración pública y ha estado a cargo de la Unidad Jurídica de la Dirección de Gobernación del Ayuntamiento de Xalapa. Sus temas de interés son derecho ambiental, educación ambiental, educación jurídica, políticas públicas ambientales y cambio climático.

¹⁰⁸ Egresada con mención honorífica de la licenciatura en Derecho por parte de la Facultad Libre de Derecho de Monterrey (2021), con experiencia internacional en la Universidad Pontificia Comillas, ICADE, en Madrid, en materia de protección internacional de derechos humanos, derecho público internacional y derecho penal internacional, entre otros. Fue acreedora a la Presea Santiago Roel Melo al mérito académico por el Colegio de Abogados de Monterrey (2021), la Presea Amina Irma Treviño por excelencia académica por el Colegio de Ciencias Jurídicas de Nuevo León (2021) y al reconocimiento de Excelencia Académica por parte de la Barra Mexicana, Colegio de Abogados (2022). Obtuvo el premio Engrane 2022 en la categoría mejor tesis de licenciatura, por parte del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, por su trabajo *Reflexiones desde la ética jurídica sobre la integración de inteligencia artificial en la práctica jurídica*. Tiene experiencia en las áreas de derecho inmobiliario, corporativo, fusiones y adquisiciones, y planeación patrimonial. En el campo profesional, le interesan las ramas de derecho cultural y propiedad intelectual –con enfoque en derechos de autor y la producción artística–, así como la intersección entre derecho y el mercado de arte. En la parte académica, su investigación se ha orientado hacia temas de ética profesional del abogado, tecnología y educación jurídica. Actualmente trabaja como abogada corporativa en la firma KPMG México y colabora como voluntaria en el Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey en la parte de mediación artística.

¹⁰⁹ Abogada por la Escuela Libre de Derecho con la tesis titulada *Consideraciones históricas, filosóficas y pedagógicas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho*. Aquel trabajo de investigación, en 2019, fue acreedor del premio Engrane otorgado por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD) y fue precursor del libro titulado *Algunas Consideraciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho*, también publicado por el CEEAD. Es autora del artículo de investigación *El lenguaje y la enseñanza del derecho* y actualmente se desempeña como secretaria técnica de Procesos de Selección en la Escuela Federal de Formación Judicial, diseñando y organizando los concursos de oposición para acceder a las diversas categorías de la carrera judicial del Poder Judicial Federal. En sus planes está continuar con sus estudios de posgrado y desarrollar una carrera académica y docente, enfocada principalmente en temas de educación jurídica.

Proyecto en formación en perspectiva de género: ¿qué podemos aprender?

Carolina Villanueva Tejeda¹¹⁰ y Georgina Inés Sticco¹¹¹ | GROW - Género y trabajo

Área temática: perspectiva de género en la educación y las profesiones jurídicas

Objetivo

Presentar el proyecto ‘La redacción’ ante una audiencia interesada en generar y desarrollar espacios de formación para la perspectiva de género en universidades, empresas e instituciones.

Desarrollo

A lo largo de la actividad las ponentes nos presentaron el proyecto que han desarrollado para concientizar a las personas sobre la importancia de la perspectiva de género dentro del ámbito laboral.

Para ello, en primer lugar, nos hicieron reflexionar sobre lo que es la perspectiva de género y cómo existen formas de comportamiento tan arraigadas en las personas que es difícil darse cuenta cuando se está actuando desde patrones de comportamiento machistas y de violencia simbólica.

En la segunda parte de la actividad nos presentaron en qué consiste el curso que desarrollaron sobre perspectiva de género para concientizar y sensibilizar a las empresas sobre la violencia y acoso laboral, el cual es un material inmersivo en el que, poco a poco, hacen notar a la audiencia sobre las situaciones de violencia que usualmente existen en los ambientes laborales, ya sea por medio de chats, apodosos, entre otros.

El proyecto es innovador, ya que emplea videos para mostrar estas situaciones de violencia, lo que permite al alumnado darse cuenta de las conductas que están normalizadas, pero que en realidad son formas de violencia.

Notas

¹¹⁰ Ha sido el punto focal de Género del Instituto de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE-UNESCO) en Buenos Aires por siete años. En 2018 fue la directora de Contenidos del Women 20 (el grupo de género del G20) durante la presidencia de Argentina. Por cinco años, ha sido consultora de género del Banco Interamericano de Desarrollo, desde donde coordinó el monitoreo del Plan Nacional de Igualdad de Derechos y Oportunidades y dirigió la Iniciativa de Paridad de Género (BID-World Economic Forum). Es directora y cofundadora de Grow - género y trabajo, organización que actualmente dirige junto a su socia, Georgina Sticco.

¹¹¹ Cofundadora y directora, desde hace doce años, junto a Carolina Villanueva, de Grow - género y trabajo, organización cuya misión es que todas las personas cuenten con las mismas oportunidades laborales. En el 2020 y 2018 fue asesora de contenido del Women 20, grupo de género del G20, y facilitadora de la red de delegadas Responsables de Tecnologías para el Desarrollo en Aldeas Infantiles SOS, LATAM y asesora en recaudación de fondos en Aldeas Infantiles SOS, Argentina. De formación Ingeniera Informática y máster en Relaciones Internacionales, con orientación en integración regional.

Actualmente coordina, como asociado de protección, la unidad legal del ACNUR en México, donde promueve estrategias legales a nivel nacional para el mejoramiento del sistema de asilo en dicho país.

• Aprendizajes sobre los procesos de definición de perfiles por competencias profesionales, sus retos, beneficios y alcances

Moderación: Verónica Venegas Gómez¹¹² | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

María del Rosario Novoa Peniche¹¹³ | Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México

Patricia Pozos Bravo¹¹⁴, Roberto Contreras Castillo¹¹⁵ y Sofía Flores Sentíes²⁰ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Área temática: calidad de la educación jurídica y del ejercicio profesional

Objetivo

Que las personas asistentes identifiquen qué son los perfiles profesionales por competencias mediante la presentación de los elementos que los componen, las prácticas y retos que se enfrentan en su diseño para reconocer su utilidad e importancia en las profesiones jurídicas.

Desarrollo

La persona moderadora presentó la actividad “Aprendizajes sobre los procesos de definición de perfiles por competencias profesionales, sus retos, beneficios y alcances”, a las personas que integraron la mesa en orden alfabético e hizo lectura de sus semblanzas.

El inicio del diálogo fue a partir de las preguntas detonadoras:

1. ¿Qué son los perfiles por competencias profesionales?, ¿cuáles son los elementos que contienen?
2. ¿Cuál es su utilidad e importancia en las profesiones jurídicas?
3. ¿Qué prácticas recomiendan para la elaboración de un perfil profesional por competencias?
4. ¿Ustedes han tenido experiencia en el desarrollo de perfiles profesionales?, ¿nos podrían compartir?
5. ¿Cuál ha sido su experiencia en el desarrollo de perfiles profesionales por competencias en el marco de los proyectos en los cuales colaboran?
6. ¿Cuáles han sido los retos más importantes a los que se han enfrentado en el desarrollo de perfiles por competencias? y ¿cuál es su recomendación para su actualización?
7. Estos días en los que estaremos dialogando sobre la tecnología, ¿desde qué óptica los perfiles profesionales deberían incluir estándares de competencias en los que se aprecie la importancia del uso de la tecnología?

Cada pregunta fue respondida por dos de las personas especialistas, con la intención de contar con tiempo suficiente para dar pie a las preguntas del público.

Los últimos 15-20 minutos fueron destinados para preguntas de la audiencia. Por último, se realizó el cierre de la actividad y se mencionaron los agradecimientos correspondientes.

Notas

¹¹² Licenciada en Psicología por la UNAM, con estudios de maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, a través de la Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa (ESAE). Cuenta con experiencia en evaluación educativa, planeación, diseño y desarrollo de cursos y diplomados en línea. Colaboró en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y formó parte de la dirección de Evaluación y Certificación del Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE).

