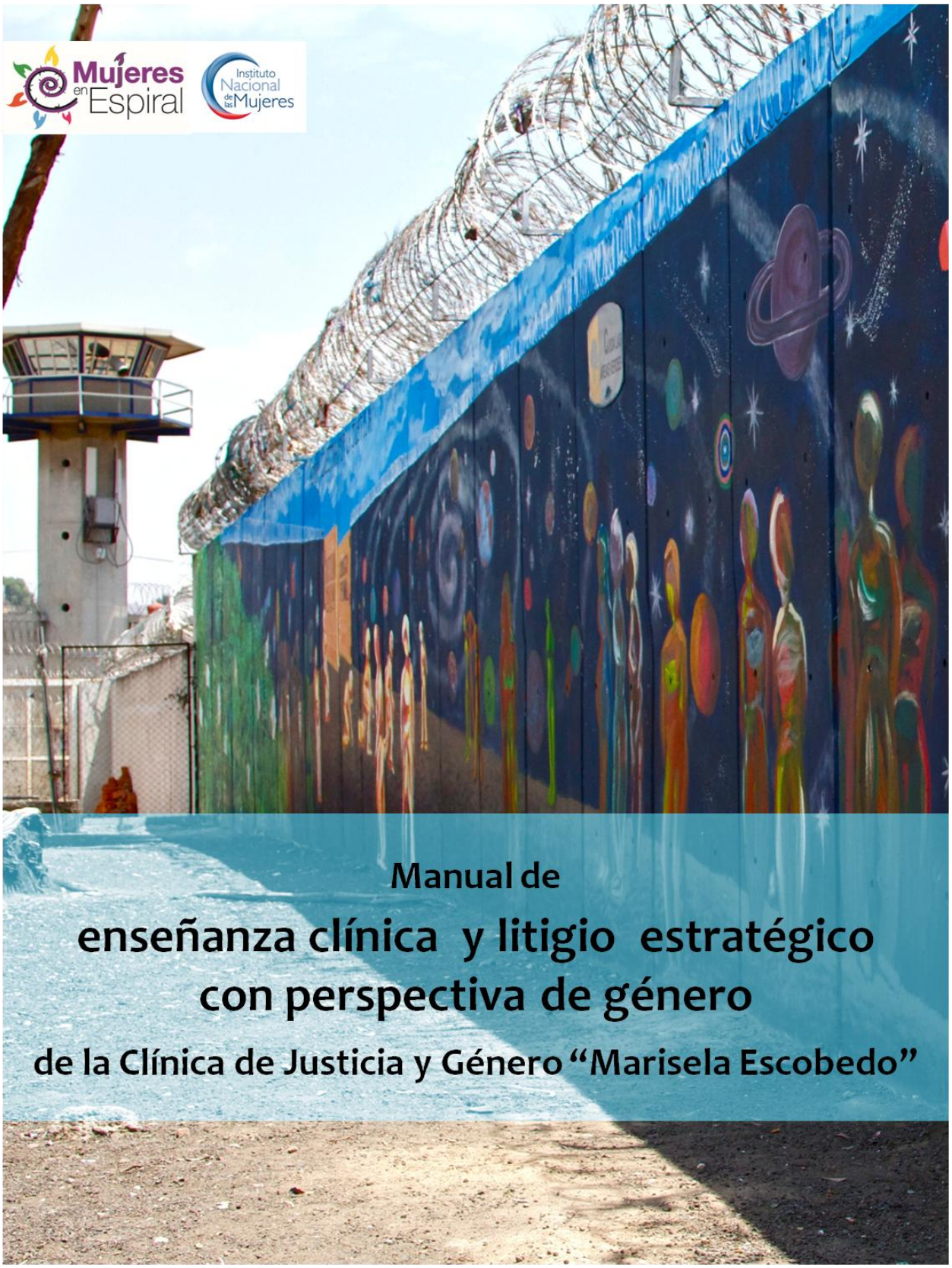


Mujeres en Espiral

Instituto Nacional de las Mujeres

Manual de enseñanza clínica y litigio estratégico con perspectiva de género

de la Clínica de Justicia y Género "Marisela Escobedo"

INMUJERES

Lorena Cruz Sánchez
Presidencia

María Marcela Eternod Arámburu
Secretaría Ejecutiva

Pablo Navarrete Gutiérrez
Coordinación de Asuntos Jurídicos

Luis Fernando Cadena Barrera
Dirección General de Administración y Finanzas

MUJERES EN ESPIRAL

Dirección

Marisa Belausteguigoitia

Coordinación

Ricardo Ortega
Asesoría de la Clínica de Justicia y Género

Luis Alberto Muñoz López
Coordinación de la Clínica de Justicia y Género

Corina Giacomello
Coordinación de Investigación

Alma Patricia Piñones
Coordinación de formación

Riánsares Lozano
Coordinación Artístico-Pedagógica

María del Mar Gargari
Coordinación de Vinculación y Difusión

MANUAL DE ENSEÑANZA CLÍNICA Y LITIGIO ESTRATÉGICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA CLÍNICA DE JUSTICIA Y GÉNERO "MARISELA ESCOBEDO"

Coordinadores

Briseida Alicia Echaury Olmos

Luis Alberto Muñoz López

Contenidos

Luis Alberto Muñoz López

Briseida Alicia Echaury Olmos

Gladys Fabiola Morales Ramírez

María del Pilar González Barreda

Julia Álvarez Icaza Ramírez

Amaranta Viridiana Valgañon Salazar

David Rivero Fragoso

Ariane Laure Assemat

Erika del Carmen Pérez Jiménez

Krizia Renata Gómez Pezuela Hernández

Olga Mesilemit Velázquez González

Revisión

María Isabel Belausteguigoitia Rius

Corina Giacomello

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 4

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 11

CAPÍTULO 1. *Litigio de interés público y perspectiva de género* 12

A. Litigio de interés público 13

B. Perspectiva de género 17

La crítica y el uso del derecho desde las teorías feministas 17

La construcción del “género” 19

Perspectiva de género 21

C. Litigio de interés público con perspectiva de género 24

CAPÍTULO 2. *La enseñanza del derecho* 28

A. La enseñanza tradicional del derecho 30

Origen 31

Características 33

Deficiencias 35

B. La enseñanza clínica del derecho 37

Origen 38

Características 42

Beneficios 45

Límites, obstáculos y retos 45

C. Litigio de interés público y perspectiva de género en la educación clínica 46

Litigio de interés público y educación clínica 46

Perspectiva de género y educación clínica 49

SEGUNDA PARTE. EJES DE ACCIÓN 53

CAPÍTULO 3. *Práctica jurídica*. 54

A. Litigio estratégico 55

¿Qué hacemos? 55

¿Para qué lo hacemos? 59

¿Por qué lo hacemos? 59

¿Cómo lo hacemos? 64

B. Dictámenes 78

¿Qué hacemos? 78

¿Para qué lo hacemos? 78

¿Por qué lo hacemos? 78

¿Cómo lo hacemos? 79

C. Amicus curiae 82

¿Qué hacemos? 82

¿Para qué lo hacemos? 83

¿Por qué lo hacemos? 83

¿Cómo lo hacemos? 84

D. Asesoría Jurídica (Unidad con Perspectiva de Género) 88

¿Qué hacemos? 88

¿Para qué lo hacemos? 89

¿Por qué lo hacemos? 89

¿Cómo lo hacemos? 91

CAPITULO 4. *Práctica pedagógica*. 95

A. Litigio estratégico 97

Descripción 97

Objetivo 98

Dinámica 100

B. Dictámenes 107

Descripción 107

Objetivo 107

Dinámica 107

C. Amicus curiae 110

Descripción 110

Objetivo 110

Dinámica 111

D. Seminario – Taller 115

Descripción 115

Objetivo 115

Dinámica 116

E. Sesiones pedagógicas 119

Descripción 119

Objetivo 119

Dinámica 119

BIBLIOGRAFÍA 122

TERCERA PARTE. ANEXOS 129

Anexo 1. ENCUESTA 130

Anexo 2. MATRIZ DE VARIABLES 136

Anexo 3. FORMATO INDIVIDUAL 140

Anexo 4. FORMATO GENERAL 143

Anexo 5. MATRIZ DE DATOS 144

PRESENTACIÓN

Mujeres muralistas

El presente manual se ha elaborado en el marco del proyecto “Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia”, el cual comenzó en 2008 como una intervención artístico-pedagógica que impulso el diseño y creación de murales y la formación de mujeres muralistas en el Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla.

Hoy, este proyecto amplia sus alcances articulando tres áreas de acción (investigación, artístico-pedagógica y práctica jurídica) para cumplir con los siguientes objetivos:

- visibilizar los factores de opresión contra las mujeres que subsisten en las estructuras discursivas, imaginarias y materiales;
- generar transformaciones en la conciencia jurídica y social con el fin de promover un acceso más efectivo de las mujeres a la justicia; y
- formar jóvenes investigadoras e investigadores que sean capaces de generar, desde la perspectiva de género, transformaciones en el sistema de justicia.

De “El Grito” a “La Acción”

La Clínica de Justicia y Género “Marisela Escobedo” es parte del proyecto expandido del muralismo iniciado por “Mujeres en Espiral” que “ilumina –arroja luz– sobre los alcances precarios de la promesa de bienestar y modernidad en nuestra sociedad, justamente desde sus espacios y sujetos más vulnerables: las mujeres en prisión”.[1]

La fundación de la Clínica ocurre en un momento estratégico del muralismo realizado por dichas mujeres. El recorrido visual comenzó con “El Grito” (el primer mural pintado

[1] BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*. México: PUEG-UNAM, 2013. p. 235.

en 2008), continúo con “Fuerza, tiempo y esperanza” (2010), atravesó los “Caminos y formas de la libertad” (2011) y culminó con la “Acción colectiva por la justicia” (2013). La Clínica se establece durante la realización del cuarto y último mural cuyo nombre bien puede definir la esencia misma de la Clínica y el proyecto “Mujeres en Espiral”.

La Clínica de Justicia y Género “Marisela Escobedo” constituye, desde su creación en 2013,[2] un espacio interdisciplinar para:

- incidir, desde la enseñanza clínica, en la formación de estudiantes (tanto de derecho como de otras ciencias, disciplinas y humanidades); y
- provocar, mediante el litigio de interés público con perspectiva de género, cambios estructurales en el sistema de justicia.

Esto último ha ameritado que el trabajo jurídico de la Clínica se ponga al servicio de “las mujeres más invisibles y abandonadas de esta ciudad”[3]: las mujeres en reclusión, quienes enfrentan “obvias restricciones en las perspectivas de vida, de mira, de tránsito y, desde luego, de género”.[4]

Tomando en cuenta lo anterior, el trabajo de la Clínica se rige por los siguientes principios:

- **Sensibilidad respecto a la problemática combatida**. Empatía hacia las víctimas de violaciones a derechos humanos, sus familias y sus comunidades, así como consciencia sobre la desigualdad de género imperante.

- **Interdisciplinariedad y perspectiva crítica del derecho**. Disposición para iniciar procesos de análisis crítico de la realidad con herramientas y perspectivas epistemológicas tanto jurídicas como de otros campos del conocimiento con el objetivo de sumar al análisis jurídico riguroso de los casos el análisis social,

[2] La instauración de la Clínica en el año 2013 fue posible gracias al apoyo brindado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, el Programa Universitario de Estudios de Género y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para el año 2014, las actividades de la Clínica continuaron por el apoyo otorgado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, el Instituto Nacional de las Mujeres y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.
[3] BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*. *op. cit.*, p. 15.
[4] *Idem*.

económico, político y cultural (con énfasis desde los estudios de género) del contexto que los rodea.

- **Profesionalismo**. Proporcionar servicios que procuren en todo momento el bienestar del o la usuaria y contribuyan a visibilizar y erradicar la desigualdad y la discriminación por género.

- **Eficiencia en función de los objetivos de la Clínica**. Prestar los servicios a las personas cuyos casos permitan, objetivamente, cumplir de la manera más adecuada los objetivos del Clínica.

- **Gratuidad y combate a la corrupción**. Brindar servicios que sean gratuitos y denunciar las prácticas de corrupción que se lleguen a detectar, en aras de acabar con este factor adicional de discriminación.

- **Re-acciones por la justicia**

Este manual recupera la experiencia de trabajo de la Clínica de Justicia y Género "Marisela Escobedo", con el propósito de proponer una metodología que permita replicar los procesos jurídicos y pedagógicos más significativos que ha desarrollado.

En particular, intentamos que el manual sea:

- un referente metodológico para futuras generaciones de integrantes de la Clínica.
- un dispositivo capaz de inspirar la creación de clínicas de interés público con perspectiva de género en otras universidades públicas del país.
- un insumo para la incorporación de la perspectiva de género en el litigio estratégico y la enseñanza clínica del derecho.

Para lograr esto, el manual presenta aspectos de orden teórico y práctico que fundamentan y describen los ejes de acción que proponemos para un proyecto de esta naturaleza.

Esperamos que el manual resulte de utilidad para estudiantes, personal académico y profesionales que tienen interés por desarrollar proyectos que posibiliten el acceso a la justicia de mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo I
LITIGIO DE INTERÉS PÚBLICO Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

La propuesta jurídico-pedagógica delineada en este Manual constituye un exhorto para el establecimiento de clínicas que incorporen en sus actividades dos de las más importantes herramientas del derecho: el litigio de interés público y la perspectiva de género.

Conviene señalar que:

> [l]a tendencia actual en el movimiento de derechos humanos internacional es la generación no sólo de un litigio, sino de 'litigio estratégico', principalmente en el ámbito nacional, como búsqueda y promoción de cambio social mediante la adopción, impulso, creación o modificación de políticas públicas en la materia.[5]

Así, tanto en países con una tradición jurídica romano-germánica como en los pertenecientes a la tradición del *common law*, diversos grupos (entre estos las clínicas jurídicas) han utilizado lo que se denomina "litigio estratégico", "paradigmático" o "de interés público" para lograr cambios importantes que dan respuesta a las demandas sociales de justicia.

Bajo esta lógica, proponemos la incorporación de la perspectiva de género como herramienta transversal en las prácticas de las clínicas jurídicas y en el litigio de interés público.

[5] CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz. "El concepto de litigio estratégico en América Latina: 1990-2010". En Universitas, núm. 121. Bogotá: julio-diciembre de 2010. p. 53.

En ese sentido, este capítulo presenta las bases teóricas para poner en práctica un litigio de interés público con perspectiva de género. Para alcanzar este objetivo, primero, se examinará el concepto de litigio de interés público y el origen de esta práctica jurídica; posteriormente, se analizará el uso de la perspectiva de género como herramienta del derecho y el impacto de las teorías feministas en la ciencia jurídica.

A. LITIGIO DE INTERÉS PÚBLICO

El litigio de interés público, conocido también como litigio estratégico o litigio paradigmático, es una herramienta jurídica desarrollada en el contexto del ejercicio del Derecho de Interés Público (*Public Interest Law*)[6] que se caracteriza por plantear, a partir de un **caso paradigmático***,* objetivos que rebasan los intereses personales de las partes.

Así, en su definición más simple el litigio de interés público constituye "una técnica para impactar en el sistema de justicia en general, a partir de un caso concreto",[7] lo cual significa que, en contraste con el litigio tradicional, con esta técnica o herramienta se persiguen objetivos más allá del caso mismo.

El eje principal del litigio estratégico "es la reforma del derecho o de la política pública, más que el interés individual de los clientes (como es el caso en el litigio ordinario), no obstante ambos pueden ser el objetivo".[8]

Si bien el objetivo general del litigio paradigmático es sintetizable de esa manera, sus

---

[6] El Derecho de Interés Público además de acudir al litigio paradigmático, se apoya en otras herramientas clave como el cabildeo, el lanzamiento de campañas de difusión, la documentación y la capacitación. Al respecto: BARRENA, Guadalupe. "Oportunidades y retos para el litigio estratégico en México: ¿un cincel para la piedra de Sísifo?". En OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. El litigio estratégico en México: la aplicación de los derechos humanos a nivel práctico. Experiencias en la sociedad civil. México: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2007. p. 50.

[7] *Idem*.

[8] EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE. *Strategic litigation of race discrimination in Europe: from principles to practice. A manual on theory and practice of strategic litigation with particular reference to the EC Race Directive.* Notingham: ERRC, 2004. p. 35 [traducción libre].

objetivos particulares "pueden ser de tan diversas índoles como diversas manifestaciones jurídicas del interés público",[9] pues su definición y consecución recae en personas que actúan bajo:

> […] una estrategia mayor que deviene de la observación y análisis de la realidad social, política y jurídica, de la valoración de los efectos positivos o negativos que las diferentes acciones puedan tener, las fuerzas que pueden desatarse y los costos involucrados.[10]

De esta forma, los objetivos del litigio de interés público pueden ir desde el establecimiento de precedentes jurisprudenciales en determinada materia, hasta la visibilización y erradicación de la desigualdad jurídica de grupos sociales en situación de vulnerabilidad (mujeres, infantes, personas migrantes, etc.).

Por consiguiente, el litigio de interés público consiste en:

> […] seleccionar, analizar y poner en marcha el litigio de ciertos casos que permitan lograr un efecto significativo en las políticas públicas, la legislación y la sociedad civil de un Estado o región. Es un proceso de identificación, socialización, discusión y estructuración de problemáticas sociales, a partir de lo cual es factible promover casos concretos para alcanzar soluciones integrales de modo que sea posible lograr cambios sociales sustanciales.[11]

Para comprender adecuadamente el por qué de los objetivos del litigio paradigmático, es importante abordar brevemente su desarrollo histórico. Este tipo de litigio surge en los Estados Unidos durante la década de los 60's:

> [el término] fue construido con base en la tradición ejemplificada por Louis Brandeis, quien desde antes de convertirse en juez de la Suprema Corte de los Estados Unidos [en 1926] incorporó a la práctica jurídica la promoción del interés general. En su celebrado discurso de 1905, Brandeis critica la profesión legal, denunciando que <<los abogados en su mayoría se han permitido convertirse en apéndices de las

---

[9] VILLAREAL, Marta, "El litigio estratégico como herramienta del Derecho de Interés Público". En OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. El litigio estratégico en México: la aplicación de los derechos humanos a nivel práctico. Experiencias en la sociedad civil, México: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2007. p. 29.
[10] *Ibidem*, p. 30.
[11] CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz*, op. cit.*, p. 53.

> grandes corporaciones y han dejado de lado su obligación de usar sus potestades para la protección de las personas>>.[12]

De esta forma, teniendo como inspiración el trabajo Brandeis, en los años 60's y 70's un amplio número de universidades estadounidenses comenzaron a destacar el papel del derecho como instrumento de cambio social. Las personas educadas bajo esta perspectiva se definieron a sí mismas como abogados y abogadas de interés público; a diferencia de los <<apéndices corporativos>> referidos por Brandeis,[13] eran profesionales activistas que impulsaron el uso del derecho como instrumento de cambio social.[14]

Otro acontecimiento que definió las cualidades de esta práctica jurídica fue su desarrollo inicial con base en los modelos esbozados por los grupos de derechos y libertades civiles; en particular, se retomó la estrategia del *test-case* –caso que establece principios que deberán seguirse en casos similares considerados en el futuro– desarrollada por la *NAACP Legal Defense and Educational Fund*.[15]

Así, dos objetivos guiaron el diseño del Derecho de Interés Público: el uso social del derecho estadounidense y el desarrollo de los derechos civiles a través de la práctica del mismo.

Conforme el Derecho de Interés Público se fue consolidando en los Estados Unidos sus objetivos originarios se redefinieron, haciéndose más concretos y diversos. No obstante la diversidad de objetivos, el Derecho de Interés Público contemporáneo muestra una marcada tendencia a la institucionalización; por ejemplo, en los Estados Unidos:

> […] las organizaciones no gubernamentales (ONG) que trabajan para promover y proteger los derechos humanos usando el sistema legal norteamericano o que luchan por la protección del medio ambiente se llaman a sí mismas organizaciones

---

[12] REKOSH, Buchko and Terzieva, *Pursuing Public Interest. A handbook for legal professionals and activists*, Public Interest Law Initiative in Transitional Societies, Nueva York: Columbia University School of Law, 2007. p. I [traducción libre].
[13] *Idem*.
[14] *Cfr*. CUMMINGS, Scott. "The internationalization of public interest law". En: *Duke Law Journal*. vol. 57. Durham: 2008. p. 891.
[15] *Cfr*. CUMMINGS, Scott. y Deborah Rhrode. "Public interest litigation: Insights from theory and practice". En *Fordham Urban Law Journal*. núm. 4. vol. 36. 2008. p. 606.

de derecho de interés público.[16]

De igual manera, un buen número de facultades de derecho —donde se incluyen las más importantes universidades como Yale, Harvard y Stanford— han desarrollado secuencias curriculares específicas para estudiantes que pretenden desenvolverse en el ámbito del derecho de interés público. Asimismo, en las universidades se han establecido clínicas legales que constituyen un importante espacio para el ejercicio de este modelo de práctica jurídica.