¹¹³ Cuenta con una amplia trayectoria profesional en la administración pública, se ha desempeñado como directora general de Derechos Humanos en la Policía Federal; girectora de Promoción de los Derechos Humanos en la Comisión Nacional de Seguridad; coordinadora general de Seguridad Pública en la entonces Delegación Iztapalapa; directora de Investigación y Estudios de la Mujer en el Instituto de la Mujer del entonces Distrito Federal (ahora Secretaría de las Mujeres de la Ciudad de México); directora de Participación Política en la Secretaría de Gobierno del entonces Distrito Federal, entre otros cargos. Asimismo, es fundadora del Programa Nacional de la Mujer. Ha sido coordinadora académica de las especialidades Psicología y Género en la Procuración de Justicia y Procedimientos Periciales en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en las modalidades presencial y en línea. En el sector académico, ha desarrollado diversas investigaciones en materia de derechos humanos, ha impartido clases de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en Honduras y en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; también ha sido docente en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social y la Universidad de Colima, entre otras instituciones de educación superior. Actualmente se desempeña como coordinadora general del Instituto de Formación Profesional y Estudios Superiores de la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México.

¹¹⁴ Tiene más de 18 años de experiencia en proyectos de investigación evaluativa, evaluación institucional y formación de docentes. Durante más de 25 años se ha desempeñado en gestión y dirección universitaria en universidades e instituciones de educación superior en México y Colombia; asimismo, ha impartido diferentes asignaturas en las carreras de Psicología y Pedagogía en la modalidad presencial y a distancia. Ha publicado documentos y artículos sobre evaluación del aprendizaje y evaluación de la práctica docente, impartiendo diversos cursos y talleres sobre el mismo tema. Ha desarrollado materiales y recursos didácticos para la educación superior en la modalidad a distancia. De 2015 a 2019 fue subdirectora de área en la Dirección para la Evaluación de Docentes y Directivos del INEE. Desde 2019 labora en el CEEAD como especialista en evaluación; ha participado en la elaboración de perfiles por competencias profesionales para los operarios del Sistema de Justicia Penal, así como para los cargos que integran la carrera judicial. Es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM, con estudios de maestría en Psicología en la Universidad Iberoamericana UIA.

¹¹⁵ Es abogado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, tiene la Especialidad en Derechos Humanos por la CNDH y la Universidad Castilla La Mancha, es egresado de la maestría en Derecho con terminal en Ciencias Penales por la misma universidad, también es maestro en Derecho con Honores por Loyola Law School. Es catedrático en la UNAM, INACIPE, entre otras instituciones educativas. Actualmente se desempeña como especialista en Derecho Penal en la coordinación de Certificación y Profesionalización del CEEAD.

• Lanzamiento del libro *¿Deconstruir o reconstruir al Derecho? Retos para la enseñanza jurídica en América Latina en el siglo XXI*

Moderación: Lydia María Cavazos Almaguer¹¹⁶ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

María Fernanda Pinkus¹¹⁷ | Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN)

Sergio Iván Anzola Rodríguez¹² | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Ricardo Alberto Ortega Soriano³³ | Universidad Iberoamericana (IBERO) - Campus CDMX

Área temática: educación jurídica, democracia y judicial

Objetivo

Dar a conocer el libro *¿Deconstruir o reconstruir al Derecho? Retos para la enseñanza jurídica en América Latina en el siglo XXI*, su relevancia en dialogar estos temas en la educación jurídica.

Desarrollo

La persona moderadora presentó la actividad de lanzamiento del libro *¿Deconstruir o reconstruir al Derecho? Retos para la enseñanza jurídica en América Latina en el siglo XXI*, a las personas que integraron la mesa en orden alfabético e hizo lectura de sus semblanzas.

El inicio del diálogo fue a partir de preguntas detonadoras:

1. A Ricardo, como coeditor del libro: ¿por qué publicar este libro y por qué leerlo?
2. A José Luis Caballero, como coeditor del libro: ¿podrías darnos una descripción general del libro y las partes que lo componen?
3. A María Fernanda Pinkus y Sergio Anzola: ¿podrían hablarnos un poco sobre el capítulo que escribieron?
4. Pregunta abierta a todo el panel: desde hace mucho tiempo se han hecho múltiples diagnósticos y, aparentemente, hay consenso sobre los problemas de la educación jurídica en México. ¿Ustedes ven avances y cambios significativos? ¿Qué nos falta hacer para, parafraseando a Marx, dejar de interpretar el mundo y pasar realmente a transformarlo?

Cada persona participante tuvo intervenciones de hasta cinco minutos. Los últimos 15-20 minutos fueron destinados para preguntas del público. Por último, se realizó el cierre de la actividad y la mención de los agradecimientos correspondientes.

Notas

¹¹⁶ Licenciada en derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey. Trabaja como analista en el CEEAD.

¹¹⁷ Licenciada en derecho de la UNAM. Ha trabajado en Juzgados de Distrito en Materia Administrativa, en la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México y en la Clínica Jurídica del Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM. En dicho espacio trabajó para consolidar un proyecto educativo multidisciplinario, experiencial y basado en la práctica reflexiva.

También se ha desempeñado en la Suprema Corte de Justicia de la Nación donde, como investigadora jurisprudencial del Centro de Estudios Constitucionales, estuvo a cargo de las líneas de investigación de derecho familiar y derechos de las personas con discapacidad. Actualmente es subdirectora general de Promoción y Difusión de Igualdad de Género de la Suprema Corte.

Mejor práctica docente innovadora

Romain Sylvain Jean Geniez¹¹⁸ | Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Área temática: habilidades profesionales

Objetivo

Presentar el proyecto ganador al Premio Engrane 2023 en la categoría de mejor práctica docente innovadora La Metodología de la Disertación Jurídica - Desarrollar las capacidades analíticas, de escritura, de argumentación y el conocimiento crítico del alumnado de Derecho, desarrollada por el profesorado del ITAM: Aude Blénet, Miguel Castro, Jorge Cerdio Herrán, Romain Geniez, Erika Estefanía Salas Mayme, Germán Sucar, Sara Hardy, Regina Inclán, Mario García y Gina Castillo.

Desarrollo

Exposición del proyecto La Metodología de la Disertación Jurídica - Desarrollar las capacidades analíticas, de escritura, de argumentación y el conocimiento crítico del alumnado de Derecho, después se creó un espacio de preguntas por el público.

Notas

¹¹⁸ Es profesor de tiempo completo en el Instituto Tecnológico Autónomo de México donde enseña la Metodología de la disertación jurídica. Doctor en Filosofía del derecho e historia de la cultura jurídica en el Instituto Tarello de la Universidad de Genova. Es licenciado en Derecho de la Universidad de Toulouse, licenciado en Filosofía de la Universidad Paris-Sorbonne, maestro en Filosofía del derecho y derecho político de la Universidad Panthéon-Assas y maestro en Teoría y análisis del derecho de la Universidad Paris-Nanterre. Sus investigaciones se enfocan sobre la filosofía y la teoría del derecho.

Taller: Herramientas de comunicación para una entrevista efectiva

Martha Angélica Galicia Osorio¹¹⁹ | Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Área temática: habilidades profesionales

Objetivo

Proporcionar a los participantes herramientas de comunicación, propias de la mediación, que les permitan establecer un canal de comunicación efectivo con sus clientes, colegas, jefes, etc., y así sacar el mayor provecho de las entrevistas que tienen con estas personas. De igual forma, lograr el entendimiento de herramientas como la escucha activa, la validación de emociones y el resumen, permitiendo así obtener información relevante para la comprensión del problema en cuestión y generar confianza.

Desarrollo

El taller se desarrolló a partir de una experiencia significativa. Primero, se agruparon a los participantes en equipos de tres personas para realizar una dramatización en la que se dan instrucciones para que una de las personas genere una situación conflictiva y donde se obstaculice la comunicación. Posteriormente, se analizó la situación vivida para encontrar los factores que impidieron la comunicación y escalaron el conflicto. Entonces, se introdujeron las herramientas de comunicación: escucha activa, validación de emociones y resumen.

Finalmente, se llevó a cabo la práctica de estas herramientas, escuchando narrativas similares a las que se presentan en una entrevista entre un abogado y su cliente, pidiendo a los participantes que respondieran a esas narrativas usando las herramientas vistas.