Hoy, el Derecho de Interés Público se distingue por ser un movimiento global. De acuerdo con la *Public Interest Law Initiative in Transitional Societies,* desde los años 80's y 90's el Derecho de Interés Público comenzó a popularizarse en países como Inglaterra, India, Bangladesh, Filipinas, Australia, Chile y Argentina.[17]

En América Latina la práctica del Derecho de Interés Público ha sido institucionalizada desde sus orígenes; al principio, era impulsada fundamentalmente por las organizaciones no gubernamentales, por ello:

> [e]l litigio estratégico –sostienen Coral, Londoño y Muñoz– se convierte para dichas organizaciones en uno de sus principales instrumentos, y para muchas de ellas el escenario regional de justicia, a través del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, es una oportunidad de impulsar casos de graves vulneraciones a derechos humanos, frente a las cuales la justicia interna no tiene respuestas, salvo la impunidad.[18]

En este sentido, la práctica del litigio de interés público en Latinoamérica también ha sido impulsada por clínicas legales. Al igual que en los Estados Unidos, las clínicas jurídicas se han caracterizado por incluir en su agenda la práctica del Derecho de Interés Público y han hecho del litigio estratégico su principal herramienta.[19]

En el siguiente capítulo abundaremos sobre este vínculo entre la educación clínica y la práctica del litigio estratégico en los Estados Unidos y Latinoamérica.

---

[16]REKOSH, Buchko and Terzieva, *op. cit.*, p. I [traducción libre].
[17] *Cfr*. *Ibidem*, p. 2.
[18] CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz, *op. cit.*, pp. 49-76.
[19] *Cfr*. *Idem*.

B. PERSPECTIVA DE GÉNERO

La crítica y el uso del derecho desde las teorías feministas

Una de las más importantes aportaciones de las teorías feministas es la crítica a la pretendida neutralidad del discurso jurídico. Al mismo tiempo, el trabajo teórico y activista desde el feminismo ha contribuido a la transformación del uso del derecho al utilizarlo, como herramienta, en la lucha contra la posición de desigualdad de las mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad.

El feminismo[20] ha desarrollado desde sus orígenes[21] una noción crítica del derecho "que se vincula con la necesidad de pensar los derechos en clave de relaciones y, sobre todo, con la crítica a un concepto de <<derechos>> humanos falsamente neutral, que no da cuenta de la realidad sexuada y que no pone en cuestión la desigualdad de poder de origen sexual en nuestras sociedades".[22]

Esta crítica al derecho, señala Jaramillo, no es uniforme, las aportaciones varían dependiendo "de la manera en la que cada mujer o conjunto de mujeres entiende su opresión dentro de las sociedades contemporáneas, así como de su comprensión del derecho y de las relaciones de éste con otras esferas de la vida social".[23] No obstante su diversidad, las aproximaciones de las corrientes feministas al pensamiento jurídico pueden concentrarse en dos grandes aportaciones:

> [e]n primer lugar, se ha señalado que el derecho, como producto de sociedades patriarcales, ha sido construido desde el punto de vista masculino y por eso refleja y protege los valores y atiende a sus necesidades e intereses. […] En segundo lugar,

[20] En el presente texto se entiende por feminismo la corriente de pensamiento que "[…] asume un compromiso con la idea de que nuestras sociedades son patriarcales, es decir, aquellas en las que existe una supremacía de lo masculino". BODELÓN, Encarna. "Feminismo y derecho: mujeres que van más allá de lo jurídico". En NICOLÁS, Gemma y Encarna Bodelón (comps.). *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder.* Barcelona: Anthropos, 2009. p. 96.

[21] Como señala Boldeón, "la historia de los movimientos feministas nos muestra que desde el mismo momento en que aparecen las formas contemporáneas del derecho moderno crece un pensamiento feminista sobre los elementos centrales del discurso jurídico, como la igualdad, la libertad, los derechos, la justicia, la ciudadanía, etc.". *Idem*.

[22] *Ibidem*, p. 107.

[23] JARAMILLO, Isabel. *Estudio preliminar a la obra de West, Robin Género y teoría del derecho.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Instituto Pensar, 2000. p. 27.

> se ha mostrado que incluso cuando el derecho protege los intereses y necesidades de las mujeres e introduce su punto de vista, en su aplicación por instituciones e individuos modelados por la estructura patriarcal, ha desfavorecido a las mujeres.[24]

En efecto, una de las formas en las que el derecho protege los valores del patriarcado es a través de la normatividad. Desde esta perspectiva, el derecho es un instrumento que históricamente ha servido para mantener y reproducir "un sistema que trivializa la vida y experiencias de la mitad de la humanidad".[25]

Especialmente, las normas jurídicas participan en la reproducción de los estereotipos masculino y femenino al institucionalizar los desequilibrios en los derechos y deberes de hombres y mujeres pues, aún cuando se les considera legalmente iguales, "las mujeres apenas han sido visibles en los sistemas que crean, interpretan y aplican las leyes".[26]

Aunado a la reproducción normativa de estereotipos, el derecho contribuye a la institucionalización de la desigualdad de las mujeres a través de sus procesos y sus actores. Por ejemplo, como sostiene Castañeda, aunque los órganos judiciales no son los responsables directos de la condición de desigualdad que afecta a las mujeres "a través de la resolución misma o muchas veces, de su argumentación, el/la juez construye un discurso a partir de normas, en algunos casos, abiertamente contrarias a la igualdad o en donde subyacen concepciones sexistas".[27]

En otros casos, si las autoridades no son sensibles a la presencia de patrones culturales de discriminación contra las mujeres pueden reproducir las injusticias del sistema al no identificar cómo normas aparentemente neutrales producen resultados negativos en la vida de las mujeres.

Finalmente, es oportuno reiterar que el derecho ha encontrado en las aportaciones feministas, un invaluable impulso transformador pues, al tiempo que el feminismo

---

[24] *Ibidem*, pp. 51-52.
[25] FACIO, Alda y Lorena Fries. "Feminismo, género y patriarcado" En FACIO, Alda y Lorena Fries (coords.). *Género y Derecho.* Santiago, Chile: La Morada/Lom/American University, 1999. p. 22.
[26] *Idem*.
[27] CASTAÑEDA, María (coord.). "Cómo aplicar la perspectiva de género en la práctica jurisdiccional". En *Equis: Justicia para las Mujeres A.C*. México: *Equis: Justicia para las Mujeres A.C*., 2013. p. 2.

formula una de las más fuertes críticas al discurso jurídico, los movimientos de mujeres y de la comunidad LGBTTTI[28] han considerado el derecho como un instrumento clave en la lucha por la igualdad.

Al estudiar el derecho no como norma jurídica sino como parte de nuestras relaciones sociales,[29] las teorías feministas han hecho importantes contribuciones a los estudios jurídicos. Desde el feminismo liberal que aboga por extender los derechos reconocidos formalmente a hombres y a mujeres, pasando por el socialista que pugna por la igualdad material de los géneros, hasta el posmoderno que apuesta por el derecho como instrumento de reforma social, el feminismo ha delineado el camino hacia la construcción de un derecho más justo y equitativo.[30]

La construcción del "género"

Al hablar de derecho, educación, políticas públicas, etc., constantemente se hace referencia al género[31]; sin embargo, se tiene poca claridad sobre lo que este concepto implica. Aún cuando puede ser un término que resulta familiar en distintos ámbitos, es de gran importancia situarlo en torno a la acepción dada por Begné:

> [e]l concepto género alude tanto al conjunto de características y comportamientos, como a los roles, funciones y valoraciones impuestas a cada sexo, a través de los procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales. Este concepto no es universal, sino que se concreta en cada sociedad

[28] Comunidad Lésbica, Gay, Bisexual, Transexual, Travesti, Transgénero e Intersexual.
[29] Cfr. BODELÓN, Encarna, *op. cit.*, p. 95.
[30] Véase, KOHEN, Beatriz. "El feminismo jurídico en los países anglosajones: el debate actual". En BIRGIN, Haydée. *El derecho en el género y el género en el derecho.* Buenos Aires: Centro de apoyo al Desarrollo Local-Biblos, 2000.
[31] El concepto "género" fue utilizado por primera vez en el ámbito de la psicología en un intento de establecer una diferencia con el sexo. Al estudiar la identidad sexual a través de un examen de los casos en los que la asignación de sexo falló, ya que las características externas de los genitales se prestaban a confusión, Robert Stoller llega a suponer que aquello que determina el comportamiento "masculino o femenino" no es natural o biológico sino resultado del conjunto de experiencias y costumbres atribuidos a cada sexo; lo cual apuntaba a que la asignación y adquisición de una identidad no era consecuencia de la carga genética, hormonal y biológica. *Cfr*. LAMAS, Marta. *La perspectiva de género*. México: UNAM 2007, pp. 220 y 221. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_13_La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf [consultado en diciembre de 2013].

de acuerdo a contextos y factores de su realidad de espacio y tiempo.[32]

El desarrollo del concepto género y sus alcances tienen que ver directamente con la construcción colectiva en torno de la diferencia sexual; al respecto, la misma autora explica que:

> [l]os conceptos sexo y género a menudo se confunden. Ambos son conceptos necesarios. Sexo es una diferencia biológica. Es el conjunto de características genotípicas presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos; con base en él se clasifica a las personas por su papel potencial en la reproducción sexual […].[33]

Sobre el concepto género, Lamas refiere que en este tema el punto de referencia es la autonomía tanto de mujeres como de hombres, la cual parte de sus funciones reproductivas, pues a partir de éstas se les atribuye características específicas que, de acuerdo con un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones, reglamentan y condicionan la conducta objetiva-subjetiva de cada sujeto.[34]

Dicho lo anterior, es importante puntualizar la diferencia entre sexo y género:

> […] en su versión más pedestre, el sexo se refiere al cuerpo, el género al rol social constitutivo de la identidad subjetiva frecuentemente en referencia al cuerpo sexuado. El concepto de género surge precisamente para evitar el determinismo biológico de asignar papeles sociales como función de las diferencias de la fisiología reproductiva [...]. En síntesis, el uso del término género apunta hacia una dimensión social por oposición a la biológica y nos habla de la conformación bidireccional de los roles sociales atribuidos tanto a hombres como a mujeres.[35]

Por consiguiente, la diferencia entre hombres y mujeres no reside en una serie de atributos naturales que los separan, sino en características construidas socialmente, de tal manera que el concepto género se convierte en un instrumento político que permite aproximarse a toda esa red de relaciones que se gestan en lo social, que se reproducen

---

[32] BEGNÉ, Patricia. "La enseñanza del Derecho con perspectiva de género". En AGRIPINO, Luis (coord.). *Retos y perspectivas de la enseñanza del Derecho.* México: Universidad de Guanajuato, 2007. p. 23.
[33] *Idem*.
[34] *Cfr*. LAMAS, Marta*, op. cit.*, pp. 220 y 221.
[35] MADRAZO, Alejandro. "Género y libertad de expresión". En CRUZ, Juan y Rodolfo Vázquez (coords.). *Debates Constitucionales sobre DH de las Mujeres. Género y Libertad de Expresión.* México: Fontamara, 2010. p.106.

en las instituciones legales y que no necesariamente tienen que ver con las diferencias biológicas.

Por otra parte, es importante aclarar que los aportes a la construcción conceptual del género no se agotan con la corriente feminista. Los movimientos LGBTTTI han nutrido el concepto, en tanto que representan una crítica a la construcción dicotómica de la sexualidad y refuerzan la importancia de pensar el género como una construcción producto de relaciones sociales.

Como ya se apuntaba, este concepto no es universal, pues su construcción se alimenta constantemente de la realidad objetiva de cada lugar, se entiende a partir de necesidades concretas, se condensa en cada sociedad de acuerdo al contexto y, por lo general, se expresa en la implementación de políticas públicas o importantes reformas legislativas.[36]

Perspectiva de género

Una vez que se ha aceptado que el género deriva de una construcción histórica, económica, política, social y cultural; "[l]a perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual".[37]

> La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar, como si se tratara de un capítulo más, en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad

[36] Begné apunta algunos de los cambios legales que en la historia mexicana han sido los más significativos: "En México desde la Constitución de 1917 se hizo evidente la necesidad de reconocer la especificidad del trabajo femenino, posteriormente se reconoce la licencia por maternidad, la prohibición de realizar trabajos peligrosos y disposiciones tendientes a la protección de la mujer. En 1928, se promulga un código civil en el que se reconocen nuevas causales de divorcio, se tutela el régimen del matrimonio, la patria potestad y los alimentos." En 1953 se reconoce el voto de la mujer en elecciones federales y en 1974, con motivo del Año Internacional de la Mujer se eleva a rango constitucional la igualdad jurídica de la mujer con respecto del varón, y se establece en el artículo 4ª de la Constitución la posibilidad de que las personas decidan de manera libre, responsable e informada sobre el número y espaciamiento de los hijos". BEGNÉ, Patricia, *op. cit.*, p. 26.

[37] LAMAS, Marta*, op. cit.*, pp. 220 y 221.

> entre los géneros tienen efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia.[38]

Por lo tanto, es necesario concebir la perspectiva de género como un instrumento de análisis y cambio mediante el cual:

> […] se puede verificar la desigualdad de mujeres y hombres en la participación, la distribución y el disfrute de los recursos, en la forma de aprender los usos sociales, [los] valores y los derechos. Su aplicación en el estudio de las relaciones de poder y en el proceso de reconocimiento de los derechos fundamentales puede significar el avance de la igualdad de mujeres y hombres.[39]

La perspectiva de género permite concretar cuestiones de gran importancia como la transversalidad (*mainstreaming*) de género, la cual consiste en "la organización (la reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas".[40]

Esta incorporación de la perspectiva de género en el quehacer diario y las agendas políticas implica la transformación de instituciones, prácticas, costumbres y formas de construir el mundo que se reproducen en la cotidianeidad. Por ello, la perspectiva de género puede y debe cuestionar cada aspecto de la vida cotidiana, desde cómo se organizan y comparten tiempos y espacios, hasta las más firmes y enraizadas creencias.

---

[38] GAMBA, Susana. "¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?". En *Mujeres en Red. El periódico feminista.* Marzo de 2008. Disponible en: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395 [consultado en diciembre de 2013]

[39] GARAY, N. et al. "Herramientas básicas para la Docencia en Derecho desde la perspectiva de género", Alicante, España: Departamento Estudios Jurídicos del Estado, Área de Derecho Constitucional Facultad de Derecho Universidad de Alicante, 2012. pp. 2 y 3, disponible en:http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/posters/246257.pdf,[consultado el 24 de diciembre de 2013].

[40] Cfr. COMISIÓN EUROPEA. *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2045&langId=es [consultado el 24 de diciembre de 2013], p. 11.

Por otra parte, la creciente preocupación nacional e internacional por desarrollar directrices encaminadas a la protección de grupos sociales en situación de vulnerabilidad –en particular, mujeres y comunidades de diversidad sexual– no sólo ha fomentado la construcción y adopción del concepto "género" en la emisión de leyes, políticas e instituciones; también ha contribuido a la implementación de la perspectiva de género como herramienta.[41]

Así, por ejemplo, en las últimas décadas la legislación internacional que salvaguarda los derechos humanos ha cambiado, al configurarse desde la perspectiva de género, para responder a las necesidades y problemáticas de las sociedades contemporáneas. Las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) dan cuenta de ello.[42]

En el mismo sentido, la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer* (CEDAW, por sus siglas en inglés) y la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar, y Erradicar la Violencia contra la Mujer* ("Convención Belém Do Pará") son dos ejemplos más que constatan que la perspectiva de género es un instrumento para conseguir cambios de suma importancia como lo es ampliar el alcance de la obligación de los Estados de garantizar los derechos de las mujeres.

A nivel nacional, en un intento por cumplir estándares internacionales en materia de

---

[41] El primer ejemplo internacional en este sentido, acontece durante la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993) pues proclamaba que Naciones Unidas debía incorporar en su actividad cotidiana la igualdad de condición de la mujer y sus derechos humanos y que ambas cuestiones debían tratarse de forma periódica y sistemática. Cuatro años después, durante la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas proclamó la necesidad de una "inclusión activa y visible" del enfoque de género en todas las políticas de la Organización. A partir del año 2000, destacan entre los compromisos expuestos en la Conferencia Mundial sobre la Mujer: fomentar la inclusión de la perspectiva de género en el trabajo de la Secretaría General de la OEA, asegurar que los derechos de las mujeres sean tomados en consideración en las reuniones y otros foros ministeriales realizados en el marco de la Organización y exhortar a los Estados miembros a formular políticas públicas dirigidas a promover la igualdad de género. *Cfr.* TRAMONTANA, Enzamaria. "Hacia la consolidación de la perspectiva de género en el Sistema Interamericano: avances y desafíos a la luz de la reciente jurisprudencia de la Corte de San José". En *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. vol. 53. San José, Costa Rica: 2011. Disponible en: http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26677.pdf [Consultado el 23 de enero de 2014].

[42] Véanse la sentencia de fondo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso Penal Miguel Castro Castro vs Perú de 2006 y la decisión sobre reparaciones en el caso Masacre Plan de Sánchez vs. Guatemala, de 19 de noviembre de 2004.

derechos humanos, atender las medidas de reparación ordenadas por la CIDH[43] y dar respuesta a demandas democráticas surgidas en el contexto mexicano, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ha emitido el *Protocolo para juzgar con perspectiva de género*. *Haciendo realidad el derecho a la igualdad,* el cual brinda a los operadores jurídicos herramientas y estrategias para su capacitación en temas de género.

A través del Protocolo, la SCJN afirma que:

> […] la perspectiva de género provee herramientas a la teoría de derecho para entablar un dialogo que considere seriamente las transformaciones sociales que se han suscitado durante las últimas décadas para promover una igualdad sustantiva entre todos los ciudadanos miembros del contrato social […] la perspectiva de género invita a los juzgadores a incorporar en sus labores de argumentación jurídica un análisis de los posibles sesgos discriminatorios que, de manera implícita o explícita, pueden estar contenidos en la ley.[44]

C. LITIGIO DE INTERES PÚBLICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Como se detalló al inicio de este capítulo, el litigio de interés público puede perseguir diversos objetivos particulares en su camino hacia la generación de los cambios estructurales necesarios para la construcción de una sociedad justa y democrática. En esa gama de objetivos se encuentra la reivindicación de la igualdad de género en la sociedad.

Tomando en cuenta lo anterior y el hecho de que las instituciones jurídicas han contribuido en gran medida a la reproducción de la discriminación por razones de género, el presente apartado tiene como propósito plantear un modelo de litigio de

[43] Respecto de los casos González y otras ("Campo algodonero") vs México, Inés Fernández Ortega vs México y Valentina Rosendo Cantú vs México.

[44] PROGRAMA DE EQUIDAD DE GÉNERO, "Argumentación jurídica con perspectiva de género", Boletín *Género y Justicia,* No. 1, Julio de 2009 citado por SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad*. México: SCJN, 2013. p. 81.

interés público que contribuya a la identificación y eliminación de los estereotipos de género que permean las estructuras jurídicas y el actuar de quienes las operan.

Para alcanzar dicho objetivo se retomará la experiencia del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM) y de las organizaciones colombianas Casa de la Mujer, Funsarep y Vamos Mujer, pues han incorporado en su labor cotidiana el litigio estratégico con el fin de promover la generación de políticas públicas diseñadas para combatir la desigualdad de la mujer, identificar y combatir los estereotipos y patrones de género presentes en el derecho y abonar a la lucha contra la discriminación por razones de género.

El litigio de interés público ejecutado desde la perspectiva de género es una potente herramienta para combatir la discriminación que se infringe particularmente sobre las mujeres en nuestras sociedades. En América Latina diversos proyectos de litigio de interés público desarrollados por organizaciones no gubernamentales y clínicas jurídicas han logrado impactar, con distintos grados de éxito, en el sistema jurídico consiguiendo importantes reivindicaciones en materia de derechos sexuales y reproductivos, violencia contra la mujer, inclusión, equidad y no discriminación por razones de género, entre otras.[45]

Ejemplifican estos esfuerzos las organizaciones colombianas Casa de la Mujer, Funsarep y Vamos Mujer, según las cuales:

> [s]i bien cada hecho de violencia y discriminación que se ejerce en contra de la mujer expresa la condición de subordinación y discriminación de todo este grupo poblacional, este hecho se constituye en *hecho o caso emblemático,* que se demanda mediante acciones de litigio estratégico cuando se realizan acciones de exigibilidad que pretenden impactar la sociedad y las instituciones, más allá del debate y los intereses individuales.[46]

Dichas organizaciones proponen como objetivos específicos del litigio estratégico para

[45] Al respecto: CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz, *op. cit.*, pp. 59-63.
[46] CASA DE LA MUJER "VÁMOS MUJER" y FUNSAREP. *Litigio estratégico a favor de las mujeres en Colombia.* Disponible en: http://www.casmujer.org/index.php/publicaciones/item/litigio-estrategico-a-favor-de-las-mujeres-en-colombia.html [página consultada el día 10 de diciembre de 2013].

las mujeres:[47]

- Obtener jurisprudencia garantista de los derechos de las mujeres.
- Promover valores democráticos, entendiendo que éstos, si bien hacen parte del ejercicio político en sociedades patriarcales y capitalistas, representan también la limitación del ejercicio arbitrario del poder por parte del Estado o los particulares.
- Modificar leyes o políticas que contengan aspectos discriminatorios contra las mujeres.
- Denunciar públicamente normas discriminatorias hacia las mujeres.
- Generar opinión pública favorable a los derechos de las mujeres.
- Apoyar las demandas de los movimientos de las mujeres.

A la experiencia colombiana se unen los esfuerzos del Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM). Esta red feminista que integra a diversos países, entre ellos México, se ha caracterizado por proponer el uso del derecho como una herramienta para transformar la situación de las mujeres en el continente.

Entre los objetivos establecidos por el CLADEM para ejecutar una estrategia de litigio de interés público con perspectiva de género se encuentran:[48]

- Lograr un remedio jurídico para el caso concreto.
- Obtener una compensación económica y reparación moral para la persona o grupo de personas cuyos derechos fueron afectados.
- Generar jurisprudencia género-sensitiva nacional, regional o internacional –según el caso– favorable a los derechos de las mujeres.

[47] *Idem*.
[48] *Cfr*. SOLEDISPA, Azucena y Silvana Sánchez. *Guía para la identificación, selección y judicialización de casos de violación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA) de las mujeres, a nivel nacional*. Lima: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer, 2011. p. 22.

- Incidir en cambios estratégicos en el marco de la interpretación y aplicación de las normas del derecho nacional o internacional; en la producción, vigencia o reforma de leyes nacionales y en la aplicación efectiva de políticas públicas.
- Evidenciar un problema social que vulnera los derechos humanos de las mujeres.

Capítulo 2

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En este capítulo se abordará la problemática actual entorno a la enseñanza del derecho en las universidades.[49] Aunque esta disyuntiva se remonta hace un siglo aproximadamente,[50] es un tema que sigue en boga en los debates doctrinarios de los juristas.

Específicamente, tras dilucidar las deficiencias de la enseñanza tradicional del derecho, se justificará la importancia de implementar la educación clínica para enfrentar, desde la abogacía, los retos que impone una realidad lacerada por las violaciones a derechos humanos cometidas no sólo por la delincuencia común o el crimen organizado, sino también por el Estado mismo a través de los actos (u omisiones) de sus instituciones.

Alcanzar tal objetivo implica analizar la crisis de la enseñanza tradicional del derecho, la cual responde a ciertos patrones de jerarquía y dominación que imperan en la sociedad.

---

[49] Dicho debate puede consultarse en FIX-ZAMUDIO, Héctor. "Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica". En WITKER, Jorge (comp.). *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México: UNAM, 1995. pp. 77 a 91.

[50] Para profundizar sobre un estudio histórico véase ABRAMOVICH, Víctor. "La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática". En Cuaderno de Análisis Jurídico. núm. 9 [serie Publicaciones Especiales]. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, octubre 1999. pp. 61 a 94.

En palabras de Kennedy, la enseñanza del derecho "es un entrenamiento ideológico para servir voluntariamente a la jerarquía del Estado de bienestar empresarial".[51]

Tradicionalmente la enseñanza del derecho ha seguido un método jerárquico al establecer categorías de superiores e inferiores que obstaculizan la formación solidaria de las y los juristas.[52] Asimismo, este tipo de enseñanza invisibiliza la complejidad de la problemática social y refuerza los tecnicismos legales. Todo esto da lugar a una ideología que establece jerarquías de dominación.[53]

La desvinculación entre la enseñanza del derecho y las demandas de la realidad social[54] ha sido un problema puesto en evidencia a partir de las críticas que la educación tradicional del derecho ha recibido desde hace varias décadas[55] y que han impulsado, por lo menos en algunas regiones, el desarrollo de métodos alternativos.

Uno de estos métodos, quizá el de mayor aceptación en las universidades, ha sido la enseñanza clínica del derecho.[56] Más adelante se examinará esta propuesta que afronta la crisis del método tradicional.

---

[51] DUNCAN, Kennedy. "La educación legal como preparación para la jerarquía", en COURTIS Christian (Comp.). *Desde otra mirada*. Buenos Aires: Eudeba, 2000. p. 421.

[52] Cfr. GÓMEZ, Luis. "La educación jurídica como adiestramiento para la utopía". En ALIANZA POR LA EXCELENCIA ACADÉMICA (coord.). *La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*. México: Porrúa, 2007. p. 55.

[53] Gómez Romero, en el artículo antes citado, expresa que "las y los estudiantes interiorizan desde los estudios de licenciatura el rol social que les corresponderá jugar en la jerarquía de la profesión conforme a las reglas de juego que la norman (…) Si los estudiantes de derecho hacen suyas las causas de los débiles pueden quedar marcados con el estigma de que la profesión jurídica no era lo suyo (…) Estos estudiantes son instruidos para entender las normas jurídicas en términos neutrales (hipnóticamente, agregaríamos), una vez que se insertan en el mundo laboral, la educación jurídica resulta ser un instrumento ideológico inmejorable de la dominación burocrática". *Ibidem*, pp. 65, 70-71.

[54] Este tipo de tensión puede observarse en GONZALES, Gorki. *La Enseñanza del Derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades*. [Trabajo presentado en el Seminario sobre Educación Jurídica realizado del 15 al 17 de febrero de 2003 en la ciudad de Petrópolis, Brasil]. Disponible en http://www.derechoshumanos.udp.cl/wp-content/uploads/2009/07/peru1.pdf.

[55] Para remontarnos a una de las fuentes de estas críticas, podría consultarse FRANK, Jerome. "Why Not a Clinical Lawyer School?". En *University of Pennsylvania Law Review*. núm. 8, vol. 81. 1933. pp. 907-923.

[56] Desde el comienzo de la adopción del modelo de clínicas legales en las universidades, se pudo comprobar que éste podía responder a las deficiencias de la enseñanza de derecho, y ha sido un modelo replicado en varias latitudes del mundo, situación que no pasó con otros modelos como el método de casos. Cfr. ÁLVAREZ, Alicia. "La educación clínica. Hacia una transformación de la enseñanza del derecho". En VILLAREAL, Marta y Christian Courtis (comp.). *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, 2007. pp. 225-245.

A. LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

La enseñanza tradicional del derecho, método aplicado en la mayoría de las universidades, se basa en la transmisión del conocimiento a través de cátedras impartidas por especialistas en la materia a tratar; con este método, el alumnado se consagra a la memorización y repetición de las normas y recibe pasivamente las opiniones doctrinales de algunos teóricos.[57]

De acuerdo con Brice, la educación tradicional del derecho:

> […] se basa en la cátedra teórica, es decir, el [profesorado] se limita a enseñar solamente a través del discurso oral o escrito, ante el cual resulta indispensable que [… cada estudiante cuente con] un poder de atención y una memoria privilegiados. La cátedra consiste en una prédica que [... se] inflige a una turba de penitentes [que se sumergen en la inmovilidad y el silencio].[58]

Este método desborda las aulas convirtiéndose en una problemática social que no encuentra fronteras en la división de los sistemas jurídicos pues, como se explicará más adelante, tanto el anglosajón como el neorrománico comparten las mismas deficiencias respecto a la enseñanza del derecho.

En el siguiente apartado se analizará el devenir histórico-pedagógico de este método para poder identificar sus fallas estructurales y develar las alternativas de formación jurídica que hoy son necesarias. Esto implica adentrarse en el amplio debate sobre qué tipo de enseñanza, teórica o práctica, conviene más al estudiantado y por qué se conciben separadas en la formación de juristas.

---

[57] *Cfr.* HERNÁNDEZ, Juan. "Elementos para el desarrollo de un nuevo protocolo de enseñanza del Derecho". En ALIANZA POR LA EXCELENCIA ACADÉMICA (coord.). *La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*. México: Porrúa, 2007. p. 59.

[58] BRICE, Ángel. "Clínica Jurídica". En *Revista de Derechos y Legislación.* núm. 402, año XXXIII. Venezuela. p. 147.

Origen

El origen de la educación tradicional del derecho se remonta a la división entre teoría y práctica hecha por la Escuela de la Exégesis,[59] la cual se desarrollo en Francia durante el siglo XIX tras la creación del Código de Napoleón.[60]

Los representantes de dicha escuela caracterizaban la educación jurídica como un verdadero culto al texto legal, pues consideraban que sólo esto se necesitaba para aprender la abogacía. Este culto a la ley, explica Brice, otorgaba a la Escuela de la Exégesis las siguientes características:[61]

- la única preocupación del intérprete era el texto legal porque éste, se decía, albergaba todo el derecho; y
- en caso de dudas en cuanto al sentido de la ley se debía indagar sobre la intención que tuvo el legislador (ésta se concebía como factor esencial de interpretación de una norma).

Esta manera de enseñar el derecho comenzó a generalizarse en las facultades. Retener gran cantidad de normas organizadas en sistemas, descubrir sus lagunas y contradicciones y percibir de la realidad problemas jurídicos para reproducir lo aprendido son técnicas de aprendizaje que se utilizaban de manera aislada al ejercicio real de la profesión.[62]

Esta concepción pedagógica transmitía la idea de que los estudios teóricos desarrollados dentro del claustro eran más que suficientes, pues los conocimientos prácticos podían adquirirse con el ejercicio profesional.[63]

---

[59] *Cfr*. *Ibidem*. pp. 22 a 34.
[60] La creación del Código de Napoleón marcó un parteaguas en la historia de la enseñanza del derecho, pues concretizó por primera vez, mediante la codificación, los ideales propios de la Modernidad y del liberalismo ilustrado tales como la soberanía estatal, la igualdad jurídica, la separación de poderes y la seguridad jurídica. Antes de ello, había un gran caos de leyes e interpretaciones y un gran atraso en el derecho que se pretendía aplicar a la sociedad. Para profundizar sobre las implicaciones del movimiento de la codificación, puede consultarse PÉREZ, Juan. *Apuntes sobre la filosofía del derecho de los siglos XIX y XX: de la escuela de la Exégesis a Ronald Dworkin.* España: Universidad de Alicante, 2012. pp. 22 a 34.
[61] *Cfr*. BRICE, Ángel, *op. cit.,* p. 145.
[62] *Cfr*. DUNCAN, Kennedy, *op. cit.*, pp. 381-385.
[63] *Cfr*. BRICE, Ángel. *op. cit*., pp. 121-145.

La Escuela de la Exégesis repercutió directamente en la enseñanza moderna del derecho, al principio en todos aquellos países que seguían un sistema neorrománico, es decir, países cuyo sistema jurídico se basa en las leyes dictadas por el órgano legitimado para ello. Sin embargo, los cambios educativos que suscitó la Escuela de la Exégesis también repercutieron en el sistema anglosajón.

Alrededor del año 1780, en Estados Unidos la enseñanza del derecho comenzó con el sistema de aprendiz: cada estudiante aprendía derecho en la oficina de un abogado practicante, diariamente veía aquello que hacían tribunales y litigantes, las teorías sufrían pruebas constantes al estar sometidas a la práctica jurídica.[64]

Casi un siglo después, algunas universidades norteamericanas permitieron a los profesores aportar nuevos métodos de enseñanza del derecho. Entre éstas Harvard, en donde el profesor Langdell adopta el método de casos, el cual gana terreno con el transcurso de los años y se convierte en el único método de enseñanza de derecho aceptado en las universidades.[65]

Este método de enseñanza empleaba fundamentalmente los "libros de casos", los cuales no contenían casos sino resoluciones oficiales; igualmente, tenía como material de estudio las opiniones jurídicas impresas de los jueces. Ambos instrumentos fueron aceptados de manera absoluta tras considerarse que albergaban todos los saberes jurídicos que debía adquirir el estudiantado. Esto provocó que, cerca de la tercera década del siglo XX, se abandonara el sistema de aprendices, desde entonces la formación jurídica perdió la valiosa actividad práctica en los tribunales.[66]

Cabe precisar que la enseñanza tradicional del derecho tiene como instrumentos principales: las normas y las leyes en los sistemas neorrománicos y el libro de casos en el sistema anglosajón (como si el derecho no tuviese otras fuentes fuera de estos

[64] *Cfr*. BOCANEGRA, Henry. "La enseñanza del derecho y la formación de los abogados". En *Revista Republicana*. núm. 12. Colombia: enero-junio 2012. pp. 332 a 334.
[65] *Cfr*. CARLOS, Eduardo. *Clínica Jurídica y Enseñanza Práctica*. México: Ediciones Jurídicas Europeas, 1959. p. 177.
[66] *Cfr*. FRANK, Jerome. "Why Not a Clinical Lawyer School?", *op. cit.*, pp. 907-923.

instrumentos).[67] Si bien dichos sistemas son diferentes,[68] no difieren en la metodología de enseñanza (estudiar leyes y estudiar sentencias).

Por consiguiente, no existe oposición entre el método basado en casos y la lección magistral. A partir de este debate se establece erróneamente la diferencia de la educación jurídica en uno y otro sistema. Sin embargo, tanto en el método de casos como en la cátedra magistral es posible apreciar la autoridad jerárquica del trabajo docente, el cual consiste en conducir el interrogatorio conociendo de antemano las soluciones "correctas" o las interpretaciones "verdaderas" de las normas jurídicas explicadas.[69]

En conclusión, ambos sistemas (con sus métodos de culto a la ley y culto a los precedentes) se caracterizan por una enseñanza tradicional, es decir, una enseñanza vertical, autoritaria, verbalista e intelectual.[70]

Características

Como se expresó anteriormente, los sistemas jurídicos neorrománicos y anglosajones responden a una enseñanza tradicional del derecho, en la cual hay una tajante separación entre la teoría y la práctica y una metodología que consiste en rendirle culto al formalismo jurídico.[71] Esta enseñanza que presenta una excesiva inclinación teórica[72] se desarrolla dentro de los límites de la formación enciclopédica, descontextualizada.

---

[67] *Cfr*. MANING, Bayless. "Enseñanza jurídica norteamericana". En WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995. pp. 61-75.

[68] En el sistema neorrománico se tiene preferencia por los métodos de creación y aplicación normativa derivados del proceso legislativo, es decir, la ley; mientras que en el sistema anglosajón se da más importancia a la creación normativa derivada de las resoluciones de los jueces en los casos que resuelven. *Cfr*. ROJAS, Víctor. "La aplicación del derecho en la familia del derecho neorrománico y en el common law". En TEMPLOS, Karla (ed.). *Perspectivas del derecho en México, concurso nacional de ensayo jurídico 2000*. México: IIJ-UNAM, 2001. p. 73-108.

[69] *Cfr*. GÓMEZ, Luis, *op. cit.*, p. 67.

[70] *Cfr*. *Idem*.

[71] El *formalismo jurídico* apela a la *forma normativa* como característica esencial del derecho. Esta postura teórica prescinde de cualquier idea de justicia, de la eficacia de las normas y de los efectos que producen en la sociedad; asimismo, excluye de sí los factores políticos, económicos, sociológicos o psicológicos que en determinado momento influyen tanto en la producción como en la operación de las normas jurídicas. Para profundizar sobre dicha corriente véase BOBBIO, Norberto. *El problema del positivismo jurídico*. México: Fontamara, 1992. pp. 19 y ss.

Tradicionalmente, la enseñanza del derecho moderno responde solamente a tecnicismos legales, soslayando y dejando fuera la problemática de índole social. Por ello, siempre es posible encontrar en los currículos de las facultades de derecho materias núcleo y materias periféricas. Las primeras responden al sistema de dominación que se reproduce dentro de la enseñanza del derecho, por ejemplo, las relativas al derecho privado-mercantil, materias incuestionables para la conformación de los currículos. En cambio, las materias periféricas transmiten un mensaje político, ético o social, por lo cual no son centrales en el aprendizaje del derecho y se incluyen como una fracción del universo de la "cultura general", esto suele ocurrir con las materias clínicas.[73]

Asimismo, la enseñanza tradicional del derecho se distingue por su:[74]

- **Autoridad profesoral**: el trabajo docente es el centro del proceso educativo, rige el interrogatorio o la clase, establece lo "verdadero" y lo "correcto".
- **Verticalismo**: las relaciones jerárquicas predominan dentro del salón de clases.
- **Autoritarismo**: no hay lugar para propuestas, certezas u opiniones diversas a las creencias docentes.
- **Verbalismo**: los discursos y las discusiones que fluyen dentro del aula, generalmente, están desconectados de la realidad.
- **Intelectualismo**: el aprendizaje se funda en la memorización tanto de normas como de resoluciones, soslayando aspectos afectivos y axiológicos.

---

[72] Uno de los textos más ilustrativos sobre la deficiencia en la formación de abogados es DUNCAN, Kennedy, *op. cit.*, 2000.
[73] *Cfr*. GÓMEZ, Luis, *op. cit.*, p. 94.
[74] *Cfr*. *Idem*.

Deficiencias

El apartado precedente deja entrever que los elementos característicos de la enseñanza tradicional son los elementos que, actualmente, la hacen deficiente.[75] Esto se constata en las aulas donde continuamente:

- La cristalización del derecho y sus contenidos elude la complejidad de una práctica profesional cambiante. Asimismo, el énfasis puesto en los resultados hace ignorar los procedimientos.
- La memorización del derecho escrito se privilegia por encima del desarrollo de criterios.
- La recepción pasiva de información impide adquirir las destrezas necesarias para ejercer adecuadamente la abogacía (en particular, no se desarrolla la capacidad de aportar criterios estratégicos).
- Aún cuando la abogacía es tanto teórica como práctica, esta última cualidad no caracteriza la enseñanza del derecho en las facultades. Aunado a esto, los espacios que se abren para realizar prácticas no sólo son escasos, su objeto de ser se diluye cuando se utiliza al estudiantado como mano de obra gratuita en trabajo no calificado, lo cual ocurre comúnmente en el servicio social.
- La formación es profundamente jerárquica y autoritaria. Los argumentos jurídicos válidos, se piensa, son emitidos por docentes o estudiantes que atienden fielmente los criterios del profesorado.

En México prevalece este tipo de enseñanza. Las clases se desarrollan a partir de la repetición y explicación del contenido de las normas y algunas posturas teóricas que sustentan su naturaleza sistémica. A su vez, los procesos de aprendizaje suponen la

[75] Cfr. COURTIS, Christian. "Las clínicas jurídicas de interés público en Colombia", en Villareal M. y Courtis C. (Coord.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, Instituto Tecnológico Autónomo de México, México, 2007. pp. 9-24.

asimilación de este conocimiento, el cual se evalúa a partir de la capacidad memorística de cada estudiante.[76]

Por todo lo dicho, los estudios jurídicos en muchas universidades causan una sensación de desesperanza pues, más que un mecanismo de cambio social, constituyen un mecanismo de control del *status quo*. Como señala Hernández, "el método tradicional de derecho es perfecto en estructuras autoritarias":[77] los y las estudiantes de derecho, generalmente, terminan por convencerse de que el *status quo* es algo natural, inevitable y necesario sobre el cual no se pude actuar.[78]

Quiroga describe a quienes egresan de la educación tradicional como:

> [m]ansos caminantes del destilo de la mediocridad, engranajes de las oficinas técnicas encargadas de frenar el cambio del tiempo. Simples sirvientes de un comercio profesional. Lejos, muy lejos, de su misión preciosa: hacer justicia, disolver conflictos humanos, ejercer abogacía como función social.[79]

Indudablemente, la enseñanza tradicional del derecho está fracasando en las universidades[80], por ello es necesario deconstruir la pedagogía caracterizada por este tipo de enseñanza. Tal deconstrucción exige desechar aquello que ha resultado perjudicial para la formación armónica del estudiantado y, a su vez, reforzar los atributos indispensables para su desarrollo profesional, por ejemplo, un sólido conocimiento de lo jurídico e idóneas habilidades de escucha, redacción, análisis y argumentación para abordar problemas complejos.[81]

Asimismo, es necesario adoptar y crear nuevos métodos de enseñanza; aún cuando esta transformación y renovación deba enfrentar múltiples factores como el exceso de

---

[76] *Cfr*. HERNÁNDEZ, Juan, *op. cit.*, pp. 139-166.
[77] HERNÁNDEZ, Juan, *op. cit.*, p.147.
[78] *Cfr*. GÓMEZ, Luis, *op. cit.*, pp. 72-74.
[79] AZÚA, Sergio. *La enseñanza activa y la formación del abogado*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 1984. p. 75.
[80] El autor Juan Abelardo Hernández afirma que el modelo de enseñanza tradicional del derecho está fracasando, uno de sus síntomas es que los estudiantes de derecho están siendo absorbidos por el torrente del desempleo ya que sus capacidades se ven disminuidas al enfrentarse con los retos del presente. GÓMEZ, Luis, *op. cit.*, p. 139.
[81] *Cfr*. MANING, Bayless, *op. cit.*, p. 62.

estudiantes en las aulas, la escasez de personal docente, la falta de material bibliográfico o el exiguo interés del alumnado.[82]

Al considerar todo lo expuesto es posible pensar el derecho de una nueva manera, adentrarse en éste críticamente sin rechazarlo por completo y sin alienar el pensamiento y la actuación a un sistema de dominación.

B. LA ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO

Las clínicas jurídicas se establecen en las facultades de derecho a partir del ejemplo dado por las clínicas implementadas en las facultades de medicina. [83] Las clínicas son espacios de enseñanza-aprendizaje activos donde el estudiantado conoce y trabaja casos reales directamente conectados con su contexto social.