A través de estas actividades, que intercalan actividades vivenciales y experiencias con metodologías propias del proceso de mediación, se propició la generación de una habilidad de comunicación efectiva, que permitió la empatía y contención emocional, y una manera respetuosa de obtener información y diseñar una estrategia de litigio que se adaptó a las necesidades del cliente o representado y no a las del abogado. Finalmente, las habilidades de comunicación que se ganaron son útiles en cualquier situación de la vida diaria, permitiendo el mejor entendimiento de las necesidades y deseos del otro, y el planteamiento de los propios, a través del diálogo colaborativo y respetuoso.

Notas

¹¹⁹ Es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en donde también obtuvo el grado de maestra en Ciencias Sociales con la tesis *Mediación en el Centro de Justicia Alternativa del Estado de Hidalgo, 2007-2011*. Realizó una maestría en Análisis y Resolución de Conflictos en la Universidad George Mason, en Arlington, Virginia. Es mediadora certificada por el Tribunal Superior de Justicia del estado de Hidalgo y se ha desempeñado como consultora independiente en varias organizaciones de la sociedad civil tanto nacionales como internacionales, realizando intervenciones en comunidades en conflicto del estado de Oaxaca y en Washington D. C., entre otros lugares. También fue la asociada estatal en Hidalgo del Instituto Republicano Internacional - México A. C. Además, tiene veintisiete años de experiencia como catedrática a nivel licenciatura. Ha realizado publicaciones en el International Peace and Security Institute y en revistas especializadas como *Edähi* y *el Journal of Conflict Transformation and Security*. Actualmente es coordinadora de la Clínica de Medios Alternativos de Solución de Conflictos del Departamento de Derecho del ITAM.

Enseñanza del derecho y precedente judicial

Diana Beatriz González Carvallo¹²⁰ y Gabriela Gutiérrez Dávila¹²¹ | Centro de Estudios Constitucionales de la SCJN (CEC)

Área temática: calidad de la educación jurídica y del ejercicio profesional; y perspectivas y enfoques de la educación jurídica.

Objetivo

La actividad tuvo dos objetivos principales. Por un lado, que las y los docentes sean capaces de incorporar a sus clases una metodología de estudio y enseñanza del precedente a partir de la identificación de su estructura y componentes, así como de las razones por las cuales resulta relevante analizar cada uno de ellos. Por el otro, la actividad pretende que las y los docentes sean capaces de emplear técnicas de enseñanza basada en casos para la identificación de líneas jurisprudenciales y su aplicación en ejercicios de razonamiento y argumentación jurídica.

Desarrollo

La actividad se desarrolló en dos momentos. Primero, se presentaron los cuadernos de jurisprudencia que ha desarrollado el CEC. Tras una breve introducción, las asistentes tomaron un rol de estudiantes y se llevó a cabo una clase muestra sobre el derecho a la seguridad social. Este derecho funcionó como ejemplo para explorar la evolución jurisprudencial de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y utilizar el cuaderno de jurisprudencia correspondiente.

Notas

¹²⁰ Es maestra y doctora en Filosofía por la UNAM y licenciada en Derecho por la Universidad Nacional de Colombia. Realizó estudios de Filosofía en la Universidad del Rosario y fue Visiting Fellow en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Harvard, es Investigadora Jurisprudencial en el Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

¹²¹ Doctora en Ciencias de Gobierno y Política por la Universidad Autónoma de Puebla. Maestra en Administración y Políticas Públicas y licenciada en Derecho por el CIDE. Fue asistente de investigación en el Centro de Investigación y Docencia Económicas, trabajó durante tres años en la Ponencia del ministro Arturo Zaldívar. En el gobierno federal, fue directora en la Secretaría de Turismo y asesora de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Actualmente es investigadora del Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Foro de discusión El plagio estudiantil en las universidades mexicanas: alcances y limitaciones de su regulación

Mitzi Danae Morales Montes⁴⁵ | Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Área temática: calidad de la educación jurídica y del ejercicio profesional

Objetivo

Analizar el problema del plagio estudiantil universitario desde la perspectiva ética, pedagógica y normativa. Proponer acciones para enfrentar dicho reto desde cada uno de los ámbitos señalados.

Introducción

Se presentaron los resultados de una investigación reciente sobre la regulación del plagio en las universidades mexicanas llevada a cabo por la proponente del foro. Disponible en: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5635>

Desarrollo

La propuesta central del foro fue analizar el plagio estudiantil desde tres perspectivas:

- Pedagógica: analizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que han contribuido a que el plagio prevalezca en la enseñanza universitaria.
- Normativa: analizar los elementos presentados en las normatividades universitarias para identificar fortalezas y debilidades en torno a su prevención y sanción.
- Ética: analizar las implicaciones éticas individuales involucradas en el plagio, así como los valores universitarios vinculados al problema.

Con base en los datos presentados, se formaron pequeños grupos de discusión de cuatro o cinco personas en los que se discuta sobre las preguntas siguientes:

1. ¿Cómo definen las universidades mexicanas el plagio estudiantil?
2. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que contribuyen a la prevalencia del plagio?
3. ¿Qué elementos es preciso mejorar en la normatividad universitaria en torno al plagio?
4. ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de los diferentes actores universitarios en torno al problema del plagio?

Con base en estas preguntas se buscó generar un intercambio de ideas y de experiencias en torno al tema. En un segundo momento se propusieron acciones específicas para enfrentar el problema en las IES mexicanas.

Conclusión

Se realizaron dos rondas de participaciones en las que una persona vocera, por grupo, expuso los resultados a los que se llegó en su grupo de discusión. Una primera ronda fue sobre el análisis realizado y la segunda sobre las acciones propuestas.

Resultados

Se diseñó una tabla colectiva con sugerencias de acciones específicas para trabajar en las diversas IES. Las acciones señaladas se integraron en un cuadro como el siguiente:

Tabla de acciones propuestas para enfrentar el plagio estudiantil

Actores \ Ámbito	Pedagógico	Ético	Normativo
Profesorado			
Autoridades			
Estudiantes			

Presentación del libro: ¿Cómo enseñar y aprender ética y responsabilidad profesional en el derecho viendo Suits?

Arturo Trinidad Alemán Molina¹²² | Autor

Ninette Ileana Lugo Valencia⁹⁸ | Universidad Marista de Mérida

Paulina Zorrilla Alonso¹⁰⁸ | Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)

Sergio Iván Anzola Rodríguez¹² | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Área temática: educación jurídica, democracia y justicia

Objetivo

Presentar el libro ¿Cómo enseñar y aprender ética y responsabilidad profesional en el derecho viendo Suits?, realizado por Sergio Iván Anzola Rodríguez y Arturo Trinidad Alemán Molina, así como exponer los comentarios de dos estudiantes que vivieron la experiencia de aprender ética y responsabilidad profesional mediante la serie televisiva Suits.

Desarrollo

En primer lugar, los autores compartieron cómo es que surge este libro.

El libro está compuesto por doce unidades temáticas, una para cada capítulo de la primera temporada de Suits. Cada unidad está compuesta por unas preguntas centrales que indagan por el tema principal que será cubierto en ella, unas preguntas detonadoras que toman escenas o sucesos del capítulo específico y lo conectan con el tema de la unidad y actividades de aprendizaje para ser utilizadas en clase.

Para su uso, los autores sugieren ver la serie a lo largo del ciclo académico, pidiéndole al estudiantado que vea el capítulo asignado como tarea para, posteriormente, discutirlo en clase desarrollando las actividades de aprendizaje contenidas en el libro. Una buena estrategia para motivar a los estudiantes a ver el capítulo con un ojo crítico, es compartirles las preguntas detonadoras antes de ver el mismo y pedirles que elaboren una reflexión de una cuartilla, la cual deberán socializar antes de empezar la clase. Esto funciona como método de control para asegurar que todo el estudiantado está viendo la serie, pero, sobre todo, como una manera fomentar la observación cuidadosa de los capítulos e iniciar la discusión en la sesión de clase.

Tras haber utilizado la serie como recurso didáctico por aproximadamente cuatro años en las aulas de derecho por uno de los autores, son varias las ventajas evidenciadas. Contar con un texto guía basado en una serie televisiva atractiva despierta comentarios positivos en el estudiantado, que repercuten en su interés y motivación para el estudio de la ética y responsabilidad profesional.

Se puede encontrar la versión electrónica para descarga gratuita de este manual en la página oficial del CEEAD.

Los autores cerraron señalando un par de advertencias sobre el uso del manual.

Primero es importante señalar (y compartirlo con el estudiantado) que es una serie de ficción. Si bien la serie refleja en cierta medida el ejercicio profesional y los cinco rasgos de los y las abogadas, no es menos cierto que para elevar el drama y el índice de audiencia, la serie exagera o simplifica algunas cosas. La vida de los abogados

no es exactamente la vida de los protagonistas de *Suits*. Segundo, es importante señalar que los y las abogadas que se ven en *Suits* son un tipo específico de abogados: los abogados de un despacho corporativo en la ciudad de Nueva York, con ciertas habilidades, que atienden clientes muy ricos y poderosos.

Esto es solo una parte de la profesión jurídica, no todos los abogados trabajan en esos entornos ni se representan necesariamente las habilidades profesionales necesarias para el ejercicio. Como bien señala Mather (2012), el contexto en el que un abogado trabaja (qué clientes tiene, en qué área del derecho se desempeña, cómo obtiene sus ingresos, etc.) impacta en la deliberación ética.

Notas

¹²² Egresado de la licenciatura en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey. Pertenece al Monterrey Barrister Inn de la Sociedad Legal de Honor Phi Delta Phi. Ha desempeñado funciones jurídico-administrativas en la Sala Regional Noreste del Tribunal Federal de Justicia Administrativa y la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación en la Ciudad de México. Colaboró como investigador jr. dentro del proyecto de Certificación para la Justicia en México en el CEEAD, donde además realizó varias publicaciones relacionadas con la educación jurídica y la ética profesional. Realizó labores de docencia en educación básica y, en la actualidad, se dedica al ejercicio privado de la abogacía.

Presentación de Curso de Derechos Humanos y Manual de Casos para el Curso de Derechos Humanos

Alejandra Martínez Verastegui¹²³ y Nicolás Espejo Yaksic¹²⁴ | Centro de Estudios Constitucionales de la SCJN (CEC)

María José Gutiérrez Rodríguez¹²⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)
Milagros Pérez Gaxiola¹²⁶ | Tirant Lo Blanch

Área temática: perspectivas y enfoques de la educación jurídica

Objetivo

Presentación de materiales didácticos Curso de Derechos Humanos y Manual de Casos para el Curso de Derechos Humanos.

Desarrollo

La persona moderadora introdujo la actividad “Presentación de Curso de Derechos Humanos y Manual de Casos para el Curso de Derechos Humanos”, a las personas que integran la mesa en orden alfabético e hizo lectura de sus semblanzas. Posteriormente, realizó una introducción breve de la colaboración institucional para la construcción de estos materiales.

Después, las personas participantes hicieron intervenciones de aproximadamente 10-15 minutos y se destinó un espacio para preguntas del público. Por último, se realizó el cierre de la actividad y se mencionaron los agradecimientos correspondientes.

Notas

¹²³ Directora general del Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte. Ocupó el cargo de investigadora jurisprudencial en esta institución de junio de 2015 a enero de 2023. Es candidata a Doctora por la Universidad Carlos III de Madrid, maestra en Estudios Políticos y Constitucionales por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales de Madrid, maestra en Estudios Avanzados en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid, especialista en Derecho Notarial y Registral, y licenciada en Derecho por la Universidad de Guanajuato. Realizó estudios de Derecho en la Universidad de Alberta, Canadá, y en el Instituto Internacional de Derechos del Hombre en Estrasburgo, Francia. Fue socia fundadora de Piñar Mañas & Asociados México y becaria de formación jurídica relacionada con la doctrina constitucional en el Tribunal Constitucional de España. Es coordinadora editorial de la *Revista del Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte* desde el año 2015. Es autora y coordinadora en los libros colectivos *Teoría y práctica del precedente constitucional en Iberoamérica*; *El precedente en la Suprema Corte de Justicia de la Nación* (con Carlos Bernal y Rodrigo Camarena); *Feminismos y Derecho. Un diálogo interdisciplinario en torno a los debates contemporáneos* (con Micaela Alterio), y *Los derechos de la diversidad sexual. Un diálogo entre la Suprema Corte, la academia y la sociedad civil*. Entre sus áreas de investigación se encuentran el precedente judicial, la protección judicial de los derechos humanos, los derechos de la diversidad sexual y el control de convencionalidad.

¹²⁴ Es investigador del Centro de Estudios Constitucionales de la SCJN, profesor invitado y miembro del Directorio Académico del Observatorio de Derechos de la Niñez de la Universidad de Leiden (Países Bajos), miembro correspondiente del Centro de Derecho de Familia de la Universidad de Cambridge (Reino Unido) y del Centro Nórdico de Derecho de Familia de la Universidad de Aalborg (Dinamarca), presidente de la Red Internacional de Derecho Constitucional Familiar y Visiting Fellow del Exeter College de la Universidad de Oxford (Reino Unido) en el período 2019-2021. Sus áreas de investigación y publicación cubren la relación entre derechos de la niñez y vida familiar, el derecho constitucional, la prevención de la violencia contra la niñez y la adolescencia, el acceso a la justicia, las migraciones, los sistemas penales juveniles, la discapacidad mental y el derecho, los derechos sociales y el derecho comparado.

¹²⁵ Es licenciada en Derecho por la Universidad de Monterrey, es analista en la Coordinación de Educación Jurídica en el CEEAD. Ha sido docente en la Universidad Regiomontana; coordinadora y coautora de *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho* y *Manual de casos para el curso de derechos humanos*.

¹²⁶ Actualmente, es editora y directora de Formación en Tirant lo Blanch México. Se ha desempeñado en el Senado de la República y el Instituto Federal de Telecomunicaciones. En el ámbito académico, ha sido docente a nivel licenciatura. Es especialista en creación de contenidos educativos tanto a nivel licenciatura como posgrado (planes y programas de estudio) como de programas de Educación Continua.

Transdisciplinarizando el derecho: creación e implementación de una enseñanza en derecho, música y cultura

Guilherme Vasconcelos Vilaça¹²⁷ y Rodrigo Camarena González¹²⁸ | Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)

Área temática: perspectivas y enfoques de la educación jurídica

Objetivo

- Profundizar las dimensiones de la educación y práctica jurídica.
- Subrayar la relación intrínseca entre derecho y formas de vida cultural, y entre derecho y ética.
- Cuestionar el modelo de la enseñanza jurídica típicamente estructurado de modo rígido en materias curriculares y clínicas.
- Contribuir a la superación de la apatía generalizada del estudiantado en contextos postpandémicos.
- Reimaginar cómo se concibe, interpreta y se siente el derecho mucho más allá de ser un sistema de reglas con respuestas correctas.

Desarrollo

Se presentó una experiencia concreta de cambiar la educación jurídica hacia las emociones y afectos, las formas y contenidos estéticos, así como la capa simbólica que el derecho añade a nuestras formas de vida colectivas.

Se discutió bajo el concepto paraguas “Laboratorio de Derecho y Cultura” la concepción (y sus motivos), contenidos y desarrollo de diferentes iniciativas entrelazadas como Taller en Derecho y Música, “Ciclo de Conferencias en Derecho y Música” y “Grupo de Lectura ‘Critizando al Derecho’”. En este espacio horizontal que inauguraron en 2020, estudiantes y docentes, han discutido, por ejemplo, la relación entre la música y el derecho a menstruar, la dolorosa cotidianeidad sonora de estar detenido por migrar sin saber hasta cuándo o las lecciones que nos puede dar Kafka para cuestionar la absurdidad del derecho.

Después de introducir la iniciativa general, se invitó a la audiencia a participar en una actividad interdisciplinaria del tipo que han desarrollado y desarrollaron en el laboratorio. Esta actividad se divide en tres etapas que van de lo abstracto a lo concreto, de lo sonoro, a lo textual.