Esta propuesta pedagógica ha generado diversos desacuerdos sobre su adecuación; sin embargo, existe el consenso de que una clínica es un espacio universitario que permite, como parte integral del aprendizaje, un entrenamiento previo que habilita para el ejercicio profesional.[84]

Específicamente, las clínicas de las facultades de derecho son "laboratorios que exploran las diferentes alternativas jurídicas para superar las barreras legales e institucionales en el acceso a la justicia de las minorías y grupos vulnerables, actuando como catalizadores de reformas al sistema legal".[85]

La enseñanza clínica se presenta como una alternativa a la educación formalista, tradicional, enciclopedista, memorista y poco práctica que ha fracasado en la formación de profesionales de la abogacía.

---

[82] *Cfr*. FIX-ZAMUDIO, Héctor, *op. cit.*, pp. 77-92.
[83] FRANK, Jerome. "Una defensa de las escuelas de abogados". En BÖHMER, Martín (comp), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 50.
[84] *Cfr*. ABRAMOVICH, Víctor, *op. cit.*, p. 65.
[85] CASTRO, Erika. "La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad". En *Opinión Jurídica*. núm. 9, vol. 5. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín, enero-junio de 2006. p. 177.

La educación clínica legal tiene como objetivo primordial generar un cambio de enfoque y de papel en quienes ejercerán la abogacía; por ello, busca que el estudiantado perciba la injusticia social y, más aún, luche contra ésta cuestionando en todo momento la ley, sus efectos y la inapropiada aplicación del derecho.

Este énfasis en el compromiso social, contrario a lo que suele pensarse, se entrelaza muy bien con los objetivos particulares de la educación clínica que giran en torno a la adquisición y el desarrollo de destrezas necesarias para un excelente ejercicio de la profesión (habilidades de lectura e interpretación de precedentes judiciales, análisis doctrinarios de los casos, pensamiento lógico, razonamiento fin-medio, formulación de hipótesis, búsqueda de información, toma de decisiones en situaciones que implican incertidumbre o diferentes grados de riesgo, etc.).[86]

Origen

La enseñanza clínica del derecho surge, a mediados del siglo pasado, como una reacción contra la educación tradicional y formalista que se caracterizaba por utilizar el método de casos. La construcción teórica de las clínicas jurídicas se atribuye a Jerome Frank, quien critica severamente este método en su artículo *Why not a Clinical Lawyer-school?* (1933).

De acuerdo con Frank, el método de casos complicaba la docencia, pues el profesorado no sólo debía "poner énfasis en la biblioteca, [… tenía que] venerar una colección de libros como el corazón de la facultad";[87] debido a esto, quien decidía ser docente terminaba por despreciar la experiencia profesional que había adquirido previamente.

Para que en las universidades no hubiese más "facultades-bibliotecas" o "facultades-libro" de derecho,[88] éstas, proponía Frank, debían abandonar "el mórbido rechazo […]

[86] *Cfr*. CASTRO, Erika. "La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad". En *Opinión Jurídica*. núm. 9, vol. 5. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín, enero-junio de 2006. p.32.
[87] FRANK, Jerome. "Una defensa de las escuelas de abogados", *op. cit.*, p. 36.
[88] *Ibidem*, p. 46.

de la práctica jurídica actual, y llevar a sus estudiantes a un íntimo contacto con […tribunales y profesionales de la abogacía]".[89]

La propuesta de Frank consistía en ir más allá de la educación técnico-jurídica.[90] Cabe mencionar que por aquella época surge en Estados Unidos el realismo jurídico, el cual suscita el interés de Frank.[91] Al plantear el derecho como un producto cultural diseñado para conseguir finalidades sociales, el realismo jurídico contraviene la visión que encuentra en el derecho un orden racional, sistematizado, separado de la política y la moral.

Sin duda, las críticas de Frank contra la enseñanza tradicional del derecho eran contundentes, en particular al afirmar que:[92]

- Las facultades que destinaban todo el tiempo de estudio a los libros de casos podían aprender de las escuelas de medicina el uso de clínicas gratuitas como ámbitos para desarrollar un método de enseñanza basado en la práctica.
- La teoría y la práctica dejaron de vincularse en la enseñanza del derecho cuando, en 1930, se abandonó el sistema de aprendices; esto provocó que el alumnado perdiera el contacto con la actividad de los tribunales.
- Langdell había defendido e impulsado una educación jurídica basada en el estudio de libros de casos y opiniones impresas de jueces, porque trabajó muchos años como asistente en bibliotecas y jamás llevó un caso como abogado.

---

[89] *Ibidem*, p. 47.
[90] *Ibidem*, p. 45.
[91] En palabras de Jerome Frank "todos aquellos conocidos como realistas jurídicos…están deseosos de (quizá demasiado) de mejorar el sistema judicial, a fin de hacerlo más eficiente, más responsable a las necesidades sociales, más "justo"…Son idealistas persistentes…Pero están en desacuerdo con otros que buscan cambiar los hábitos de los tribunales en este importante aspecto: insisten en que ningún programa de cambio puede ser inteligente si está desinformado, si no se basa en un moderado conocimiento de lo que ha sucedido y está sucediendo y en una apreciación de lo que podemos hacer que suceda. Creen que el camino para alcanzar los ideales no consiste en asumir meramente que esos ideales son ya operativos o fácilmente alcanzables, sino por el penoso estudio de lo que está sucediendo (y aprendiendo así algo de lo que se puede hacer que suceda después). *Ibidem*, p. 58.
[92] Cfr. ABRAMOVICH, Víctor, *op. cit.*, pp. 61-94.

- La escisión entre teoría y práctica invisibilizaba multitud de factores que inducen al jurado a tomar determinada decisión. Estos factores (conscientes o inconscientes), frecuentemente no expresados en la sentencia, son lo más importante de los fallos.[93]

- El estudiantado debía aprender que el derecho depende de las reacciones de seres humanos falibles (personas que juzgan, testifican y litigan).

- Las facultades producían "estudiantes de derecho-libro", es decir, especialistas en memorizar libros, códigos o criterios, docentes ideales para seguir reproduciendo este sistema de formación.

A pesar de la importante contribución de Jerome Frank, la implementación de las clínicas jurídicas se materializa en las universidades estadounidenses hasta la década de los 60's. En los años 80's logran su mayor desarrollo con la publicación del libro *The Lawyering Process* basado en la andragogía.[94] Esta teoría pedagógica, creada en 1970 por Malcolm S. Knowles, establece algunos fundamentos metodológicos de la enseñanza clínica como el aprendizaje por medio del cuestionamiento constante.

De acuerdo con Blázquez, el perfeccionamiento teórico de la enseñanza clínica se alcanza en los años 90's con la publicación de dos informes de suma importancia:[95] el formulado por el Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica[96] y el que emitió la Bar Association Legal Education and Professional Development and Educational

---

[93] Se cree que las sentencias son la continuidad de las normas generales al caso concreto. Esto provoca en los abogados actitud acrítica y sumisa.

[94] La teoría pedagógica de andragogía trata sobre la reflexión educativa referida a la enseñanza y aprendizaje exclusivamente de las personas adultas. Para profundizar en el estudio véase KNOWLES, Malcolm. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press Harla, 2001. pp. 5-18.

[95] Cfr. CASTRO, Erika, *op. cit.*, p. 177.

[96] Este informe en cierta medida recoge las ideas que ya aparecen acerca de la concepción pedagógica en el artículo Marc Feldman "On the Margin of the Legal Education", en 13 NYU Rev. Law & Social Change 607, 1985. Es decir, la representación de papeles haciendo énfasis pedagógico en la participación del estudiante, las interacciones entre pedagogía y actuación. Cfr. BLÁZQUEZ, Diego. "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica". En VILLAREAL, Marta y Christian Courtis (comp.). *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, 2007. pp. 43-60.

Continuum.[97] Con todo esto, el método clínico cobra un papel relevante en el desarrollo de la educación jurídica anglosajona.

Tiempo después, la enseñanza clínica comenzó a implementarse en la región latinoamericana con un gran impulso proveniente de los Estados Unidos. Al respecto, es oportuno destacar tres sucesos:

- el desarrollo clínico-jurídico latinoamericano fue apoyado económicamente por la Fundación Ford en los años 60's y, posteriormente, por la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos;[98]
- la mayoría de los profesores clínicos en América Latina estudiaron en universidades norteamericanas; y
- a partir de la década de los 90's, la figura del *amicus curiae* ha sido un detonador de interesantes alianzas para el litigio interno ante los tribunales constitucionales y ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos; esto ha fortalecido los resultados exitosos de las clínicas latinoamericanas y la difusión del trabajo que realizan.[99]

A pesar de la notable influencia norteamericana, la adopción de la enseñanza clínica en las universidades de América Latina, en general, ha sido muy exigua. México, por

---

[97] El informe señala dos tipos de cuestiones, por un lado habilidades fundamentales para litigar, por otro, valores fundamentales para la profesión de abogados. Entre las habilidades para litigar señala: 1. resolución de problemas; 2 análisis y razonamiento legal; 3. investigación legal; 4.investigación sobre los hechos; 5. técnicas de comunicación; 6. asesoramiento; 7. negociación; 8.litigio y procedimientos de resolución alternativa de disputas; 9.organización y management del trabajo legal; 10. reconocimiento y resolución de dilemas éticos en la profesión. Entre los valores fundamentales señala: 1. Representación competente; 2. Compromiso por la promoción de la Justicia la corrección y la moralidad; 3. Compromiso por el perfeccionamiento de la profesión; 4. Perfeccionamiento profesional. Cfr. ABRAMOVICH, Víctor, *op. cit.,* pp. 61-94.

[98] Cfr. GONZÁLEZ, Felipe. "La enseñanza clínica en derechos humanos e interés público en Sudamérica". En SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES. *Educación en Derechos Humanos.* México, SER, 2006. Disponible en http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/19.pdf.
En concreto, a partir del año de 1995 comenzó, con los auspicios de la Fundación Ford y la Embajada de Canadá, un programa de clínicas jurídicas de interés público en la región latinoamericana (en un inicio a Argentina, Chile, Colombia y Perú. ÁLVAREZ, Alicia, *op. cit.*, pp. 231-233.

[99] *Cfr*. CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz, *op. cit.*, p. 57.

ejemplo, es uno de los países donde las facultades de derecho más se han resistido a este tipo de enseñanza.[100]

Inicialmente, "la prioridad para las clínicas latinoamericanas era […] la trasformación de los métodos tradicionales de enseñanza al interior de las facultades de derecho";[101] por ello, el potencial de las clínicas jurídicas se concebía en el marco de "una propuesta pedagógica que involucra a [… docentes] y estudiantes en un gran reto: lograr un proceso de aprendizaje activo, 'problémico', situado y colaborativo".[102]

En un segundo momento (década de los 90's), el potencial del movimiento clínico latinoamericano incrementa con "su agenda y prioridades para el litigio estratégico, donde temas de derechos humanos e interés público han sido el eje de [su] trabajo".[103]

Durante esa etapa surgen y se fortalecen, con un enfoque muy particular, clínicas legales en América Latina. La mayoría eran clínicas unidas a través de la "Red Sudamericana de Clínicas de Interés Público", cuyo impulso inicial estuvo en Chile (Universidad Diego Portales), Argentina (Centro de Estudios Legales y Sociales, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo) y Perú (Universidad Católica).[104] En los primeros años del siglo XXI más clínicas se han incorporado a esta red, entre ellas, la del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Características

La enseñanza clínica se presenta en las facultades de derecho como una gran oportunidad para la revisión y la renovación pedagógicas. Es una alternativa que permite al estudiantado experimentar en carne propia la realidad jurídica y social que le rodea y posicionarse como agente de cambio. A su vez, esta metodología se traduce en un acompañamiento donde docentes comparten su experiencia en un diálogo fraternal con el alumnado.

---

[100] *Ibidem*, p. 52.
[101] *Ibidem*, p. 56.
[102] *Idem*.
[103] *Idem*.
[104] *Cfr*. *Idem*.

En contraste con la formación tradicional de juristas, la educación clínica se distingue por las siguientes cualidades:

- Estudiantes y guías (docentes que ejercen la abogacía) analizan y estudian, en conjunto, los casos que llevan en las clínicas. Éstas son espacios activos de enseñanza-aprendizaje donde priman la autoevaluación y las relaciones de horizontalidad.

- La interdisciplinariedad atraviesa el funcionamiento (jurídico y pedagógico) de la clínica, pues es prioritaria una comprensión integral de los casos que, vale decir, no se limita exclusivamente al estudio de las variables ceñidas a lo jurídico.

- Los procesos de investigación y la exploración de contenidos para el desarrollo de argumentación jurídica son básicos para formar al estudiantado en a) la búsqueda de información con diferentes herramientas interdisciplinarias, b) la formulación de hipótesis y conclusiones con lógica jurídica, y c) el perfeccionamiento de las habilidades de expresión oral y escrita.

- La clínica jurídica adopta gratuitamente casos paradigmáticos que involucran a personas con escasos recursos y dificultades de acceso a la justicia. Esto rompe el vínculo pobreza-impunidad e incentiva en el alumnado la reflexión sobre la responsabilidad social de su profesión.

- La clínica, al ser parte de una facultad de derecho, es un medio para recuperar la función social de la universidad (tanto por las causas que defiende como por el *ethos* profesional que inculca en el estudiantado).

- La educación clínica apuesta por la renovación de las áreas del derecho que tradicionalmente relega el programa de estudios hegemónico (por ejemplo, los derechos humanos y los derechos de los grupos sociales que sufren discriminación).

- La práctica jurídica es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las clínicas promueven, de forma cuidadosa y pertinente, la participación del estudiantado en la selección y el litigio de casos, la implementación de estrategias, la promoción de escritos, etc.

Puesto que, la vinculación entre teoría y práctica en la enseñanza de la abogacía, salvo honrosas excepciones, se ha omitido casi por completo en las universidades, las clínicas jurídicas posicionan en el mismo nivel la teoría y la práctica de esta profesión, ya que "la enseñanza práctica, en general, debe considerarse un complemento indispensable de la teórica. Ésta […] enseña a conocer, aquélla a hacer." [105]

Es así que las clínicas conjugan teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que "el corazón de la facultad de derecho [… sea] una especie de estudio jurídico complementario" [106] que permite al estudiantado aprender 'haciendo' y no solamente 'leyendo o hablando' sobre lo que deberá realizar en el futuro.

Cabe reiterar que en las clínicas la práctica jurídica no es una "práctica desvinculada de la doctrina"[107] pues, como afirma Fix Zamudio, ésta "se traduciría en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización".[108] Indudablemente, en cada caso es necesario aplicar las normas pertinentes, lo cual exige conocer o interpretar apropiadamente el significado de las reglas en cuestión, analizar los hechos desde el punto de vista jurídico y determinar, a partir de múltiples investigaciones, las posibles vías para resolver el caso.

En síntesis:

> […] la clínica constituirá en una facultad jurídica, un verdadero laboratorio donde […docentes], estudiantes y personal técnico, experimentarán la realidad tal como ella se presenta; donde se examinará la legislación vigente ya en función, es decir,

[105] CARLOS, Eduardo. *Clínica Jurídica y Enseñanza Práctica*. México: Ediciones Jurídicas Europeas, 1959. p.177.
[106] Frank, Jerome, "Una defensa de las escuelas de abogados", *op. cit.*, p. 55.
[107] Fix Zamudio, Héctor, *op. cit.*, p. 80.
[108] *Idem*.

> palpando las ventajas o inconvenientes obtenidos en su aplicación, función ésta tan esencial […].[109]

Beneficios

La educación clínica trae consigo diversos beneficios pedagógicos y sociales. Particularmente, deriva en una formación integral de juristas que logra:

> […] responder a las actuales exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior. La reunión de las tres funciones sustantivas de la educación en el método clínico: docencia, investigación y proyección social permite [formar estudiantes con los conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para un excelente ejercicio de la profesión].[110]

La educación clínica brinda al alumnado la oportunidad de abordar, de forma multidisciplinaria, los complejos problemas jurídicos que impactan, sobretodo, a los grupos históricamente vulnerados. A partir de este reencuentro con la realidad social, quienes se dedicarán a la abogacía rechazan la tradición legalista, se sensibilizan en temas de interés público y trabajan en torno a las necesidades de justicia que presenta su contexto social.[111]

Límites, obstáculos y retos

A pesar de los múltiples beneficios sociales y pedagógicos del método clínico, su implementación puede ser un proceso que enfrente diversos obstáculos como son la escasez de recursos (el diseño de las clínicas debe considerar esta situación tan común en las universidades) y la resistencia de los sectores académicos tradicionales (acentuada por los golpes de Estado y la intervención política en las instituciones de educación superior).[112]

Para consolidar las clínicas jurídicas es fundamental reconocer sus límites como mecanismos de transformación social sin dejar de trabajar para conseguir el impacto

---

[109] CARLOS, Eduardo*, op. cit.,* p.177.
[110] CASTRO, Erika, *op. cit.*, p. 184.
[111] *Cfr*. CARLOS, *op. cit.*, p. 177-180.
[112] *Cfr*. GONZÁLEZ, Felipe. "La enseñanza clínica en derechos humanos e interés público en Sudamérica". En SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES. *Educación en Derechos Humanos.* México, SER, 2006. Disponible en http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/19.pdf.

público deseado. Igualmente, se debe aceptar que el trabajo de las clínicas lleva más tiempo que el de una ONG o despacho. Esto no deriva de su capacidad para litigar casos complejos –ya que las clínicas son coordinadas por profesionales competentes– sino que, dada la necesidad de compatibilizar el litigio con la enseñanza, es preciso dedicar más tiempo para preparar un caso de tal forma que los y las estudiantes jueguen un papel relevante en la defensa del mismo.[113]

Otro problema que deben confrontar las clínicas es el aprendizaje asistemático e insuficiente (aún cuando el método clínico incide positivamente en la formación universitaria, no es la solución única y definitiva a la crisis de la enseñanza del derecho).

El trabajo clínico también debe considerar los riesgos en el litigio de casos estratégicos. En específico, puede ocurrir que a) el caso no encuentre satisfacción, b) la jurisprudencia deje las cosas en un estado peor del que estaban o c) las instituciones consoliden su visión restrictiva de los derechos humanos.[114]

Aunado a lo anterior, es fundamental que el litigio de las clínicas se acompañe de diversas herramientas ("la judicial es solo una entre varias dimensiones posibles para las acciones de defensa de un caso").[115]

C. LITIGIO DE INTERÉS PÚBLICO Y PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN CLÍNICA

Litigio de interés público y educación clínica

Desde su instauración en los Estados Unidos (década de los 70's), las clínicas jurídicas

[113] Cfr. GUTIÉRREZ, Juan, Tatiana Rincón y Silvano Cantú. *Modelo para armar litigio estratégico en derechos humanos.* México: CMDPDH, 2012. p. 73.
[114] *Cfr*. GONZÁLEZ, Felipe. "La enseñanza clínica en derechos humanos e interés público en Sudamérica". En SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES. *Educación en Derechos Humanos.* México, SER, 2006. Disponible en http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/19.pdf.
[115] GUTIÉRREZ, Juan, Tatiana Rincón y Silvano Cantú, *op. cit.*, p. 17.

han dotado a las universidades de espacios pedagógicos excepcionales donde el estudiantado desarrolla habilidades, conocimientos y actitudes a través de la experiencia en una práctica judicial que suele incluir el complejo ejercicio del litigio paradigmático.

Este tipo de litigio puede materializar los objetivos perseguidos por la enseñanza clínica ya que, "como instrumento transformador, se centra y pone énfasis en el propio derecho, [… selecciona] casos de alto impacto público [e incide] en los debates sobre derechos y en la formación de propuestas de modificación normativa, etc.".[116]

En América Latina hay una estrecha relación entre enseñanza clínica y litigio estratégico. La versión latinoamericana de la clínica jurídica —inspirada en los modelos norteamericanos— se ha caracterizado por privilegiar el ejercicio del litigio de interés público. Especialmente, en países como Argentina, Chile y Colombia las clínicas legales han construido una amplia y exitosa trayectoria en el ámbito del derecho de interés público.[117]

El litigio estratégico es una herramienta relevante en la enseñanza clínica porque le permite ampliar y concretar sus objetivos, intereses y compromisos. De hecho, hay una mutua relación entre el desarrollo del litigio estratégico y el desarrollo de las clínicas jurídicas, pues:

> […] la utilización de las herramientas constitucionales y políticas en defensa de los derechos humanos, ambientales, étnicos y de género en América Latina, ofrece muchos aprendizajes para la construcción y avance del concepto de litigio estratégico, y esto puede evidenciarse en el ejercicio que de esta labor desarrollan las organizaciones de la sociedad civil, […], y las clínicas de interés público latinoamericanas.[118]

El auge del litigio estratégico como herramienta de la educación clínica en ambos extremos del continente puede explicarse como efecto del espacio particularmente

[116] CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz, *op. cit.,* p. 54.
[117] *Cfr*. CARRILLO, Arturo y Espejo, Nicolás, "Re-imagining the Human Rights Law Clinic", en: *Maryland Journal of International Law,* Vol. 26, Issue I, 2011. pp. 80-112.
[118] CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz, *op. cit.,* p. 52.

privilegiado —crucial diría Henderson[119]— que la clínica legal ofrece para la formación de abogados y abogadas de interés público.