En primer lugar, la audiencia escuchó por unos cuantos segundos los sonidos (sin ver las imágenes) de una intervención militar israelí con gases lacrimógenos en Cisjordania (00:15-00:21) y del golpe de una granada de aturdimiento a una niña en la Puerta de Damasco (0:00-0:23). Con las pistas sonoras, probablemente sin reconocer los idiomas, y sin mayor información, se invitó a reflexionar sobre lo que escucharon y a especular sobre el contexto en que se dan.

En un segundo momento, se aportaron pistas visuales para descubrir el contexto de los sonidos. La primera imagen (ver anexo A) mostró una frontera ambigua, esto con la doble intención de generar confusión sobre los posibles contextos de violaciones por lucha de territorio, pero también para empezar a relacionar a la audiencia entre lo que considera familiar y lo ajeno, para estrechar lazos entre distintas geografías, clases sociales y grupos étnicos. La imagen bien se podría confundir, por ejemplo, con la frontera México-Estados Unidos. Después, se presentó una segunda imagen (ver anexo B) que aportó más información simbólica y semántica, pero sin llegar a ser explícita. Luego, se presentó la imagen (ver anexo C) que bien capta una frase que puede identificar la

región: “*Make hummus, not walls*”, pero que bien podríamos encontrar en otras fronteras, sea entre países, entre ciudades o incluso entre zonas de una misma ciudad. Finalmente, la imagen (ver anexo D) capta una estación de gasolina en territorio palestino con mensajes en árabe. El objetivo de esta segunda etapa fue discutir sobre la percepción e interpretación de imágenes que dan cuenta de la contribución del derecho a la biosfera semiótica.

Como transición entre lo explícito y lo implícito, y una vez que ya se identificó el conflicto, pasaron un tiktok musical que explica la situación en Palestina y el trasfondo del movimiento sionista. El objeto de este paso intermedio es doble. Por un lado, dar mayor contexto a la situación, pero, por otro, también debatir la TikTokization o banalización de la política en formatos ultrapop, quizás demasiado simplistas e infantilizados sobre cuestiones sumamente complejas y doloras. Así que iniciaron con una breve introducción previa al análisis ético-normativo más concreto sobre las formas de concientización y hacer políticas en el mundo postdigital de las redes sociales, simplemente preguntando: “¿qué piensan del tiktok?”

En un tercer momento, ya identificado a grandes rasgos el tiempo y lugar donde se captaron los sonidos e imágenes, con el mural del artista mexicano Chávez Pavón en Belén (ver anexo E), de trasfondo lanzaron preguntas concretas a partir de la opinión consultiva de la Corte Internacional de Justicia del 2004 sobre la construcción del muro como: ¿se han cometido crímenes de lesa humanidad en el conflicto Israel-Palestina? ¿El derecho ha respondido o puede responder de manera adecuada a esta situación? ¿Qué otras expresiones (sociales, culturales, ético-normativas) se utilizan para abordar el problema? ¿La amistad entre las personas y los pueblos puede transgredir los límites territoriales a pesar de la coerción estatal? ¿Los mexicanos o empresas mexicanas hemos/han jugado algún papel (positivo o negativo) en el conflicto?

Finalmente, para cerrar la sesión, en alusión a los orígenes del proyecto Derecho y Música, y una vez que se rompió el hielo y se generó cierta confianza, cerraron con un video musical. El video es una colaboración entre las cantantes y activistas Yael Deckelbaum (Israel) y Meera Eilabouni (Palestina), en la que cada una de ellas canta en su lado del muro.

Anexo A



Anexo B



Anexo C



Anexo D



Anexo E (Existir es Resistir, Gustavo Chávez Pavón, 2004)

Notas

¹²⁷ Profesor asociado de la Facultad de Derecho del ITAM y miembro del SNI. Desarrolla una amplia agenda de investigación interdisciplinaria en derecho y humanidades, teoría social del derecho y ética global. Sus investigaciones han aparecido en revistas como *International Journal for the Semiotics of Law*, *International Theory*, *Canadian Journal of Law & Jurisprudence* y *German Law Journal*, así como en editoriales como *Cambridge University Press* y *Springer*. Es director adjunto de *Isonomía - Revista de Teoría y Filosofía del Derecho* y miembro del Consejo Internacional del *International Journal for the Semiotics of Law*.

¹²⁸ Profesor de tiempo completo en el ITAM. Imparte derecho constitucional y cofundó, con Guilherme Vasconcelos, el grupo Derecho y Cultura. Es miembro del SNI (Nivel II) y trabaja sobre precedente judicial, la nueva separación de poderes, la "glocalización" del derecho, los pueblos indígenas, los derechos de la naturaleza y las conexiones entre el derecho y música. Ha publicado en foros como *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, *Democratization*, *Estudios Constitucionales*, *Instituto de Investigaciones Jurídicas*, *Ratio Juris*, *Transnational Legal Theory* y *World Trade Review*.

Talleres

• ¡APPtualízate! APPrende, APPLica y APPuesta por la innovación

Juan Diego Nava Gutiérrez¹²⁹ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

Utilizando como base la rueda de la pedagogía (propuesta por Allan Carrington, que se puede consultar aquí), abordar el uso de herramientas tecnológicas para generar un entorno de aprendizaje colaborativo, flexible e interactivo en nuestras clases; orientado esto hacia una idea de innovación como sinónimo de reinención. Posteriormente, se utilizará la aplicación digital Nearpod para ejemplificar la creación de diferentes recursos didácticos.

• Bienestar y retroalimentación, ¿como para qué?

Rosalba Georgina González Ramos³⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

El objetivo del taller es promover la retroalimentación como una práctica formativa que favorece el desarrollo integral de la persona dentro de las instituciones educativas y de justicia, mejora el desempeño y regula las dimensiones del bienestar.

La idea es poner en el centro al bienestar y sus dimensiones (físico y mental, cognitiva, social y subjetiva) para que la práctica de la retroalimentación sea pensada y actuada desde este paradigma.

Notas

¹²⁹ Doctor en Filosofía con acentuación en Psicología, por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha colaborado en el CEEAD desde 2019, actualmente como parte del área de Innovación Educativa, contribuyendo en proyectos como Semilla CEEAD y la Especialidad en Educación Jurídica. Ha sido profesor en diversas instituciones del sector público y privado desde nivel básico hasta Educación Superior, con gran interés en abordar temas sobre cognición, salud emocional, autoeficacia y estilos de aprendizaje para aspirar a incorporarse al Sistema Nacional de Investigadores.

• Enseñar derecho a través de casos complejos

María José Gutiérrez Rodríguez¹²⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

El diálogo sistemático se refiere a una metodología aplicada en sesiones de clase dinámicas donde se establece un criterio lógico basado en la creación de conocimientos de forma colaborativa para alcanzar una efectividad idónea en la apropiación del conocimiento, es decir, el alumnado es el centro del proceso de aprendizaje. Con base en ello, el taller tiene como propósito sensibilizar al personal docente sobre la importancia de implementar metodologías de aprendizaje activo que permitan relacionar los contenidos teóricos con lo que sucede en la realidad mediante la presentación de casos que son relevantes para el derecho, de esta forma el alumnado logrará crear un andamiaje entre la teoría y la práctica, por ende, llegar a un verdadero aprendizaje significativo.

A lo largo del taller se plantea implementar una metodología activa donde las personas asistentes se dividirán en equipos para desarrollar una guía docente para el caso “Los demonios del Edén” como producto a partir del análisis del caso, se espera puedan realizar las preguntas detonantes de cada momento que forma parte de la metodología de casos planteada por el CEEAD, de esta manera podrán observar en viva voz el potencial pedagógico que tiene el aprender a partir de casos.

• Evaluar el aprendizaje con fines formativos

Yolanda Edith Leyva Barajas²⁵ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

El propósito del taller consiste en sensibilizar al personal docente con relación a la principal función de la evaluación que es la función formativa. Queremos que los docentes dejen de pensar que la evaluación solo se hace mediante exámenes y que su función es calificar y verificar el logro de los aprendizajes. Para ello, pensamos que podemos llevar alguna situación didáctica armada en el ámbito del derecho y en el taller pedirles que, de manera colegiada, elaboren una rúbrica para evaluar y retroalimentar a los estudiantes respecto al desarrollo de alguna competencia específica planteada a partir de la situación. Dependiendo del número de personas, armaremos equipos de máximo cinco personas cada uno y daremos un acompañamiento para definir, de manera colegiada, los criterios a evaluar y redactar los descriptores de cada criterio en cuatro niveles de desempeño desde un nivel incipiente hasta uno que implique que ha desarrollado el aspecto crítico a evaluar.

• La artesanía docente: fluir entre lo planeado y la realidad

Sofía Flores Senties²⁰ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

La propuesta es poner en práctica las habilidades que se requieren para la toma de decisiones inmediata frente a las necesidades del grupo, adaptando la planeación previamente realizada. La idea es dotar al profesorado de herramientas para “el olfato docente”, es decir, aquella habilidad para medir el termómetro del clima áulico y así tomar decisiones asertivas que le permitan flexibilizar su planeación.

• Menos es más: ¿cómo simplificar tu redacción?

Cynthia Pamela Ovalle Saldaña¹³⁰ y Erika Leticia Partida Partida¹³¹ | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)

La claridad del lenguaje es esencial para que las ideas lleguen a su destino. En este taller realizamos una serie de ejercicios, cuyo objetivo es que las personas participantes identifiquen oportunidades para simplificar el lenguaje y generen herramientas que permitan mejorar la redacción de todo tipo de textos, empezando por los que generamos en el aula.

Notas

¹³⁰ Licenciada en Letras Mexicanas por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y master in Literary Studies por Radboud University Nijmegen (Países Bajos). Tiene experiencia en la edición y corrección de textos, así como en la enseñanza de la lengua y la promoción literaria. Desde el 2019 se desempeña como editora en el CEEAD.

¹³¹ Licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), máster en Estudios del Discurso por la Universidad Pompeu Fabra (UPF) y doctoranda del programa de Traducción y Ciencias del Lenguaje, también de la UPF. Es editora del CEEAD, donde participa tanto en la corrección de estilo de nuestras comunicaciones institucionales como en los textos que se convierten en cursos, videos, manuales y libros. Actualmente está afiliada a la Asociación de Profesionales de la Edición y forma parte del Grupo de Investigación en Discurso y Protesta Social (GIDYP) del Centro de Estudios del Discurso en Barcelona.

Cartel 1.

Mejora del instrumento de evaluación del desempeño como vía para fortalecer la profesionalización y certificación del personal con funciones de Defensa Pública en el proyecto CEJUME

Erick Paredes Rodríguez y Patricia Pozos Bravo | Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)



CEEAD



Certificación con Justicia México



Mejora del instrumento de evaluación del desempeño como vía para fortalecer la profesionalización y certificación del personal con funciones de Defensa Pública en el proyecto CEJUME

Paredes Rodríguez Erick, CEEAD, erick@ceead.org.mx, Pelcastre Villafuerte Leticia, CEEAD, leticia@ceead.org.mx

Objetivo específico
Analizar el funcionamiento de la tarea evaluativa de Medidas cautelares y su rubrica de calificación mediante el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados de la última aplicación del portafolios de evaluación, para mejorar los instrumentos de evaluación del desempeño de los defensores públicos en el marco del proyecto CEJUME.

Introducción
El proyecto CEJUME es un modelo de certificación de 2 fases. La primera de ellas consiste en una evaluación de conocimientos sustantivos del Derecho Penal que el personal operador del SSP requiere para realizar sus funciones; mientras que la segunda fase implica la evaluación del desempeño mediante un portafolios de evidencias en las que se ponen de manifiesto las competencias profesionales de las personas sustentantes.

De noviembre de 2021 a febrero de 2022 se aplicó por segunda ocasión el portafolios de evaluación para defensores públicos, 73 personas sustentantes concluyeron su evaluación, de estos 31 son mujeres y 42 son hombres y pertenecen a 9 instituciones federales y estatales.

La evaluación referida a criterio supone el diseño de un conjunto de tareas que proporcionan una medida del desempeño de las personas sustentantes, el cual es comparado contra un estándar absoluto de desempeño. La tarea evaluativa "Medidas cautelares" representa una de las 7 tareas que integran el portafolios de evaluación del desempeño de los defensores públicos, y tiene el propósito de valorar la capacidad argumentativa en el debate sobre la imposición de una medida cautelar, a partir de argumentos estructurados y convincentes que contemplan los principios de necesidad, proporcionalidad e idoneidad, los riesgos procesales, las circunstancias del hecho y las condiciones de la persona imputada, los antecedentes de investigación, los elementos probatorios disponibles, así como las normativas nacionales, internacionales y jurisprudenciales aplicables.

La rubrica de calificación de la tarea tiene cuatro niveles de desempeño, siendo el nivel 3 el "estándar", las habilidades evaluadas se muestran en la siguiente tabla:

Criterio	Descripción
1. Argumentación estructural y convincente durante el debate de la medida cautelar.	La o el defensor expone argumentos claros, precisos y detallados, al abordar la imposición de la medida cautelar, con base en los principios de necesidad, proporcionalidad e idoneidad, los riesgos procesales, las circunstancias del hecho y condiciones de la persona imputada. Además, para desestimar lo expuesto por la fiscalía, utiliza los antecedentes de investigación, los elementos probatorios disponibles, las normativas nacionales, internacionales o jurisprudenciales aplicables.
2. Comunicación asertiva durante el debate de la medida cautelar	La o el defensor, durante el debate de la solicitud de imposición de la medida cautelar, utiliza argumentos de manera efectiva, empleando un lenguaje libre de tecnicismos innecesarios, enfatizando la información relevante que favorece su pretensión y utilizando la lectura solo como herramienta de apoyo.
3. Comunicación respetuosa e inuyente durante la exposición de argumentos.	La o el defensor utiliza en su argumentación un lenguaje sencillo, no discriminatorio y respetuoso, que no reproduce estereotipos de género.

Metodología
Para verificar en qué medida la aplicación de la tarea evaluativa y el uso de la rubrica permiten determinar el desempeño de los defensores públicos se realizaron:

- Análisis cuantitativo de los resultados del desempeño de los sustentantes en la tarea evaluativa de Medidas cautelares.
- Análisis cualitativo mediante cuestionarios de salida aplicados a la población de sustentantes para identificar la claridad y pertinencia de la tarea evaluativa.
- Análisis cuantitativo mediante la Teoría de la Generalizabilidad para determinar en qué medida la tarea evaluativa contribuye a una evaluación confiable del desempeño dentro del portafolios de evaluación.
- Análisis cualitativo de entrevistas a calificadoras para identificar la pertinencia de la rubrica de calificación para evaluar el desempeño de los sustentantes.

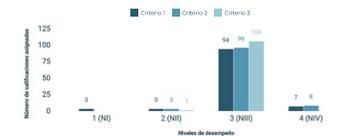
Resultados

Desempeño de los sustentantes
En la aplicación de noviembre de 2021 el 94.6% de las personas sustentantes obtuvo un resultado igual o superior al desempeño mínimo esperado en la tarea, mientras que solo 4 de las personas evaluadas (5.3%) presentaron un desempeño por debajo del esperado.

Cuestionario de salida
De las encuestas de salida que se aplicaron a los sustentantes que participaron y finalizaron la tarea de "Medidas cautelares", se destacan las siguientes fortalezas de la tarea:

- Están familiarizados con las actividades que solicita la tarea porque son parte de su labor profesional cotidiana.
- Las instrucciones son claras.
- Cuentan con casos y videos para responder la tarea.

Sin embargo, los sustentantes señalaron que tuvieron dificultad para acceder a las carpetas de investigación requeridas para responder la tarea y en el uso de la tecnología para subir el video y marcar el tiempo de los fragmentos.