Al respecto Henderson destaca que, si bien la educación clínica brinda un servicio invaluable a cualquier estudiante de derecho, quienes elijan integrarse a la práctica del litigio de interés público tras concluir su formación enfrentarán un escenario muy distinto al que ofrecen los bufetes jurídicos.[120] En un despacho recibirían una capacitación deliberada y cuidadosa. Por el contrario, en el ámbito del litigio estratégico la formación de jóvenes profesionales de la abogacía es fundamentalmente empírica, "quizá incluso a prueba y error".[121]

Tomando en cuenta tal situación, desde la enseñanza clínica se construye un espacio controlado y reflexivo donde el estudiantado adquiere herramientas y desarrolla destrezas profesionales con las cuales podrá practicar el litigio interés público sin poner en riesgo los intereses de las personas defendidas y de las instituciones a las que la Clínica está adscrita.

En especial, la enseñanza clínica promueve, a través del litigio estratégico, la adquisición de una postura ética ante diversas situaciones que se presentan en la práctica del derecho. Las actividades clínicas se desarrollan en un ambiente de reflexión donde estudiantes y docentes analizan las aristas jurídicas y éticas de los casos que representan.

Asimismo, cuando las clínicas ponen al servicio de grupos vulnerables herramientas jurídicas operadas por estudiantes, fomentan valores y actitudes para un ejercicio profesional comprometido con el bienestar y el desarrollo de la sociedad. Cabe decir que al realizar una labor social importante (el litigio paradigmático), los y las alumnas entienden el derecho como una herramienta de cambio social y generación de políticas públicas.

Por todo esto, el valor pedagógico de la clínica jurídica es crucial para quienes se

---

[119] *Cfr*. HENDERSON, Thelton. "Social Change, Judicial Activism, and the Public Interest Lawyer". En *Journal of Law & Policy*. vol. 12. 2003. p. 33.
[120] *Cfr*. *Ibidem*, p. 34.
[121] *Ibidem*, pp. 33-34 [traducción libre].

interesan en el ejercicio del Derecho de Interés Público desde su formación.

Perspectiva de género y educación clínica

Puesto que el derecho se debe a la realidad, a las necesidades y los anhelos de la sociedad –y no al contrario–, es urgente que las facultades de derecho cuenten con cátedras, materiales, planes de estudio y docentes con la capacitación pertinente para incluir la perspectiva de género en la cotidianeidad de las aulas.

De acuerdo con Tamés:

> […] el sistema educativo legal, en la mayoría de los casos, replica esquemas de subordinación, exclusión y discriminación, fortaleciendo estereotipos que afectan a amplios sectores de la sociedad marcados por diferencias de clase, género, edad, procedencia geográfica (desigualdad rural-urbana), apariencia física, 'normalidad' y cultura. Esta enseñanza del derecho, reafirma la reproducción de roles tradicionales de mujeres y hombres, generando relaciones desiguales de poder entre los géneros.[122]

Incluir la perspectiva de género en la educación jurídica significa sensibilizar y capacitar a docentes y estudiantes para que incorporen tal perspectiva en el ejercicio de su profesión (ya sea que ésta consista en litigar, juzgar o prestar un servicio público).

Para generar aprendizajes significativos en torno a la perspectiva de género, ésta no debe considerarse un elemento teórico ajeno a la realidad social, económica, política y cultural.[123] Por el contrario, es fundamental que se conciba y emplee como una herramienta crítica que a) visibiliza la opresión histórica de la que han sido objeto las mujeres y otros grupos sociales, b) permite destruir los paradigmas patriarcales imperantes y c) posiciona como agentes activos a las mujeres reconociendo el gran valor de sus experiencias y puntos de vista.

---

[122] TAMÉS, Regina. "Educación legal con perspectiva de género". En INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. *Educación en derechos humanos*, México: 2006. Disponible en: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2466 [citado diciembre de 2013].

[123] En el mismo sentido Begné apunta: Considerar la evolución de los derechos de las mujeres en el contexto nacional como internacional, aunada a las importantes transformaciones de la familia y de los roles femeninos y masculinos en el último siglo, permiten ver al Derecho, como una materia estrechamente relacionada con las experiencias vitales de las personas. Las transformaciones sociales y la historia misma contribuyen a hacer visibles a las mujeres y situar la protección del derecho en un contexto histórico. BEGNÉ, Patricia, *op. cit.,* p. 28.

Los aportes de la perspectiva de género son de suma importancia en la clínica jurídica, pues fortalecen la labor educativa que ésta realiza y, al mismo tiempo, impactan positivamente en el análisis de los casos, la definición de estrategias de litigio y en la orientación que se brinde. En general, la perspectiva de género vuelve más integrales los servicios jurídicos y educativos de la clínica.

En este tenor, el trabajo de las clínicas jurídicas puede ser un parteaguas para posicionar en las facultades de derecho las discusiones y las producciones teóricas que existen en materia de género. Sus esfuerzos pueden ser un ejemplo o, más aún, perseguir objetivos específicos que impulsen la introducción de nuevas asignaturas en los planes de estudio, la sensibilización y preparación del personal académico, la generación y distribución de materiales adecuados para los fines propuestos, etc.

Por supuesto, la inclusión de temas específicos de género en la educación jurídica[124] va más allá de la voluntad, implica replantear los paradigmas que sostienen al derecho y sus instituciones.[125] Penosamente, además de los rezagos culturales que la sociedad patriarcal ha heredado a las universidades, "la perspectiva de género por su contenido crítico encuentra resistencia de parte de la academia dominante para incorporarse oficialmente en la investigación y enseñanza universitaria".[126]

Pese a esto, integrar la perspectiva de género en la educación legal no es imposible. Algunos lineamientos útiles para lograrlo son:

a) Ofrecer cursos específicos; b) incluir nuevos contenidos en los cursos

---

[124] En el año 2011, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México incorporó, por primera vez, en el plan de estudios de licenciatura temáticas que se relacionan con el género; específicamente son objeto de estudio durante la última etapa de formación del estudiantado, es decir, durante su periodo de especialización. *Cfr*. FACULTAD DE DERECHO, "Proyecto de modificación del plan programas de estudio de la licenciatura en derecho.", México, UNAM, 2011, disponible en: http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf [citado en Enero de 2014].

[125] En particular, para la implementación de planes de estudio que aborden el Derecho desde la perspectiva de género es necesario, por ejemplo, que al estudiar "la aparición del *Estado Moderno* como organización política se [tengan] en cuenta las organizaciones políticas anteriores y se [… explique] que todas ellas se han sostenido en el *patriarcado.* Lo mismo ha sucedido con las *ideologías* así como con los diversos *sistemas económicos*. En [este] proceso de aprendizaje […] el alumnado [deberá] realiza[r] un estudio crítico del cómo y por qué las mujeres fueron excluidas del concepto *sujeto de derechos".* GARAY, N. et al, *op. cit.,* pp. 2 y 3, disponible en:http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/posters/246257.pdf,[consultado el 24 de diciembre de 2013].

[126] *Idem*.

básicos; c) desarrollar propuestas legislativas; d) sistematizar los casos prácticos. Cada uno de estos métodos presenta retos y posibilidades, aunque para implementarlos se siguen las mismas premisas que para formular un nuevo curso. La meta es identificar la situación del hombre y la mujer en el Derecho, lo cual no se ha explicado en la doctrina o en la legislación.[127]

Asimismo, es primordial reconocer los procesos históricos de democratización y empoderamiento donde convergen los anhelos políticos y la obtención de espacios en la academia (es hasta el siglo XX que las mujeres hacen sentir su peso en las instituciones educativas).[128] La educación clínica no puede mostrarse indiferente ante esto cuando se configura y desarrolla desde la perspectiva de género, pues ésta delinea las formas de organización y los procesos de selección de personal que se establecen en la clínica.

No está demás señalar que la admisión del público femenino en las universidades, al igual que la modificación de planes de estudio, son procesos recientes y paulatinos. Esta reticencia a los cambios para generar condiciones equitativas entre hombres y mujeres es histórica; desde sus inicios, la cultura occidental ha mantenido un sistema en el que las mujeres se han visto excluidas de la educación.

Un largo camino se deberá atravesar para que la perspectiva de género sea un punto nodal en la vida cotidiana de las instituciones educativas; no obstante, es fundamental que éstas inicien, mantengan y consoliden la formación de jóvenes sensibles a las problemáticas estructurales de discriminación, desigualdad y violencia que subyacen

---

[127] BEGNÉ, Patricia. *op. cit.*

[128] Desde el último cuarto del siglo XX, las matrículas de la Universidad Nacional Autónoma de México se equilibran por momentos y, por otros, se feminizan. “En 1980 había 35% de mujeres inscritas [en licenciatura], mientras que en 2009 llegaron a 52%. En cuanto al personal académico, el crecimiento del sector femenil ha sido paulatino con una tasa de ingreso de 12.1% antes de 1950, 20.7% en 1960, 29.7% en 1970, 35.8% en 1980, 39.6% en 1990, 40.7% en 2005 y 42.2% en 2009. Sin embargo, la evolución numérica no significa que existan condiciones de igualdad. Una tradición tan larga de exclusión social conduce a una distribución estudiantil y académica alarmantemente segregada entre actividades consideradas estereotípicamente “femeninas” o “masculinas””. *Cfr*. BUQUET, Ana y Hortensia Moreno. “El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México”. En SILVA, Jorge (coord.). *Género y educación: Aportes para la discusión jurídica.* México: Fontamara, 2012. pp. 83-113.

en la relación dicotómica de los sexos.[129]

[129] "En la UNAM hace falta que los importantes avances plasmados en la legislación, en la estructura del Consejo Universitario en su documento rector de desarrollo se pongan en operación se articulen en todas las entidades universitarias….el proceso de institucionalizar transversalizar la perspectiva de género debe ser asumido por la institución en su conjunto, es decir, necesita atravesarla de punta a punta". *Idem*.

SEGUNDA PARTE

EJES DE ACCIÓN

Capítulo 3
PRÁCTICA JURÍDICA

La Clínica de Justicia y Género “Marisela Escobedo” ha desarrollado –como un aporte concreto del compromiso social de su Universidad– un programa de intervención jurídica con perspectiva de género que incluye distintas acciones que persiguen, a nivel micro y macrosocial, la efectiva vigencia de los derechos humanos consagrados en la normativa nacional e internacional.

Específicamente, este programa contempla las siguientes acciones:

- litigio estratégico
- emisión de dictámenes,
- presentación de *amicus curiae*, y
- asesoría jurídica.

Estas acciones –que esperamos florezcan en otros espacios universitarios–:

- se enfocan en casos que presentan patrones socioculturales de discriminación y desigualdad por género; y
- tienen como principal objetivo generar criterios que resulten de utilidad para visibilizar y erradicar estos patrones que prevalecen en el sistema de justicia penal mexicano.

Para poder replicar dichas acciones, este capítulo presenta una descripción puntual de las mismas especificando sus objetivos particulares, criterios de actuación y motivos por los cuales se llevan a cabo.

A. LITIGIO ESTRATÉGICO

¿Qué hacemos?

El litigio estratégico con perspectiva de género se ha incorporado en el trabajo que realiza la Clínica como una herramienta útil para la consecución de los objetivos jurídicos y pedagógicos que ésta persigue.

Este litigio se lleva a cabo cuando un caso presenta patrones sistemáticos de opresión y discriminación en contra de las mujeres privadas de la libertad; con esto se busca incidir en las estructuras que mantienen y reproducen dichos patrones.

Cabe decir que el litigio paradigmático cobra sentido y significado en esta propuesta, al situarse en una Clínica cuyo eje de trabajo es la defensa jurídica con perspectiva de género para la reivindicación de los derechos humanos de las mujeres en reclusión y la transformación del sistema de justicia androcéntrico que incorpora y refuerza conceptos creados por la cultura patriarcal.[130] Ésta es una tarea compleja que otorga determinadas cualidades al litigio estratégico.

Este litigio que intenta esclarecer "[q]ué papel juegan el sistema de justicia y el sistema penitenciario en la construcción de sociedades democráticas e igualitarias"[131], también tiene la cualidad de ser un litigio activista. Ostenta esta particularidad porque es una praxis dinámica y colaborativa que propone y promueve transformaciones a nivel micro y macropolítico.

A través del litigio paradigmático, se busca incidir cuanto sea posible en los imaginarios, las estructuras, las prácticas culturales, las formas de intelección e interacción, de la sociedad mexicana; todo esto, sin dejar de provocar cambios sustantivos en la vida de las mujeres que hoy están en prisión. Una vez que la clínica contrae la defensa de sus casos, el bienestar de dichas mujeres importa tanto como el beneficio social que se pretende lograr. Asumir esta postura permite concretar, plenamente, una práctica jurídica con perspectiva de género, ética profesional y enfoque en derechos humanos.

---

[130] *Cfr*. FACIO, Alda. "Con los lentes de género se ve otra justicia". En *El otro derecho.* núm. 28. Bogotá: ILSA, julio de 2002. p. 96.
[131] BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*, *op.cit.*, p. 237.

Perspectiva de género

La justicia no se confunde con la ley; ésta se analiza, interpreta y postula críticamente, se exige su cumplimiento cuando protege a cabalidad los derechos de las mujeres y su derogación si oculta, silencia, tergiversa o simula sus necesidades, intereses, conflictos y circunstancias de vida.

Por tanto, dotar de perspectiva de género a esta forma de litigio implica la denuncia de los sesgos y agravios que la visión jurídica tradicional no alcanza a distinguir y, al mismo tiempo, la exigencia de "mirar a la persona acusada, sus procesos, el delito cometido, la sentencia otorgada y el tiempo y situación de su cumplimiento, con la particularidad de ser mujer".[132]

Así, al configurarse desde la perspectiva de género, el litigio promueve la impartición y consolidación de "una justicia que se mira a sí misma y ve los detalles, los residuos, lo que desborda y contradice el sistema que la sostiene, una justicia que sopesa las palabras y las sentencias de las mujeres".[133]

Un litigio como éste es un proceso *situado* entre el activismo y la academia;[134] comparte con esta última la necesidad de producir y difundir un conocimiento que contribuya a la construcción de una sociedad más justa. Por ello, la estrategia de litigio y, en particular, los argumentos que se proporcionan a quienes imparten justicia surgen de la investigación rigurosa que vincula el derecho con los estudios culturales, feministas y de la criminología crítica.

> ¿Cómo hacer que una mujer no vuelva a delinquir?, ¿qué la llevó a hacerlo?, ¿sus motivaciones son las mismas que las de los hombres?, ¿cuáles son sus necesidades?, ¿tuvo que ver su condición de género con la magnitud de la complicidad, el rol jugado, las tareas ejecutadas en el supuesto delito cometido?[135]

---

[132] *Ibidem*. p. 68.
[133] *Cfr*. BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa. "La ceguera de la ley. Las mujeres y la justicia universal". En Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. *Miradas a la discriminación*. México: CONAPRED, 2012. p. 289.
[134] *Cfr*. HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. *La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995. pp. 183-201.
[135] BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*, *op. cit.,* p. 68.

Este cuestionamiento que va más que allá del cómo, cuándo, dónde, quién y por qué del delito convierte al litigio en una *praxis* crítica orientada por la perspectiva de género. En tanto praxis –reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo[136]–, el litigio paradigmático trasciende el ejercicio tradicional de la abogacía que no daba cabida a la perspectiva de género.

Ética profesional

En la visión predominante del litigio estratégico impera la urgencia de obtener magnos beneficios en razón de todo lo invertido, incluso invisibilizando las necesidades y requerimientos de la persona cuyo caso se tramita. [137] Por el contrario, el trabajo de esta Clínica coloca a las mujeres en el centro del litigio, su bienestar está por encima de la estrategia diseñada y los logros que podrían alcanzarse.[138]

> "Resultaría inaceptable anular a la persona volviéndola un medio para lograr una conquista legal".
>
> Guadalupe Barrena

La primacía de la persona sobre ambas cuestiones resulta inconcebible en la visión que domina del litigio estratégico.[139] En general,

[136] FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI, 1999. p.5.

[137] Bajo esta lógica, "la decisión de qué caso se va a litigar no se da en función de las necesidades concretas de la persona o personas víctimas de las violaciones, sino en función de las posibilidades de lograr el fin ulterior del litigio estratégico: evidenciar las violaciones sistémicas y con ello sentar las bases de la transformación estructural. Así, el litigio estratégico en derechos humanos se ve confrontado con su más grande paradoja: a pesar de plantearse como una herramienta de protección de la persona humana; en sus fundamentos bordea una delgada línea hacia la instrumentalización de la persona que es víctima de violaciones a sus derechos". GUERRERO, Humberto y Mario Patrón. "*Las paradojas del litigio estratégico y la pertinencia de la perspectiva psicosocial en la defensa de derechos humanos*". En BERISTAIN, Carlos. Manual sobre la perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos. México: SERAPAZ / FUNDAR / CDHDF / Instituto de Estudios Sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco, 2011. p. XV.

[138] "[C]omo defensores de derechos humanos, […] ante la documentación, defensa, difusión, cabildeo, investigación, tenemos un reto para el tratamiento a víctimas; de no tenerlo claro y de no hacer nuestro trabajo desde un ámbito más integral, en el que el centro sea la persona y no 'su caso', estaremos contribuyendo a su revictimización". *Ibidem*, p. XVIII.

[139] Uno de los grandes desafíos del litigio estratégico es la relación con la persona defendida, no obstante, "es muy poca la discusión domestica, tanto en el ámbito de las organizaciones no gubernamentales, como en el de las clínicas jurídicas respecto a los principios éticos en los que debería basarse esta relación. Aquí es precisamente donde el "elitismo académico" —el actuar paternalista o

"El litigo es un proceso paralelo y, sin embargo, en ocasiones desfasado de los cambios en las emociones y expectativas de las víctimas".

Erick Monterrosas Castrejón (hermano de Alí Cuevas Castrejón, víctima de feminicidio en 2009).

subyace la consideración de que al tomar en cuenta lo que la persona siente, piensa y desea disminuirán las posibilidades de éxito y aumentarán los riesgos y la incertidumbre. Sin embargo, reconocer como valiosas las opiniones y decisiones de la persona defendida es la base de un *ethos* profesional congruente que no disocia el bienestar individual del social.

Enfoque en derechos humanos

Los derechos humanos, en todo su alcance, son un referente esencial para establecer los objetivos del litigio, planear la estrategia a seguir y realizar las acciones que se deriven de ésta. Más aún, este litigio encuentra su razón de ser al impulsar el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres en reclusión. Por ello, una de sus principales características es la de explorar las oportunidades que ofrece la reforma en materia de derechos humanos de 2011.

Dicha reforma ha dado lugar a un "nuevo paradigma", con el cual surge un campo mucho más propicio para el desenvolvimiento del litigio estratégico. Esta reforma no sólo ha aumentado la diversidad de instrumentos a los que es factible remitirse para consolidar los argumentos de defensa, también ha ampliado considerablemente las posibilidades de exigencia, promoción y defensa de los derechos humanos.

Finalmente, es oportuno señalar que el litigio brevemente descrito conlleva un trabajo crítico, colectivo e interdisciplinar para identificar y combatir aquello que somete, invisibiliza, discrimina y reduce a las mujeres de privadas de la libertad.

---

instrumentalista por parte de los abogados en su relación con el cliente— puede tener las peores consecuencias. Este comportamiento paternalista o instrumentalista no hace más que reproducir una visión asistencialista que omite todo énfasis en una cuestión fundamental para el afianzamiento del interés público, como es el empoderamiento de los colectivos representados". BLANCO, Camila. "El interés público como eje de la abogacía en la era democrática". En Revista Derechos Humanos. núm. 3, año II. p. 48.

¿Para qué lo hacemos?

La puesta en práctica de este litigio responde a un doble interés. Primero, posibilitar el acceso a la justicia de mujeres cuyo encarcelamiento derivó de procesos viciados, repletos de irregularidades y lacerados por la violación a derechos humanos. Al mismo tiempo, se busca que la defensa de sus casos impacte positivamente en el sistema de justicia penal, logrando cambios estructurales en la creación, aplicación e interpretación de normas y principios jurídicos, así como en las prácticas institucionales sobre las que se edifica la sociedad patriarcal.

Específicamente, se impulsa la emisión de criterios jurisprudenciales por parte de los tribunales colegiados de circuito y la Suprema Corte de Justicia de la Nación; con ello, el litigio aquí propuesto intenta sentar las bases para la transformación del sistema de justicia penal y, en general, ser de utilidad para demostrar y erradicar las condiciones de odio, dominación y discriminación por género que se han generado en México.

¿Por qué lo hacemos?

Se ha considerado necesario poner los reflectores sobre sujetos y espacios que han sido histórica y sistemáticamente invisibilizados: las mujeres internas en los centros de reclusión.