Gráfica 1. Niveles de desempeño predominante en los tres criterios de calificación

Nivel de Desempeño	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1 (NI)	0	0	0
2 (NI)	0	0	0
3 (NI)	94	96	100
4 (NV)	7	8	0

Teoría de la Generalizabilidad (TG)
En la teoría G se aplican técnicas de análisis de varianza para cuantificar la importancia de las fuentes de variabilidad, además de las diferencias individuales entre las personas sustentantes, con el propósito de lograr una evaluación más confiable.

Los valores obtenidos en relación a los valores de rho (0.468 con todas las tareas y 0.435 sin la tarea de Medidas cautelares) y phi (0.303 con todas las tareas y 0.270 sin la tarea de Medidas cautelares) señalan que la existencia de la tarea contribuye al buen funcionamiento del portafolios para evaluar las habilidades que son objeto de la evaluación por portafolios para el Defensor Público, porque en ambos coeficientes los valores disminuyen al suprimir la tarea del análisis.

Los resultados del análisis de varianzas muestran que los componentes: criterio de la rubrica y calificador, por sí solos no representan una fuente de error que afecte la confiabilidad de la evaluación. Sin embargo, la interacción entre ellos con el sustentante sí supone una fuente de error que puede disminuirse a partir de mejorar la rubrica para diferenciar claramente los criterios de evaluación y en consecuencia fortalecer la capacitación con los calificadoras para que identifiquen con mayor precisión los rasgos evaluados en la rubrica con base en las similitudes y diferencias entre las respuestas de los sustentantes. Finalmente, el 23% de la varianza explicada se debe al error aleatorio y la interacción entre sustentante, criterio y calificador.

Entrevista a los calificadoras
Una vez concluido el proceso de calificación a los dos calificadoras se les preguntó su opinión sobre lo que observaron en las respuestas de las personas sustentantes, y al respecto compartieron que:

- El algebro de las medidas cautelares es una actividad que los defensores realizan a partir de la aplicación de fórmulas o prácticas mecánicas que les resultan adecuadas y útiles para alcanzar el resultado esperado.
- La estructura de los argumentos de los sustentantes es muy similar, independiente de la entidad, consideran los principios básicos que rigen la implementación de una medida cautelar y el argumento constitucional.
- Los DEP conocen qué medida cautelar va a solicitar la fiscalía y ya tienen su "guion" y ya han utilizado tanto que ya hasta lo conocen el órgano jurisdiccional y la fiscalía.
- El nivel III es recurrente dado que los sustentantes utilizan la misma base conceptual, hacen lo básico "siga esto y con eso tienes, no ocupas más" tal vez los defensores están cansados de alegar cosas distintas y que no les hagan caso o ellos ya se fijaron ciertos límites, es decir, haciendo A, B, C y D tienen un resultado, no necesitan más, por eso se ven muchas repeticiones en las respuestas.
- Se debe ser más exigentes, más allá de lo básico, elevar el concepto del argumento para que no solo repitan o lean, que la misma autoridad escuche cosas distintas, porque la actividad es importante.
- Que se conserve la tarea, esta evaluación está muy por encima de lo que se hacía antes.

Conclusiones
No se identificó la necesidad de algún ajuste a la tarea evaluativa, pues la consigna es suficientemente clara y precisa para ser entendida por las personas sustentantes.

A partir del análisis de la información cuantitativa y cualitativa se muestra un patrón de respuestas con poca variabilidad, que supone verificar la estructura y progresión de los niveles de desempeño de los atributos de contenido y estructura de la argumentación. Al respecto se sugiere dividir el criterio con el propósito de clarificar los atributos importantes a evaluar, por una parte las cualidades de la argumentación y por el otro, el uso de elementos para desestimar la postura de la fiscalía. Además, se elimina del criterio 3 los elementos que no pueden valorarse en la audiencia de medidas cautelares.

Los cambios a los instrumentos de evaluación permitirán fortalecer los procesos de profesionalización y certificación del ejercicio profesional a través del modelo de evaluación del desempeño desarrollado en el proyecto CEJUME.

Cartel 2.

Las escuelas de derecho en México, Instituciones de Educación Superior (IES), que ofrecen la Licenciatura en Derecho (LED) ciclo académico 2021-2022

Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD)



Cartel 4

Habilidades para el ejercicio de una abogacía colaborativa en la sustentación de la conciliación prejudicial en la justicia laboral

Kassandra Leyva Rodríguez y Verónica Hernández Félix | Universidad Olmeca de Tabasco

UNIVERSIDAD OLMECA A.C.

HABILIDADES PARA EL EJERCICIO DE UNA ABOGACÍA COLABORATIVA EN LA SUSTENTACIÓN DE LA CONCILIACIÓN PREJUDICIAL EN LA JUSTICIA LABORAL

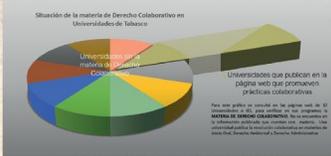
28/09/22

Proyecto de investigación en proceso.
Eje 5. Habilidades profesionales en la formación jurídica.
Red Colaborativa de Trabajo MASC

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué efecto causa la ausencia de una materia en derecho colaborativo en los estudiantes y personas profesionistas en la abogacía?

El proyecto de investigación se sustenta en los siguientes: objetivos, preguntas e hipótesis.



2. OBJETIVOS



- Analizar la necesidad de incorporar la materia derecho colaborativo en el ámbito universitario
- Definir la importancia del derecho colaborativo en la sustentación de la conciliación prejudicial en la justicia laboral
- Explicar los beneficios que generaría el Derecho Colaborativo en la sustentación de la conciliación prejudicial en la justicia laboral

3. PREGUNTAS



- ¿Cuál es la necesidad de incorporar la materia Derecho Colaborativo en el ámbito universitario?
- ¿Cuál es la importancia del Derecho Colaborativo en la sustentación de la conciliación prejudicial en la justicia laboral?
- ¿Qué beneficios generaría la materia Derecho Colaborativo en la sustentación de la conciliación prejudicial en la justicia laboral?

4. HIPÓTESIS

HI. El derecho colaborativo debe incorporarse en las universidades en la enseñanza del derecho para lograr un eficaz ejercicio de la abogacía dentro de la conciliación prejudicial en la justicia laboral.

Metodología del trabajo:
Enfoque cuantitativo con alcance correlacional explicativo.
Instrumento de medición: Encuestas y entrevistas



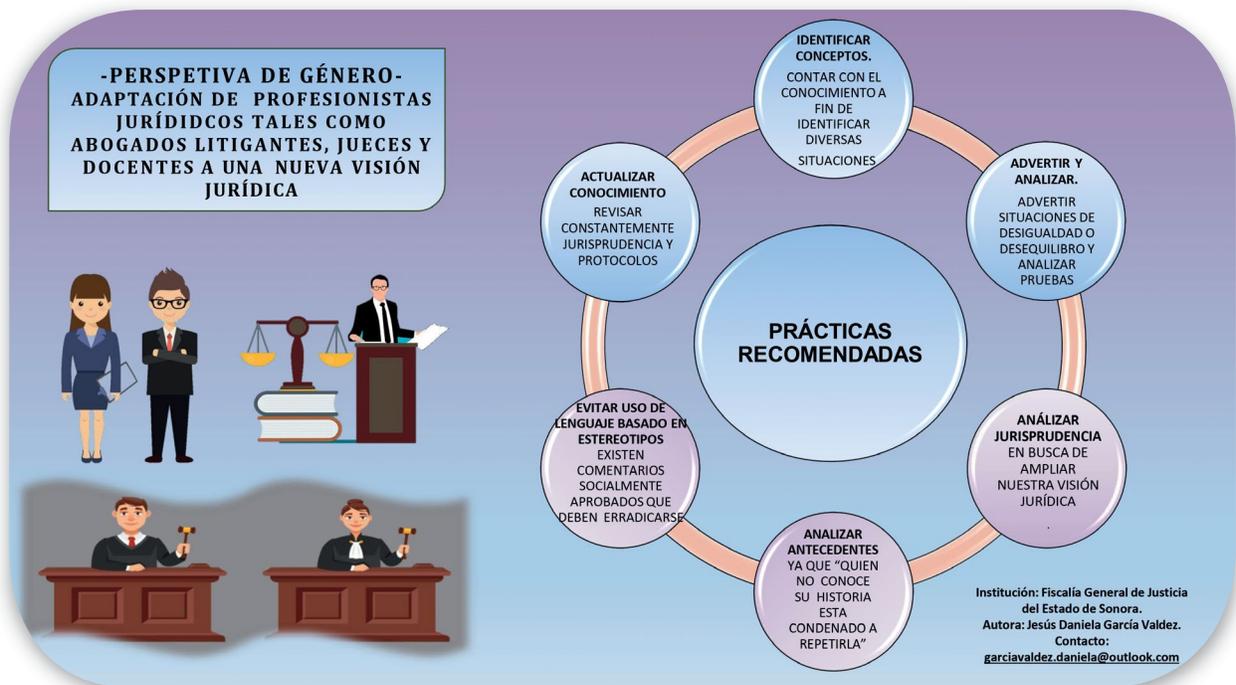
Alumnas de la Universidad Olmeca de Tabasco
Verónica Hernández Félix
Kassandra Leyva Rodríguez
vero.20001566@gmail.com
uo20085001@olmeca.edu.mx



Cartel 5

Perspectiva de género. Adaptación de profesionistas jurídicos, tales como abogados litigantes, jueces y docentes a una nueva visión jurídica

Jesús Daniela García Valdez | Fiscalía General de Justicia del estado de Sonora



Premios Engrane

Con el fin de reconocer las ideas y las personas que están transformando la enseñanza del derecho, las instituciones organizadoras del Congreso CEEAD 2023 sobre Educación Jurídica otorgan los Premios Engrane 2023.

Los premios se denominan Engrane, distinguen esfuerzos de las y los estudiantes, profesores, investigadores, directivos y profesionistas, quienes mueven a la acción y al impacto, conectan ideas y proyectos, colaboran en iniciativas de mejora y son piezas clave en la transformación de la enseñanza del derecho. Las categorías son las siguientes:

- Mejor tesis de licenciatura
- Mejor tesis de posgrado
- Mejor artículo de investigación
- Mejor práctica docente innovadora
- Reconocimiento a la trayectoria

Las convocatorias para recibir trabajos y propuestas estuvieron abiertas en un periodo de tres años anteriores a la entrega de los premios.

El jurado resolvió otorgar este año el premio Engrane solo a las categorías mejor práctica docente innovadora y reconocimiento a la trayectoria.

En la categoría mejor práctica docente innovadora se reconoció el trabajo *La Metodología de Disertación Jurídica: desarrollar las capacidades analíticas, de escritura, de argumentación y el conocimiento crítico del alumnado de Derecho*, realizado por un equipo de docentes del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) conformado por Aude Blénet, Miguel Castro, Jorge Cerdio Herrán, Romain Geniez, Erika Estefanía Salas Mayme, Germán Sucar, Sara Hardy, Regina Inclán, Mario García y Gina Castillo.

Se les reconoce el desarrollo de una metodología a través del programa de escritura jurídica. Inicia con una asignatura troncal –Metodología de la Disertación Jurídica– cuyo objetivo es que el estudiantado se conozca y comprenda cinco géneros de escritura: la explicación de texto filosófico, comentario de texto filosófico, disertación jurídica, comentario de texto jurídico y comentario de fallo.

Se eligieron estos géneros de escritura porque cada uno supone un uso riguroso del lenguaje y favorecen el desarrollo del análisis. Después, el estudiantado pone en práctica lo aprendido a través de siete talleres que cursan a lo largo de la licenciatura, propiciando el aprendizaje activo.

Gracias a este programa las y los estudiantes fortalecen la lectura de comprensión y se vuelven capaces de identificar las tesis, argumentos, conceptos y articulaciones lógicas que componen un texto.

Además, mediante esta estrategia se logró identificar y atender de forma puntual y exitosa algunas deficiencias de la educación media superior en México, de tal forma que en el periodo de la licenciatura se encarga



primero nivelar las habilidades del estudiantado para después desarrollar sus potencialidades, pues se hace una retroalimentación constante al estudiantado en lo individual.

Creemos que merece este reconocimiento, pues las capacidades desarrolladas tienen una consecuencia directa en su práctica profesional.

Este programa pedagógico es particularmente atrevido porque propone solucionar desde una nueva aproximación, inspirada en la práctica francesa de disertación jurídica, las deficiencias generalizadas del sistema de enseñanza mexicano en materia de escritura y todo lo que esto implica en habilidades metacognitivas del estudiantado. Se han obtenido resultados satisfactorios, visibles y medibles: las y los estudiantes presentan un desarrollo notable de sus capacidades en ortografía, sintaxis y gramática, así como en sus capacidades analíticas y su rigor conceptual.

Destacamos que el programa de escritura jurídica es un esfuerzo institucional y transversal en la currícula de la licenciatura. Este es el fruto de doce años de experiencias de docentes que ha logrado materializarse en ocho asignaturas de la licenciatura en Derecho. Tenemos la certeza de que el compromiso de la institución, con llevar esta estrategia de forma continua y prolongada durante la licenciatura, es una pieza clave de su éxito.

Por último, en la categoría reconocimiento a la trayectoria el premio lo obtuvo Ana Laura Magaloni, licenciada en Derecho por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid. Cuenta también con estudios de especialización judicial ante el Instituto de Especialización de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, así como estancias académicas en las universidades de Berkeley y Harvard, en los Estados Unidos de América, instituciones donde fue profesora e investigadora visitante.

Ana Laura ha dedicado su trayectoria profesional a estudiar el funcionamiento de las instituciones de justicia en México y a impulsar iniciativas para fortalecerlo.

Tras realizar sus estudios de posgrado, se incorporó al departamento de Derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) como docente. Desde hace 15 años es editorialista en temas de justicia en el periódico *Reforma*.

En 1999 fundó y dirigió la División de Estudios Jurídicos del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y, en colaboración con la Escuela de Derecho de Stanford y la Universidad Diego Portales de Chile, diseñó e implementó en el CIDE un nuevo modelo pedagógico para estudiar derecho. Se desempeñó como investigadora y catedrática de esta institución hasta el 2020.

Magaloni ha participado como consultora en las más importantes reformas judiciales de los últimos 25 años en México. En 1994 fue asesora externa de la Oficina de la Presidencia de la República para la elaboración del proyecto de reforma constitucional que reconfiguró la Suprema Corte de Justicia de la Nación y creó el Consejo de la Judicatura Federal.

En 2008 fue asesora del secretario de Gobernación en las reformas constitucionales de amparo y de acciones colectivas. También participó en la reforma a la justicia penal de 2008. En 2016 colaboró en la construcción de las reformas a la justicia cotidiana que buscó mejorar el desempeño de las instituciones de justicia más cercanas a la ciudadanía. Ese mismo año fue diputada en la Asamblea Constituyente de la Ciudad de México, donde destacó por sus propuestas en materia de impartición de justicia.

En 2018 fue presidenta de la Comisión Técnica para la Transición de la Procuraduría General de Justicia a la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México. En 2019 Ana Laura Magaloni formó parte de la terna para ministra de la Suprema Corte de Justicia de la Nación que envió el Ejecutivo Federal al Senado de la República. En 2020 fundó Magaloni Abogadas, un despacho especializado en litigio constitucional y en litigio estratégico de interés público. Actualmente es profesora del ITAM y consejera independiente de BBVA.

El jurado reconoce su trayectoria profesional, destacando sus enormes esfuerzos y participación activa para contribuir a la construcción de una sociedad justa, democrática y en paz, a través de la formación de abogadas y abogados que puedan hacer frente a los nuevos desafíos que enfrenta la profesión legal en nuestro país. También distingue el trabajo de Ana Laura por impulsar la reflexión crítica sobre el estado de la educación jurídica y de los desafíos de la profesión, contribuyendo con propuestas concretas, como lo fue el diseño de un modelo educativo novedoso. Asimismo, destaca y celebra el impacto del trabajo de Ana Laura Magaloni en formación de la abogacía en México.

www.congreso.ceedad.org.mx/