El acceso a la justicia de las personas privadas se ve mermado por el "maltrato físico cometido por el personal penitenciario, la falta de atención médica, las violaciones a las reglas del debido proceso en procedimientos disciplinarios, así como otras demandas en relación con la alimentación, el acceso al agua potable, la exigibilidad de condiciones de vida digna dentro de los centros de reclusión, y el reclamo de las violaciones a sus derechos humanos, entre éstos al derecho a un debido proceso judicial."[140]

[140] GUTIÉRREZ, José. "Retos sobre el acceso a la justicia y la situación del sistema penitenciario en México". En *Revista DFensor*, año XIII, núm. 1, enero de 2014, disponible en http://asilegal.org.mx/index.php/es/noticias/172-retos-sobre-el-acceso-a-la-justicia-y-la-situacion-del-sistema-penitenciario-en-mexico.

En el caso de las mujeres que están en prisión hay que sumar el hecho de que son juzgadas, innumerable cantidad de veces, a partir de ideas estereotipadas sobre aquello que a *la* mujer "le corresponde" ser y hacer.[141] El comportamiento que cultural y socialmente se espera de ellas se vuelve una pauta con la cual se mide jurídicamente qué tanto cumplieron con los roles (madre, hija, esposa, etc.), pensamientos, actitudes, comportamientos, apariencia e identidad que "debían" asumir por el simple hecho de ser mujeres.

La interpretación de la ley, los motivos y fundamentos de las resoluciones, las metodologías de los peritajes, las preguntas que se despliegan en los interrogatorios, el trato dado a las mujeres que delinquen, todas las etapas y aspectos del proceso jurídico pueden ser objeto de prácticas y discursos cuyo cimiento es la discriminación por género.

Estando en prisión, ¿cómo enfrentar un sistema de justicia cuya función esencial es perseguir y castigar?, ¿cómo denunciar la tortura, intimidación, hostigamiento sexual, golpes, burlas, insultos, que infringen sus policías y representantes del Ministerio Público?, ¿qué hacer cuando la defensa de oficio es la única opción que se tiene y ha resultado terriblemente inadecuada? El desamparo y la impotencia reinan en la cárcel.

[141] Más adelante, al abordar las cualidades de la Unidad con Perspectiva de Género, se explicará cómo estas ideas estereotipadas también afectan a las mujeres que enfrentan procesos jurídicos en materia familiar.

La igualdad ante la ley de hombres y mujeres deviene en falacia. Ideas basadas en prejuicios y estereotipos alimentan la arbitrariedad de las autoridades y la argumentación jurídica parcial, contradictoria e irracional –las sentencias no sólo se sustentan en un mínimo de información objetiva, en las mismas subyace la ceguera estratégica de la justicia, aquella que "invisibiliza a las mujeres […] cerrando los ojos a unas evidencias y abriéndolos a otras, omitiendo, desdibujando, simulando"[142]–.

Los representantes señalaron que "las autoridades minimizaban los hechos o desacreditaban" las denuncias de los familiares de las víctimas "bajo el pretexto de que eran muchachitas que 'andaban con el novio' o 'andaban de voladas'". Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso González y otras ("Campo Algodonero") vs. México, Sentencia de 16 de noviembre de 2009. Excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas, párr. 197.

Aunado a lo anterior, ante la violación a derechos humanos se erige la indiferencia (consciente o inconsciente) por parte de quienes tienen a su cargo la procuración y administración de justicia. La gravedad de estas trasgresiones es minimizada o, más aún, la agresión misma se justifica. Si la víctima en cuestión es una persona acusada de victimaria su demanda de justicia resulta incomprensible. La impunidad, la negligencia, la revictimización y demás actos de violencia institucional, son las respuestas que las autoridades suelen dar ante semejante demanda.

La madre de la joven Herrera declaró que, al interponer la denuncia, las autoridades le dijeron que su hija "no está desaparecida, anda con el novio o anda con los amigos de vaga", "que si le pasaba eso era porque ella se lo buscaba, porque una niña buena, una mujer buena, está en su casa". Caso González y otras ("Campo Algodonero") vs. México, Sentencia de 16 de noviembre de 2009. Excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas, párr. 198.

Lo anterior lo hemos corroborado con el trabajo cotidiano que realizamos en la Clínica. Al revisar los expedientes, observamos como las posibilidades de acceso a la justicia se reducen con los actos y omisiones de las distintas

[142] Cfr. BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa, *op. cit.*, p. 283.

autoridades involucradas en el caso (policías, representantes del Ministerio Público, peritos, jueces) e, incluso, de quienes se encargan de la defensa del mismo (ya sean profesionales adscritos a la defensoría de oficio o a despachos privados), imponiendo límites arbitrarios a los derechos de las mujeres en reclusión.

La mirada judicial que recae sobre las mujeres en reclusión difícilmente consigue ver más allá del delito imputado, se centra en los formalismos legales impuestos, y no atiende a los principios que le permitirían contextualizar la situación como el principio pro persona, la presunción de inocencia, el debido proceso, la defensa adecuada, el otorgamiento de beneficios. Esta mirada punitiva y mediocre tampoco logra advertir que:

> [a] diferencia de lo que lleva a los hombres a prisión, a las mujeres las suele encarcelar el hecho de cumplir con tareas menores (correo, gancho, mula) de crímenes mayores, muchas veces asignadas por el esposo, el hermano, el padre. Pagar el crimen en lugar de ellos, o con ellos en igual medida, por una participación menor en el delito, constituyen intervenciones de la justicia que pinta su pobre papel frente a las mujeres, pero sobre todo su desconocimiento de la forma de participación en el delito desde una perspectiva que enfatice las diferencias en la comisión de delitos entre hombres y mujeres. […]
>
> [… Hay una] falta de entendimiento de las razones de las mujeres, de los escenarios familiares, culturales, que las llevan a que el delito pueda representar una extensión de algunas de las actividades de servicio [que socioculturalmente se les asignan] como mujeres: traen y llevan, dan de comer, seducen, distraen, engatusan. En ninguno de estos actos su participación suele conferirles sumas económicas similares a las de los hombres que planean el delito, sin embargo, las sumas de años que se les imponen suelen parecerse o sobrepasarlas.[143]

"Muchas mujeres que están aquí no son delincuentes, son pagadoras. Están pagando por los maridos, por los hijos, por los hermanos, por los parientes".

Gloria.

[143] BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*, *op. cit.*, p. 111-112.

Ante tan severa miopía, es urgente otorgar a esta mirada los “lentes de género”,[144] unos lentes que le permitan reconocer las graves fallas del sistema de justicia en México y, primordialmente, las formas en las que éste y el sistema penitenciario exacerban la vulnerabilidad de las mujeres, alimentan la desesperación, la desesperanza y la precariedad que padecían antes de ser recluidas en prisión y atentan contra la dignidad, los derechos y las libertades que son inherentes a ellas aún si han delinquido.

Sin estos lentes, la “justicia” no solo aminorará los avances legislativos en materia de género, reforzará –tanto o más que hoy– las discriminaciones de las que son objeto las mujeres.

Es por todo ello que, mediante el litigio paradigmático, promovemos una justicia que logra ver desde otra perspectiva, que se interesa en los detalles y, por lo tanto, examina las relaciones de poder entre los géneros y analiza “la forma como la norma institucionaliza lo que debe ser considerado como legítimo o ilegitimo, aceptable o inaceptable, natural o desnaturalizado”.[145]

Se trata, en suma, de una justicia que, con base en la perspectiva de género, identifica la especificidad de cada caso, valora las circunstancias y los motivos por los que supuestamente se cometió el delito y los contextualiza. En este sentido, será una justicia que atendiendo a esa especificidad, resolverá individualizando la responsabilidad, las penas, los beneficios y/o medidas alternativas.

Esta justicia, debe cuestionar por qué se inculpan las mujeres, explorar el significado de asumir un acto desde una culpabilidad estructural[146] y dejar de confundir la responsabilidad penal con la culpa que puede sentir una persona tras ser acosada y agredida por las autoridades.

---

[144] *Cfr*. FACIO, Alda, *op cit.*, pp. 85-102.
[145] *Ibidem*, p. 100.
[146] BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*, *op. cit.*, p. 236.

"No puedo olvidar el momento de mi audiencia en la CoIDH, en Costa Rica, mi sangre volvió a correr de nuevo por mi cuerpo al ver que unos jueces, autoridades de varios países, me estaban creyendo, que me escucharon, pero sobretodo que me escucharon con respeto. En mi país eso no había pasado, solo con el apoyo solidario de muchas organizaciones de derechos humanos, pero no con las autoridades. Ese día pude hablar con tanta fuerza y seguridad, porque no estuve sola en ningún momento, sabía que al voltear, vería a todo mi equipo reunido, pero sobretodo porque siempre mis palabras eran de verdades, de mi memoria, de todo eso que yo viví, vi, caminé, escuché...

[... Hoy sé] que eso es parte de mí, pero que tengo muchas más cosas de las que he sido, y voy a seguir siendo capaz, más allá del caso y de los descaros del gobierno que aunque ya se lo dijeron los jueces de la CoIDH, no puede cumplir con cosas que yo le crea, tras casi 10 años de los hechos".

Valentina Rosendo Cantú

La justicia por la que abogamos exige que las mujeres privadas de la libertad puedan tomar la palabra y ser escuchadas por quienes habrán de juzgar su caso. Para lograr esto, proponemos un litigio estratégico que posicione, como un asunto de interés público, la protección de los derechos de las mujeres.

¿Cómo lo hacemos?

Para lograr la finalidad propuesta, elaboramos una ruta crítica que consta de las siguientes etapas/acciones:

1. SELECCIÓN DEL CASO

En principio, es preciso señalar que en el trabajo clínico, al igual que en otros proyectos donde se utiliza el litigio estratégico, un factor que es importante considerar es la disponibilidad de personal y recursos materiales. Generalmente, estos recursos son limitados, por lo que materialmente es imposible tramitar numerosos casos. De ahí que la selección de casos resulte vital para cumplir con los objetivos planteados, porque un solo caso, bien seleccionado, puede tener repercusiones que impacten de forma trascendental en el sistema de justicia.

La selección de casos es un procedimiento nodal para hacer realidad los objetivos del litigio estratégico, pues culmina con la construcción

colectiva de un caso paradigmático, es decir, un caso que presenta una problemática donde se observan patrones de discriminación por género[147] y, por tanto, debe ser visibilizada en el ámbito del derecho para evitar que futuros procesos jurídicos sean permeados por estereotipos que nutren la desigualdad estructural.[148]

En nuestra Clínica, este procedimiento es esencial porque deriva en dos opciones:

a) los casos cuya defensa asumirá directamente la Clínica; y

b) los casos que sólo recibirán una asesoría por escrito (se hará un dictamen cuando un caso no sea seleccionado para desarrollar el litigio estratégico).

Se trata, por tanto, de una instancia relevante que requiere una metodología crítica donde se articulen los compromisos, propósitos y esfuerzos del trabajo clínico.

Si bien la Coordinación[149] tiene la responsabilidad de sentar las bases de tal metodología, ésta se estructura y evalúa a partir de lo deliberado por todas las personas que integran la Clínica. Así, la selección de casos se lleva a cabo de forma colaborativa desde un inicio.

Una vez que se han determinado los criterios y lineamientos metodológicos, se procede con la elaboración de una serie de instrumentos útiles para recopilar y evaluar la información concerniente a los casos contemplados en el proceso de selección.

---

[147] Esta problemática abarca, en los casos que defendemos, todo aquello que –social, cultural, política, económica y jurídicamente– provoca las violaciones graves a derechos humanos vinculadas a la identidad sexo-genérica de la persona inculpada.

[148] El caso puede ser paradigmático por su generalidad y/o particularidad, es decir, porque presenta características comunes a muchos otros casos y/o hechos donde se exacerba la injusticia.

[149] La Coordinación de la Clínica puede estar conformada por una o un coordinador general o un Consejo de Coordinación; la misma tendrá las siguientes atribuciones: a) representar a la Clínica en todos los actos en que sea necesario; b) convocar al Consejo Consultivo con la periodicidad establecida; c) establecer junto con su equipo de trabajo la metodología y criterios para la selección de los casos, de conformidad con los objetivos de la clínica; d) supervisar y dirigir el desenvolvimiento de la Clínica y la actividad de su equipo de trabajo; e) decidir, en proceso deliberativo con los y las integrantes de la Clínica, los casos que se atenderán y someterlos a aprobación del Consejo Consultivo; f) fijar los criterios para la selección de los y las estudiantes que participarán en el equipo de trabajo de la Clínica; g) elaborar y publicitar las Convocatorias Públicas Abiertas para la selección de becarios y becarias que formarán parte del equipo de trabajo; h) seleccionar a los y las prestadoras de servicio social que formarán parte del equipo de trabajo; i) informar al Consejo Consultivo sobre la actividad realizada por la Clínica; j) atender las consultas que se presenten, incorporándolas al proceso de enseñanza-aprendizaje; k) informar a sus superiores sobre el desarrollo y estado procesal de las distintas actuaciones que la Clínica tenga a su cargo; l) promover la enseñanza clínica con perspectiva de género; y m) cualquier otra que sea necesaria para la consecución de los objetivos de la Clínica.

A continuación se presentará una descripción puntual sobre las etapas de este procedimiento.

A) Etapa perceptiva

Para identificar aquellos casos que presentan violaciones graves a derechos humanos y, particularmente, prácticas de discriminación vinculadas con la identidad sexo-genérica de la persona inculpada, proponemos la elaboración, aplicación y análisis de una **encuesta**[150] que responderán las internas que deseen participar en este proceso de selección.

Este instrumento, por consiguiente, se ha diseñado con base en los objetivos del litigio; tiene como eje articulador el cómo percibieron las internas el desarrollo de su proceso jurídico y se aplica por igual a todas ellas (sin importar la etapa procesal en la que se encuentren).

Dicha encuesta aborda cuestiones relativas a cada una de las etapas del proceso penal con el fin de detectar las violaciones y prácticas antes mencionadas. Por tanto, éste cuestionario no explora de forma exhaustiva las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso penal, ni las violaciones de todo tipo que pueden presentarse durante el mismo.

i) Elaboración de la encuesta

- *Primer paso: crear una matriz de preguntas*

La encuesta se elaboró a partir de una **matriz de preguntas**, la cual consiste en una tabla donde se organizan, conforme a las fases del proceso, los distintos aspectos que pretendemos analizar en todos y cada uno de los casos para divisar las violaciones a derechos humanos (en particular aquellas que hayan sido producidas en razón de su género), y las prácticas discriminatorias que se han establecido como criterios de selección. Estos aspectos pueden redactarse en forma de preguntas o mediante oraciones simples que deberán clasificarse en rubros, como se muestra en la siguiente tabla:

[150] Ver *Anexo 1*.

FASE DEL PROCESO	ASPECTO QUE SE PRETENDE ANALIZAR
Detención y averiguación previa	¿Existió detención arbitraria?
	¿Hubo retención ilegal?
	¿El trato ante el médico legista atiende a la perspectiva de género?
	¿Existió tortura o tratos ilegales, inhumanos o degradantes vinculados al género?
	Defensa y pruebas en la averiguación previa
Etapa jurisdiccional	¿La calidad de la defensa de oficio que reciben las mujeres es igual a la que reciben los hombres?
	¿Qué actitudes tienen los jueces frente a las pruebas ofrecidas por mujeres?

Segundo paso: formular reactivos

Las preguntas que integran la encuesta se desprenden de cada aspecto considerado en la matriz anterior. En ocasiones basta una sola pregunta para desarrollar un rubro. Por ejemplo, para responder a la interrogante de la matriz "¿existió detención arbitraria?" en la encuesta se formuló el siguiente reactivo:

9. Marque con una x la opción que más se ajuste a su caso. En el momento en que la detuvieron:

- ☐ a) Me mostraron una orden de aprehensión y me trajeron directamente al reclusorio.
- ☐ b) No me mostraron orden de aprehensión, pero me trajeron al reclusorio SIN PASAR POR LA DELEGACIÓN.
- ☐ c) No me mostraron orden de aprehensión, pero me detuvieron porque según la autoridad estaba cometiendo un delito y me llevaron a la delegación.
- ☐ d) No me mostraron orden de aprehensión porque me dijeron que tenía que declarar como testigo de un delito que alguien más había cometido y cuando llegué me dijeron que yo era la responsable.
- ☐ e) Otra. Aclare:

En otros casos, es necesario elaborar más de un reactivo para obtener la información buscada. Por ejemplo, para el rubro de la matriz "¿existió tortura o tratos ilegales, inhumanos o degradantes vinculados al género?", se requirió elaborar más de una pregunta:

> 13. Marque con una x la opción que más se ajuste a su caso. En el momento en que estuvo en la delegación del MP, ¿la interrogaron las autoridades?
>
> ☐ a) Sí me interrogó la autoridad **(Pase a la 13.1)**
>
> ☐ b) No me interrogó la autoridad, pero me hizo firmar una declaración **(Pase a la 13.2)**
>
> ☐ c) No me interrogó la autoridad ni me hizo firmar una declaración **(Pase a la 14)**
>
> 13.1. ¿Sufrió alguna agresión o intimidación durante ese interrogatorio? Considere agresión cualquier actitud o acción de quien la haya interrogado (o cualquier persona que auxiliara a quien la interrogó), por más mínima que haya sido, que la haya hecho sentir incómoda (por ejemplo, que le hayan negado permiso para ir al baño, o que se lo hayan permitido, siempre y cuando lo hiciera enfrente de ellos, o alguna conducta de tipo sexual)?
>
> 13.2. ¿Sufrió alguna agresión para firmar tal declaración? Considere agresión cualquier actitud de quien la haya interrogado (o cualquier persona que auxiliara a quien la interrogó) que la haya hecho sentir incómoda, por más mínima que ésta haya sido (por ejemplo, que le hayan negado permiso para ir al baño, o que se lo hayan permitido, siempre que lo hiciera enfrente de ellos, o alguna conducta de tipo sexual).
>
> 13.3. Durante esa declaración, ¿le pidieron dinero o algún tipo de favor sexual a cambio de ayudarla en forma alguna?

ii) Aplicación de la encuesta

La aplicación de la encuesta tendrá lugar tras contar con los permisos necesarios para ingresar al centro de reclusión y convocar a las mujeres internas para que participen en el proyecto clínico.[151]

[151] Nuestro universo de casos fue conformado por las mujeres internas que colaboraron en el proyecto artístico-pedagógico "Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia".

RETOS

Obtener dichas autorizaciones puede ser complicado, pues a la rigidez de los reglamentos (y las costumbres) se suma cierta reticencia que suele haber entre las autoridades para aprobar propuestas de intervención "poco convencionales", es decir, propuestas que carecen de motivos religiosos, filantrópicos o asistencialistas y constituyen una crítica a las prácticas, principios y discursos sobre los se edifica el sistema penitenciario.

Para enfrentar apropiadamente estas dificultades es importante que las solicitudes que presente la clínica cumplan con las formalidades y los requisitos oficiales y, si es propicio, estén acompañadas de argumentos sólidos sobre la pertinencia del proyecto, los beneficios que éste traería consigo, las instituciones que lo respaldan, etc. ".

Este instrumento puede aplicarse en forma de encuesta propiamente dicha (el cuestionario se entrega a la interna para que lo conteste) o como entrevista (esto ocurre cuando la encuestada no sabe leer o por alguna otra situación entrevistarla resulta más favorable).

iii) Análisis de la encuesta

- *Primer paso: elaborar una matriz de variables*

La información obtenida mediante la encuesta se analiza a partir de una **matriz de variables**[152], la cual ofrece parámetros para calificar cualitativamente las respuestas que pueden dar las internas tanto en las preguntas abiertas como en las de opción múltiple.

En la matriz de variables se establecen las condiciones para valorar, con base en la respuesta dada, si el caso en cuestión presenta (o no) determinada violación a derechos humanos o una práctica jurídica carente de perspectiva de género (sea ésta la defensa que recibió la persona acusada, la revisión hecha por el o la médico legista, la valoración de pruebas y la emisión de sentencias que efectuaron quienes tienen a su cargo la administración de justicia, entre otras).

[152] Ver *Anexo 2*.

Cabe mencionar que cada respuesta puede ser calificada con un “Si” o un “No”, el primero se asigna cuando una respuesta denota la presencia de una práctica discriminatoria o violación a derechos humanos, mientras que el “No” se establece ante la ausencia de una u otra.

- *Segundo paso: vaciar la información obtenida en los formatos individual y general*

Igualmente, es necesario crear un **formato individual**[153] donde se pueda vaciar y calificar la información que arroje *cada* entrevista; así como un **formato general**[154] que albergará todas las calificaciones de *todos* los cuestionarios.

Los resultados que se han sintetizado y ordenado en el formato general sirven para realizar un análisis comparativo de los casos con base en la perspectiva de género y el debido proceso. A partir de este análisis se establecen parámetros generales para elegir o descartar casos.

En esta fase, nuestra Clínica:

- Considerando que los asuntos seleccionados deben ser representativos de todo el grupo, y viendo que la gran mayoría tenía violaciones al proceso, tanto en averiguación previa como en juicio, así como tortura y otros tratos crueles e inhumanos, descartó los casos que tuvieron una calificativa negativa en alguno de estos rubros.
- Seleccionó automáticamente aquellos casos en los que teniendo coacusados hombres, existiera a juicio de las encuestadas, una desproporción respecto de las penas impuestas a hombres y mujeres.
- Tomando en consideración los criterios relativos a la atención, defensa y juzgamiento con perspectiva de género, descartó los asuntos que tuvieron una calificación negativa en 3 de los 4 criterios y seleccionó automáticamente los que tenían calificación positiva en al menos 3 de los 4 criterios.

Únicamente los casos así seleccionados fueron contemplados en la etapa documental.

---

[153] Ver *Anexo 3*.
[154] Ver *Anexo 4*.

B) Etapa documental

En esta etapa se corrobora y amplía la información obtenida mediante la encuesta, por ello se accede a los expedientes de los casos que fueron seleccionados en la etapa perceptiva.

Tras acceder a los expedientes (físicamente o a través de copias), la información contenida en estos se confronta con lo indagado por medio de las encuestas con el fin de ratificar o, en su defecto, descartar los casos previamente seleccionados.

Para realizar esta confrontación, la información de cada expediente se resume en una **matriz de datos**,[155] la cual consiste en un formato base que tiene las siguientes cualidades:

- **Orden**: la información se organiza en una serie de tablas que especifican tópicos cuidadosamente seleccionados. Estas tablas se han diseñado separando los datos generales del caso, de las etapas procesales y se llenan desglosando a detalle todo lo concerniente al ofrecimiento y la valoración de pruebas, pues ambas cuestiones determinaron las resoluciones dictadas.
- **Uniformidad**: en todos los casos se utiliza la misma matriz de datos para organizar y examinar de manera uniforme la información de los expedientes; esto permite tener un estándar sobre todo aquello que, en principio, se debe contemplar para analizar un caso.
- **Flexibilidad**: si un caso presenta particularidades que no se habían previsto al crear la matriz de datos, se pueden agregar nuevos tópicos a ésta para evitar que el diagnostico subsecuente esté basado en información incompleta y omita las especificidades del caso.

Es importante señalar que la información de los expedientes se transcribe en la matriz de datos con gran exactitud (anotando siempre el folio de la foja correspondiente para futuras referencias).

[155] Ver *Anexo 5*.

C) Etapa de análisis y diagnóstico

Partimos de la premisa “los casos paradigmáticos no nacen, se construyen”, por ello para determinar en qué casos se asumirá la defensa hay que valorar su situación jurídica, particularidades, el impacto social y jurídico que podría generar su defensa, la importancia que reviste para el cabal cumplimiento los objetivos de la clínica, etc.

Este análisis –individual y grupal– tiene como punto de partida la información contenida en las matrices de datos. Dicha información se estudia integral e interdisciplinarmente para hacer un diagnóstico general que permita seleccionar aquellos casos que sean más propicios para desarrollar el litigio de interés público.

Este diagnóstico se centra en los posibles beneficios y obstáculos que conllevaría asumir la defensa del caso. Esto resulta esencial para precisar si podría o no litigarse estratégicamente, lo cual en ocasiones, vale decir, es prácticamente imposible. No poder hacer nada por un caso que presenta atroces violaciones a derechos humanos –debido a que los recursos ya fueron agotados, el plazo para su interposición ha fenecido o simplemente porque se carece de las herramientas necesarias para modificar su situación– es una de las situaciones más complicadas que deberá confrontar el trabajo clínico.

D) Etapa de aprobación

Este proceso culmina cuando los casos seleccionados en la etapa documental se exponen ante el consejo consultivo[156], el cual emite sus consideraciones respecto a las conclusiones del equipo clínico y, si éstas fueron las más acertadas, aprueba el que se asuma la defensa directa de esos casos.

Si bien se procura que la decisión final de tomar o no un caso sea fruto del consenso alcanzado durante este proceso, en última instancia es responsabilidad de la

[156] En el marco del proyecto clínico, se formó un Consejo Consultivo integrado por especialistas en diversas áreas, el cual tiene como funciones: a) la consultoría abierta y el intercambio de ideas para el establecimiento de la dirección de los casos; b) la colaboración para la toma de decisiones estratégicas, en particular para la selección definitiva de casos; y c) el respaldo de las decisiones sobre la selección de casos y líneas de acción.

coordinación adoptar dicha defensa (por supuesto, teniendo el respaldo del consejo consultivo).

2. LITIGIO

A) Planeación

Después de que la clínica asume de manera oficial la representación jurídica de los casos que finalmente fueron seleccionados, se diseña un plan estratégico de acción para cada uno de estos.

En dicho plan se establecen las **líneas de acción** que deberán seguirse para implementar y consolidar la defensa de un caso, el cual es analizado profunda y minuciosamente para definir, con base en sus características, las acciones estratégicas que se llevarán a cabo, por ejemplo, impulsar el procedimiento, interponer un recurso, aportar nuevas pruebas, presentar una queja o denuncia, promover reformas legislativas o la promulgación de nuevas leyes, capacitar a servidores públicos, establecer alianzas con otras instituciones u organizaciones, difundir la problemática en medios de comunicación, etc.

La matriz de datos y el expediente del caso son fuentes de información que se consultan constantemente al realizar este análisis, pues sólo así es posible examinar todas las violaciones a derechos humanos presentes en el caso, los delitos imputados, las penas impuestas por el órgano jurisdiccional, etc.

Asimismo, en el proceso de formulación (y reformulación) de las líneas de acción es indispensable desarrollar, interdisciplinarmente, investigaciones tendientes a:

- comprender la problemática de género inmersa en el caso;
- identificar los posibles obstáculos que enfrentará el litigio;
- encontrar instrumentos adecuados para fundamentar la defensa del caso (incluyendo aquellos que no se utilizan normalmente y forman parte de la amplia gama de posibilidades que ofrece la reforma en materia de derechos humanos de 2011);

- construir estándares, conceptos y criterios que contribuyan a que el caso sea juzgado de la mejor manera posible; y
- generar argumentos que, desde la perspectiva de género, visibilicen las diferentes circunstancias de vida de las mujeres (circunstancias que habitualmente son obviadas, ignoradas o, incluso, desconocidas en la práctica del litigio tradicional).

A través de la interdisciplinariedad, la práctica jurídica –sustentada en las leyes, la jurisprudencia y la doctrina propia del derecho– se enriquece con las diversas aportaciones de las ciencias sociales y las humanidades.

RETOS

Hacer litigio paradigmático desde el trabajo interdisciplinario supone grandes retos, entre los que se encuentran lograr la articulación jurídica de los diversos saberes que surgen de las investigaciones y evitar que los debates en torno al caso deriven en confrontaciones ideológicas alejadas de los objetivos e intereses del litigio.

Por otra parte, para establecer apropiadamente las líneas de acción también es importante determinar los recursos materiales y humanos que requiere el litigio; el cual, dependiendo de las necesidades de la persona defendida, puede ir acompañado de intervenciones de diversa índole (acompañamiento psicológico, trabajo social, apoyo médico y psiquiátrico, impulso mediático).

Al planear estas líneas de acción se debe procurar que, en la medida de lo posible, el consejo consultivo retroalimente el trabajo realizado por el equipo de la clínica.

B) Implementación

El plan estratégico de acción se ejecuta tras ser aprobado por el consejo consultivo. Implementar las líneas de acción es uno de los aspectos más complejos y complicados del litigio, pues deben sortearse distintas dificultades como:

- la falta de colaboración de las autoridades para mejorar la atención de las necesidades (personales, sociales, jurídicas) de las personas privadas de libertad;
- las prácticas no reguladas formalmente que imperan por costumbre en la cotidianidad de los juzgados, los centros de reclusión y otras instituciones públicas; o
- los prejuicios (conscientes o inconscientes) que impiden a las y los impartidores de justicia reconocer las cargas de género que subyacen en los casos.

Al interior de la clínica, uno de los desafíos inherentes al trabajo jurídico es mantener una relación profesional con la persona defendida (y sus familiares) que no genere expectativas en torno a garantizar determinado resultado, ya que la clínica no es la última instancia de decisión; sin embargo, esto jamás ha de impedir que sus integrantes den el mayor y mejor esfuerzo posible.

Por otro lado, el trabajo clínico no siempre puede realizarse con la rapidez deseada, ya que requiere una exhaustiva formación de estudiantes cuya participación suele ser de medio tiempo. Aunado a esto, los procesos jurídicos generalmente no son breves.

Evitar que el trabajo se desarrolle con lentitud es un reto que la Clínica debe enfrentar diariamente. Para agilizarlo es conveniente:

- consolidar el proyecto educativo de la clínica, es decir, generar materiales didácticos y brindar oportunidades constantemente para disipar dudas y adquirir los conocimientos que se requieren para litigar estratégicamente; y
- cumplir puntual y cabalmente las metas

"cada día que nos tardamos afuera, es un día más que las chicas están adentro" .

Ricardo Ortega

"Hay mucha gente que da gracias a Dios por un día más. Nosotros agradecemos por un día menos. Un día menos de cárcel.

Ethel

de la clínica, lo cual implica acordar plazos de trabajo y entregar cada producto (*amicus*, dictamen, informe, etc.) en las fechas establecidas para ello.

c) Seguimiento

Para llevar a buen término el litigio estratégico hay que seguir de forma puntual y cercana cada caso. Sólo así es posible actuar, en cualquier momento del proceso jurídico, contra procedimientos viciados y actos injustos de las autoridades. Cabe recordar que la estrategia de litigio –y, con ésta, la defensa de los derechos humanos– abarca todo el proceso, no sólo las "resoluciones de peso".

Los casos deben evaluarse constantemente para divisar las necesidades emergentes y proceder en consecuencia. Un requisito para realizar dicha evaluación es visitar regularmente las instituciones gubernamentales involucradas en el caso. En especial, se debe acudir habitualmente el reclusorio para estar al pendiente de las necesidades de la persona defendida, informarle el curso que ha tomado su caso y conocer su punto de vista al respecto.

En ocasiones al perder un caso se ganan cosas o viceversa, por ejemplo, la acción de inconstitucionalidad 146/2007 Y 147/2007 en la cual se declaró la validez de las reformas al Código Penal del Distrito Federal en materia de interrupción legal del embarazó (dentro de las primeras doce semanas de gestación) es un caso ganado, sin embargo, el impacto de la sentencia no fue idóneo en términos estratégicos, pues no hubo un pronunciamiento directo y concreto respecto a los derechos de la mujer.

Del mismo modo, es de suma importancia que el seguimiento dado a los casos incorpore la asesoría brindada por el consejo consultivo de la clínica, ya que las opiniones vertidas por sus especialistas contribuirán en la toma de decisiones estratégicas y relevantes. Así, en las reuniones periódicas con el consejo se pueden examinar cuestiones relativas a la selección y el avance de los casos o su posicionamiento en los medios de difusión.

En este tenor, conviene recordar que el propósito del litigio es encontrar la mejor solución para la persona defendida y, al mismo tiempo, lograr impactar positivamente en el sistema de justicia; pero, si al transcurrir o finalizar la defensa del caso

surge una resolución contraria a los intereses de la persona defendida habrá que recuperar, cuando esto sea posible, los impactos benéficos que la misma traiga al sistema de justicia.

Por último, resulta vital comprender que el litigio por sí solo no puede provocar todos los cambios que amerita la construcción de un sistema de justicia que sea capaz de impulsar, en la realidad concreta, el desarrollo pleno y completo de las mujeres. Reconocer los límites del litigio, sin demeritar su potencial transformador, es fundamental para atravesar las fronteras del derecho y ampliar los territorios donde se lucha por la justicia.

B. DICTAMENES

¿Qué hacemos?

En un dictamen se resume la información contenida en un expediente y, dependiendo el caso, se desarrolla:

a) una explicación detallada sobre lo ocurrido en cada una de las etapas del proceso en cuestión; y
b) si es procedente, una opinión especializada sobre las acciones que posibilitarían una defensa adecuada.

¿Para qué lo hacemos?

Esta herramienta es muy útil para consolidar la defensa de un caso, ya que proporciona pautas de acción y un esquema donde se resume y ordena la abundante información de un expediente, con lo cual es más fácil identificar las características del caso y las posibles vías para su defensa.

Además, para las internas los dictámenes son una oportunidad para conocer el contenido de sus expedientes, entender lo que ha ocurrido con sus procesos e identificar las alternativas tienen para continuarlos.

¿Por qué lo hacemos?

Los dictámenes se realizan cuando no es posible asumir la defensa de personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, pero resulta factible y oportuno analizar sus expedientes y, con base en ello, proponer alternativas de acción o plantear una explicación sobre lo sucedido en el proceso jurídico abordado.[157]

Si la Clínica no cuenta con los recursos materiales y humanos para ejercer la defensa directa de todos los casos que son de su interés y conocimiento, la elaboración de dictámenes es una opción para apoyar las demandas de justicia que entrañan esos casos.

[157] Como se mencionó en el apartado anterior, un caso se dictamina cuando no fue seleccionado para desarrollar el litigio paradigmático.

En particular, al trabajar con mujeres en reclusión es de suma importancia comprometerse con este apoyo, pues la mayoría de las veces requieren de una orientación jurídica especializada debido a las deficiencias de la defensoría de oficio y la situación de abandono en la que han caído sus procesos de defensa.

Asimismo, por paradójico que parezca, para ellas es muy complicado tener acceso a sus expedientes, ya que muchas veces los centros de reclusión restringen o limitan tan fundamental derecho. Aunado a esto, aquellas que sí tienen acceso a su expediente, se enfrentan a un lenguaje técnico que les impide comprender a cabalidad su situación jurídica.

¿Cómo lo hacemos?

Para elaborar un dictamen es necesario contar con una **matriz de datos**,[158] es decir, un formato base donde se organizará el resumen del expediente.

Este esquema se ha diseñado durante la selección de casos que precede a la puesta en marcha del litigio estratégico y sirve para extraer información clara, precisa y relevante de los expedientes.

Dicha matriz incluye varias secciones, la primera abarca los datos generales de la interna y las siguientes corresponden a las etapas del proceso penal.

Tras crear esta matriz, se procede con la elaboración del dictamen. Este proceso comprende las siguientes etapas:

1. ACCESO AL EXPEDIENTE

En esta etapa se realizan todos los procedimientos necesarios para tener acceso al expediente. Esto es particularmente complejo cuando no se asume oficialmente la defensa de un caso, es decir, cuando la Clínica únicamente lo dictaminará.

Para consultar el expediente de una persona que ha sido sometida a un proceso penal, el personal de la Clínica deberá solicitarle su autorización; ésta tendrá que plasmase

[158] Ver *Anexo 5.*

por escrito y presentarse en el juzgado correspondiente para que sea avalada oficialmente.

El oficio que se redacte para este fin deberá incluir el nombre de cada integrante de la clínica que accederá al expediente, la firma de la persona inculpada y un conjunto de argumentos que respalden su derecho de decidir quién puede ver la información contenida en su expediente (derecho que no supone la obligación de destituir al abogado o abogada que lleva su caso, o designar al personal de la Clínica como defensores).

2. VACIADO DE INFORMACIÓN

El expediente se revisa a profundidad para ubicar la información que deberá transcribirse en la matriz del dictamen. Esto ha de efectuarse con sumo cuidado y atención (anotando junto a cada dato el folio de la foja de donde se extrajo e incorporando, de ser necesario, información no contemplada en el diseño de la matriz).

El vaciado de información termina al completar todos los apartados de la matriz que corresponden al caso.

3. DESARROLLO DE LA OPINIÓN O EXPLICACIÓN

El caso es analizado –a partir de la información que se sistematizó en la matriz de datos– con el propósito de generar una opinión sobre las oportunidades y las estrategias de defensa que podrían seguirse en tal caso.

Estas líneas o pautas de acción se sugieren con base en las características del caso (incluyendo, entre otras, la etapa procesal en la que se encuentra, el tipo de delito imputado, las violaciones a derechos humanos que presenta, las condiciones particulares de la persona inculpada antes y durante la supuesta comisión del hecho delictivo, su grado de participación, etc.)

Igualmente, la opinión emitida por la Clínica se sustenta en investigaciones que tienen por objetivo sentar las bases para desarrollar una sólida argumentación jurídica, lo cual

es de gran relevancia cuando el caso presenta una problemática de género que ha sido invisibilizada en el transcurso del proceso jurídico.

4. ENTREGA DEL DICTAMEN

El compromiso de la Clínica, respecto a los casos no seleccionados, finaliza con la entrega del dictamen (resumen del caso, más explicación y opinión especializada sobre las acciones que posibilitarían una defensa adecuada) a la interesada.

De forma extraordinaria, y a petición de la interesada, el dictamen puede entregarse a sus familiares, defensores de oficio o particulares; o con autorización de la interesada puede proporcionarse a otras organizaciones que podrían estar interesadas en asumir su defensa.

C. AMICUS CURIAE

¿Qué hacemos?

La etimología *amicus curiae* tiene su origen en el latín y se ha traducido como “amigo de la corte” o “amigo del tribunal”. Actualmente, este vocablo es el nombre dado a la opinión que se presenta ante una corte, tribunal o cualquier órgano jurisdiccional sobre un tema o asunto que concierne a determinado caso que están por juzgar.[159]

Esta opinión es emitida por personas o instituciones que no son parte en el proceso judicial, con el objetivo de proporcionar información complementaria o perspectivas especializadas que se consideran importantes para el tema en controversia , y con el interés de que los y las encargadas de impartir justicia lo tomen en cuenta al dictar una sentencia.

En el sistema jurídico mexicano el *amicus curiae* ha sido reconocido como un documento válido *per se*. Si bien la presentación del documento no obliga a los juzgadores y juzgadoras a manifestarse sobre su contenido, esta figura representa una importante herramienta que provee a las y los operadores jurídicos de criterios y estándares necesarios para la resolución del caso en cuestión.[160]

En este sentido, los *amicus curiae* elaborados por la Clínica[161] son escritos de corte académico que, con un enfoque especializado en género, aportan un análisis de las particularidades del caso.

---

[159] Si bien la presentación de *amicus curiae* ha tenido lugar principalmente en el derecho anglosajón, los sistemas neorromanistas también lo han aceptado, primero en los tribunales internacionales (sobre todo los especializados en Derechos Humanos) y posteriormente en los tribunales nacionales, como es el caso de México. *Cfr*. SALINAS, José. “Amicus curiae: institución robusta en Inglaterra y Estados Unidos, incipiente en México”. En *Derecho en Libertad*. núm.1. México: Facultad Libre de Derecho de Monterrey, agosto-diciembre de 2008. pp. 11-23. Disponible en http://www.fldm.edu.mx/pdf/revista/no1/amicus_curiae_institucion_robusta_en_inglaterra_y_eu.pdf.

[160] *Cfr*. Artículo 598 del Código Federal de Procedimientos Civiles.

[161] Los *amicus curiae* que la Clínica ha realizado han sido para casos ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, tribunales extranjeros en materia familiar y tribunales mexicanos en materia penal y familiar.

¿Para qué lo hacemos?

Los *amicus curiae* ofrecen, con base en la perspectiva de género y la investigación interdisciplinaria, argumentos que visibilizan, conforme a la especificidad de los casos, la discriminación por género que coloca a las personas en condiciones de desigualdad frente a la ley.

El objetivo general que comparten estos *amicus curiae* es evitar que las sentencias se dicten con base en estereotipos y prejuicios relacionados con la identidad sexo-genérica de las personas.[162]

Asimismo, con la presentación de *amicus curiae* la Clínica contribuye a la construcción de un sistema de justicia sensible a las condiciones de desigualdad estructural que enfrentan las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. En este sentido, cada *amicus* se justifica al aportar elementos que permiten analizar integralmente un caso teniendo como eje rector la perspectiva de género.

Por consiguiente, al presentar un *amicus curiae*, se promueve la impartición de justicia con perspectiva de género.

¿Por qué lo hacemos?

Aún cuando la importancia de juzgar con perspectiva de género se ha reconocido a nivel nacional e internacional,[163] muchas veces las personas encargadas de impartir

---

[162] La Suprema Corte de Justicia de la Nación, a través de su *Protocolo para juzgar con perspectiva de género*, ha emitido un exhorto para "evitar que en el proceso de interpretación y aplicación del Derecho intervengan concepciones prejuiciadas de cómo son y cómo deben comportarse las personas por pertenecer a un sexo género determinado", ya que cuando los prejuicios de género permean las resoluciones y sentencias, éstas tienden a avalar, reproducir, consolidar y perpetuar "los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia". *Cfr*. SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013. pp. 14 y 25.

[163] La perspectiva de género, herramienta utilizada inicialmente en el campo de las ciencias sociales para visibilizar los roles y estereotipos de género que reafirman y reproducen las condiciones de subordinación de las mujeres, es un elemento de reciente implementación en la labor judicial en el Estado mexicano. De acuerdo al Protocolo para juzgar con perspectiva de género, publicado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, la aplicación de esta herramienta en casos concretos responde a una **obligación constitucional y convencional** de combatir la discriminación por medio de la labor judicial para garantizar el acceso a la justicia y remediar, en un caso concreto, situaciones asimétricas de poder. *Cfr*. SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013. p. 73.

justicia tienen un desconocimiento o una concepción errónea sobre esta perspectiva,[164] por lo cual los *amicus curiae* –en conjunción con el litigio de casos que realiza la Clínica–, contribuyen a la difusión y el entendimiento de ésta en casos concretos, brindando a las personas encargadas de la procuración y administración de justicia elementos y herramientas para el análisis crítico del sistema normativo y las costumbres que imperan socioculturalmente, pues es urgente romper con estereotipos e ideas preconcebidas que, en el ámbito jurídico, provocan discriminación por género.

¿Cómo lo hacemos?

La metodología para elaborar un *amicus curiae* consiste en:

1. SELECCIÓN DEL CASO

Para la selección del caso, inicialmente, hay que pensar si el *amicus curiae* se realizará en el marco de un proceso en el sistema de justicia nacional, extranjero o internacional –ya sea un sistema internacional propiamente dicho, o uno regional como el interamericano–.

Si se hará un *amicus curiae* sobre un caso que compete a una corte o tribunal internacional, será necesario identificar en qué casos no ha fenecido el plazo para su presentación[165]*.* Los casos que cumplan con este requisito se revisarán para seleccionar aquellos en los que es posible apreciar cuestiones de discriminación o desigualdad por género.

El equipo de trabajo de la Clínica valorará los casos seleccionados mediante esa revisión y, colectivamente, elegirá uno que presente graves violaciones a derechos

---

[164] *Cfr*. COORDINACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE EQUIDAD DE GÉNERO DEL PODER JUDICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Diagnósticos realizados en la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en materia de equidad de género 2008-2009.* Disponible en: http://equidad.scjn.gob.mx/spip.php?article1342.

[165] Por ejemplo, en el sistema interamericano, el artículo 44 del Reglamento de la H. Corte Interamericana de Derechos Humanos vigente establece la posibilidad de presentar *amicus curiae* en los casos contenciosos, siempre que se presente en *"…cualquier momento del proceso pero no más allá de los 15 días posteriores a la celebración de la audiencia pública". Corte Interamericana de Derechos Humanos, Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, Aprobado por la CoIDH en su LXXXV Período Ordinario de Sesiones celebrado del 16 al 28 de noviembre de 2009. Disponible en: https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/27. Reglamento%20Corte.pdf [consultado el 10 de octubre de 2014].*

humanos y particularidades afines a los temas que atañen a la Clínica. Igualmente, se preferirán aquellos casos donde el Estado mexicano sea parte.

En cuanto a los *amicus curiae* de asuntos que serán juzgados en nuestro sistema de justicia, estos podrán elaborarse:

- a petición de otras instituciones u organizaciones (lo cual hará del *amicus curiae* un medio para fortalecer alianzas estratégicas); o
- como resultado de un proceso de selección de aquellos casos que han impactado a la opinión pública.

En ambos escenarios, atendiendo a los objetivos de la Clínica, en los casos deberán apreciarse cuestiones de discriminación o desigualdad por género.

Por último, en asuntos tramitados ante tribunales extranjeros, será indispensable verificar los procesos, plazos y requisitos que establece cada legislación para la recepción de *amicus curiae.*

Cabe señalar, que en términos generales, el proceso de selección de casos tomará en consideración:

a) el cumplimiento de los objetivos de la Clínica; y
b) criterios de oportunidad (idioma, plazos, impacto, etc.).

2. ANÁLISIS DEL CASO

El caso elegido se analiza –primero individual y luego colectivamente– para determinar los objetivos que perseguirá el *amicus curiae,* los posibles contenidos y las líneas de investigación y argumentación que deberán seguirse.

Este análisis puede realizarse con base en:

- las constancias u otros documentos que las instituciones u organizaciones involucradas en la defensa del caso proporcionan la Clínica; o
- la información pública y oficial sobre el caso que se recopila mediante un proceso de investigación.

Al definir la dirección que tomará el *amicus curiae*, también es conveniente contemplar las características y resoluciones anteriores del órgano jurisdiccional al que será dirigido.

3. ELABORACIÓN DEL *AMICUS CURIAE*

El *amicus curiae* se elabora contrastando los hechos del caso o con la información obtenida mediante una investigación interdisciplinaria. De esta manera, los argumentos que plantea el *amicus curiae* no sólo se sustentan en el derecho, también son respaldados por las aportaciones de distintas ciencias sociales y humanidades.

Es importante señalar que el *amicus curiae* se redacta clara, ordenada y coherentemente. Uno de sus apartados esenciales es la presentación de los objetivos planteados, ya que con base en estos se debe desarrollar la investigación y exposición argumentativa que de la misma resulte. De igual forma, las conclusiones de la investigación deberán reflejar el cumplimiento de dichos objetivos.

4. REVISIÓN DEL *AMICUS CURIAE*

Terminada la versión final del *amicus curiae*, éste es revisado y complementado por un cuerpo de asesores especialistas en estudios de género y derecho. Las modificaciones, observaciones y adiciones hechas por tales especialistas se incorporan al *amicus curiae*.

5. ENTREGA DEL *AMICUS CURIAE*

El *amicus curiae* se presenta ante el órgano jurisdiccional competente de conformidad con el procedimiento correspondiente.

Cabe reiterar que es primordial cumplir con los plazos y las formalidades que exigen las instancias a las cuales se enviarán los *amicus curiae*. En este sentido, resulta conveniente contemplar, desde un inicio, la forma de envío, ya que ésta puede variar, por ejemplo, la Corte Interamericana publica en su página de internet el plazo para entregar los *amicus curiae* personalmente, por correo postal o electrónico, mientras que

los tribunales penales mexicanos exigen que sean entregados personalmente antes del cierre de instrucción.

De igual forma, si el proceso judicial compete a nuestro sistema de justicia es importante mantener en la medida de lo posible, un dialogo cercano y constante con quienes representan legalmente el caso.

D. UNIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

¿Qué hacemos?

Muchas universidades proporcionan servicios de asistencia jurídica a la sociedad en general. En este sentido, para el proyecto "Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia" fue importante no sólo crear nuevos espacios de intervención social con perspectiva de género, sino también incidir en los ya existentes.

Así, la Unidad con Perspectiva de Género[166] se creó como un espacio de incidencia dentro de un bufete jurídico universitario,[167] que proporciona orientación especializada a las mujeres consultantes que viven situaciones de violencia o enfrentan juicios de divorcio, alimentos o guarda y custodia.

RETOS

Atención a casos de violencia institucional en la Universidad a la comunidad universitaria. Si en un primer momento las líneas de acción de la Unidad con Perspectiva de Género estuvieron enfocadas en el trabajo que realiza el bufete jurídico con consultantes externas (os) a la universidad, hemos valorado la importancia de trabajar de cerca con estudiantes de la propia universidad que enfrentan situaciones de violencia cometida por personal de la propia universidad. Esta situación exige que la Unidad con Perspectiva de Género elabore un plan de acción para atender dichos casos, ya que su labor no puede ser ajena a la comunidad universitaria.

Divulgación de información sobre violencia de género. En el mismo sentido, es útil para el trabajo de la Unidad con Perspectiva de Género contar con folletos, panfletos y material de divulgación sobre la violencia de género que esté a disposición de toda persona interesada.

[166] La Unidad está conformada por profesionales que ejercen la abogacía y son especialistas en género, filosofía política y derechos humanos.
[167] Específicamente en el Bufete Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Además de brindar asesorías jurídicas, la Unidad con Perspectiva de Género da seguimiento a los casos que involucran cargas socioculturales que refuerzan el orden patriarcal, y puede asumir el patrocinio y/o acompañamiento de casos paradigmáticos de mujeres víctimas de violencia.

Debido a la constante reconfiguración del derecho, la Unidad con Perspectiva de Género propone la invención jurídica con perspectiva de género en las estrategias legislativas y judiciales, utilizando los nuevos paradigmas de la legislación internacional y nacional que protegen los derechos fundamentales de las mujeres.

¿Para qué lo hacemos?

Originalmente, un bufete jurídico universitario otorga a las mujeres consultantes información útil y relevante para el desarrollo de sus procesos jurídicos.

La Unidad con Perspectiva de Género incide en esa labor, creando condiciones que posibilitan el empoderamiento de dichas mujeres en el ámbito jurídico.

¿Por qué lo hacemos?

Las actividades de la Unidad se han diseñado con base en el trabajo cotidiano del bufete, el cual tiene como principal tarea proporcionar asesorías jurídicas y patrocinar juicios en materia familiar.

Este trabajo es cuantitativa y cualitativamente limitado:

- El número de casos patrocinados está determinado por los recursos del bufete.
- Se corre el riesgo de que los casos patrocinados se tramiten desde una perspectiva netamente legalista.
- Los casos patrocinados no deben presentar una situación de violencia que pueda derivar en acciones de carácter penal.

En este sentido, la Unidad con Perspectiva de Género, puede incidir:

- Incorporando un enfoque de derechos humanos y una perspectiva de género en la tramitación de los casos patrocinados por el Bufete.

Este asesoramiento jurídico es capaz de identificar y confrontar el androcentrismo de la norma jurídica, al tiempo que escucha empáticamente los relatos de las personas consultantes y les traduce el lenguaje técnico utilizado por las autoridades.[168]

- Asumir el patrocinio y/o acompañamiento de casos paradigmáticos de mujeres víctimas de violencia, incluso en la vía penal.

Si las reglas operativas del bufete jurídico impiden que se dé una atención al 100% de mujeres que reportan situaciones de violencia y viven con el temor de que su pareja realice acciones que pongan en peligro sus vidas o la de su descendencia, creemos indispensable que la Unidad con Perspectiva de Género, esté posibilitada para conocer directamente de los asuntos que el bufete no pueda patrocinar, con el propósito de incidir directamente en la vida de las consultantes que acuden al mismo con la esperanza de que serán apoyadas para detener la violencia que viven en sus hogares.

De esta forma, se podría proporcionar a las mujeres víctimas de violencia una atención global es decir, que cubra acciones tanto jurídicas como divorcio, alimentos, guarda y custodia o régimen de visitas, acciones penales si es necesario; así como de otra índole.

RETOS

Atención jurídica + Atención psicológica. En muchos casos, es conveniente que los servicios jurídicos se complementen con un acompañamiento psicológico, que puede darse mediante la canalización de la consultante a una institución que pueda brindarle dicha atención.

Este acompañamiento podría darse incluso desde la universidad, colaborando, por ejemplo, con la Facultad de Psicología, para que se proporcione una atención integral que incida tanto en el bienestar psicológico como en el jurídico de las mujeres que viven una situación de violencia.

[168] el derecho (leyes, autoridades e instituciones) es conceptualizado en el imaginario social como un ente distante cuyas normas y procedimientos difícilmente se pueden entender.

¿Cómo lo hacemos?

La instauración de la Unidad con Perspectiva de Género ha sido posible al generar conexiones al interior de la propia universidad; esto ha dado la pauta para que la Unidad sea un espacio de vinculación y ampliación de los objetivos del proyecto en el cual se inscribe.

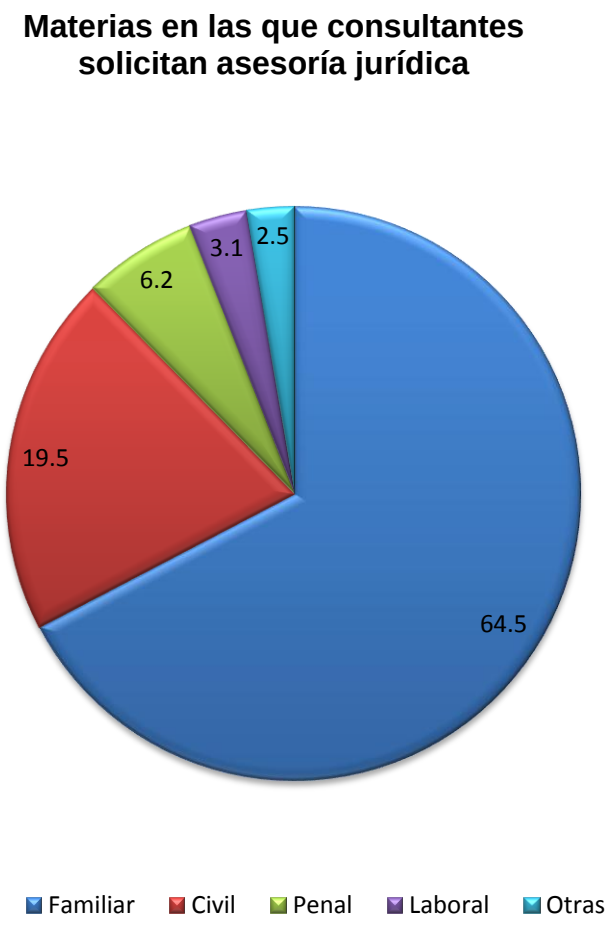
El trabajo de la Unidad se ha efectuado de la siguiente manera:

1. DIAGNÓSTICO SOBRE EL TRABAJO DEL BUFETE JURÍDICO

Para conocer la forma de trabajo del bufete, cada integrante de la Unidad presenció las asesorías ofrecidas por las coordinadoras del bufete y estudiantes que realizaban su servicio social.

Las notas que se tomaron a partir de la observación sirvieron para elaborar un diagnóstico sobre las asesorías y las soluciones proporcionadas a cada consultante. Además de identificar las características de unas y otras, esta etapa se enfocó en detectar cargas de género tanto en el dicho de las y los consultantes.

La información recabada reflejó que, si bien el bufete brinda asesorías en todas las materias del derecho, cerca del 65% tratan asuntos en materia familiar (principalmente divorcio, alimentos y guarda y custodia).



Al hacer este diagnóstico también se logró advertir que, frecuentemente, de los relatos de las consultantes se desprenden elementos de violencia y reproducción de roles y estereotipos de género.

"El padre de mis hijos dice que no me va a dar pensión, si no regreso con él".

Mujer 29 años, 24 mayo de 2013.

2. PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LAS ASESORÍAS

Después de realizar el diagnóstico, el equipo de la Unidad comenzó a participar activamente en las asesorías brindadas por el personal del bufete. La Unidad interviene específicamente en aquellos asuntos en materia familiar donde se pueden reproducir roles o estereotipos de género o bien hay alguna situación de violencia.

"Me separé de mi esposo, pero él no me quiere dar la mitad de la casa, ofreció darme $400 a la semana, pero nada de la casa, sacó todos los muebles de la casa y mi hija y yo nos tuvimos que ir a vivir con mi mamá".

Mujer 30 años, 10 junio 2013.

3. SEGUIMIENTO DE CASOS

La Unidad también coadyuva dando seguimiento a diversos casos[169] que presentan las siguientes características[170]:

- Las autoridades fortalecen la idea de que a las mujeres les corresponde el cuidado de su descendencia.
- Las madres biológicas tienen la obligación de hacerse cargo de su descendencia, aun cuando haya elementos dentro del

"Mi ex pareja me maltrata física y psicológicamente, ha abusado de mi sexualmente, se lleva a nuestro hijo por muchos días y me dice que se lo va a llevar y que nunca lo veré".

[169] Los casos elegidos competen a las sedes Ciudad Universitaria y Centro del Bufete Jurídico Gratuito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

[170] Estos casos se han considerado representativos por dos cuestiones:

- **Androcentrismo del derecho** con base en las disposiciones contenidas principalmente en el Código Civil para el Distrito Federal, autoridades judiciales refuerzan estereotipos y roles de género.
- **Rompimiento del paradigma *mujer madre*** como única dadora de cuidados y servicios.

Mariana acudió al bufete jurídico para ser representada en el juicio de adopción de su nieto; refiere que la madre biológica está de acuerdo con la adopción, ya que es Mariana quien en todo momento se ha hecho cargo de los cuidados del niño. En la audiencia donde comparece su nieto, la juez expuso a las partes que es obligación de la madre biológica hacerse cargo de su descendencia y que, por tanto, la abuela debía dejar que su hija aprendiera a ser madre.

expediente donde se sugiere que hay otras personas de la familia que pueden ejercer la guarda y custodia o incluso la patria potestad.

- Un crecimiento numérico de casos donde los hombres demandan la guarda y custodia, así como pensión alimenticia para su descendencia, a las madres que trabajan fuera del hogar. Aunque esta situación requiere un análisis de mayor profundidad, se debe considerar que en los casos seleccionados hay una reconfiguración del orden tradicional de la familia.

Daniel demanda a través del bufete jurídico divorcio y guarda y custodia de su hija (manifiesta abandono de la madre). En el desahogo del juicio, la mamá formula demanda reconvencional solicitando la guarda y custodia de la niña, así como pensión alimenticia. Daniel manifiesta en juzgado que siempre se ha hecho cargo de todos los gastos de su hija, quien vive con él, y que por tanto a la demandada le corresponde cubrir la pensión alimenticia. En la audiencia compareció la niña y manifestó querer vivir con su padre, ya que a su mamá casi nunca la veía porque trabajaba mucho. En sentencia interlocutoria se declara que la demandada debe proporcionar alimentos por $1,500 mensuales, estableciéndose un régimen de visitas a su favor.

Para la Unidad con Perspectiva de Género este asunto es relevante, entre otras cosas, porque rompe con el modelo tradicional de la mujer madre que tiene que hacerse cargo de sus hijos e hijas. En el caso en cuestión, la madre de la niña manifiesta que su trabajo la absorbe en formas desproporcionadas; si bien, formula demanda reconvencional, en la que solicita la guarda y custodia y que se ordene al padre dar una pensión a su hija, cuando la niña comparece y manifiesta ante el juzgado su deseo de vivir con su papá y que su mamá la visite y la lleve de paseo, la demandada muestra conformidad con que sea ella quien de pensión alimenticia y que la guarda y custodia quede a cargo del padre.

4. PATROCINIO DE CASOS

Al momento de elaboración del presente manual, no ha sido posible concretar esta línea de acción de la Unidad, debido a dos factores:

- Factor económico.
- Factor temporal. La Clínica es un proyecto de reciente creación. Si bien el objetivo central de la Clínica es visibilizar la situaciones de opresión de la mujer en el sistema de justicia penal en México, inicialmente nos hemos enfocado en los problemas estructurales en donde la mujer es víctima de dicho sistema en su calidad de “probable resposable/sentenciada”; pero a mediano plazo consideramos oportuno abordar los problemas estructurales en donde la mujer es víctima dentro y fuera de dicho sistema.

Capítulo 4
PRÁCTICA PEDAGÓGICA

De acuerdo con los objetivos generales de la Clínica de Justicia y Género “Marisela Escobedo” la formación profesional de sus estudiantes es una actividad prioritaria; ésta se lleva a cabo por medio de su:

- colaboración en el litigio estratégico, la presentación de *amicus curiae* y la elaboración dictámenes;
- participación en cursos, talleres y seminarios de investigación; y
- asistencia a diferentes eventos académicos (foros, coloquios, congresos, conferencias, etc.).

Todo esto forma parte de la educación clínica, la cual se opone a la enseñanza tradicional y conservadora que impide el surgimiento/fortalecimiento de un sentido crítico no sólo respecto al derecho, sino también hacia el orden social imperante. Contrario a esto, a través de la educación clínica interdisciplinaria el estudiantado encuentra:

- en la perspectiva de género un método de análisis que deriva en una visión más completa, integral, innovadora, crítica, solidaria y sensible hacia las problemáticas sociales;
- en el derecho un producto cultural cuyas implicaciones trascienden el ámbito meramente jurídico, ya que puede ser tanto un mecanismo reproductor de un orden social, político, económico y cultural que subyuga a las mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad, como una herramienta fundamental para generar transformaciones en el sistema de justicia que sostiene ese orden;

- un parteaguas para cuestionar y reconfigurar mucho de lo aprendido dentro y fuera de sus instituciones educativas; y
- una alternativa al ejercicio profesional tradicionalmente inculcado e impuesto en la mayoría de las facultades de derecho de este país.

La Clínica es, por tanto, un espacio clave para la formación que promueve la construcción de aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes que permiten al estudiantado desarrollarse personal y académicamente.

Tal formación tiene lugar en un ambiente de colaboración y confianza donde todas las personas que integran la Clínica participan activamente, de tal forma que este proyecto se nutre de la experiencia, saberes, dudas, inquietudes, propuestas, etc. que cada quien comparte.

A continuación se detallan las distintas actividades que la Clínica de Justicia y Género “Marisela Escobedo” lleva a cabo en el ámbito de la educación universitaria.

A. LITIGIO ESTRATÉGICO

Descripción

Las y los estudiantes de la Clínica participan activamente en el litigio de interés público que ésta lleva a cabo; su colaboración en la defensa de los casos abarca todas las etapas del litigio y, dentro de éstas, actividades de suma importancia que culminan con la toma de decisiones estratégicas.

De hecho, el litigio es realizado por estudiantes con la guía y supervisión de docentes a partir del trabajo en equipo, el cual implica planear, problematizar, investigar, seleccionar herramientas y establecer estrategias de manera crítica, colectiva y horizontal.

Por consiguiente, los y las estudiantes aprenden al diseñar y ejecutar distintas actividades para la puesta en marcha del litigio; con ello, se posicionan como agentes activos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues su tarea primordial es generar propuestas y análisis que serán sometidos a debate para construir acuerdos.

Esta construcción de acuerdos es fundamental para el aprendizaje, ya que todas las personas que integran la Clínica exponen sus ideas, dudas y propuestas en las mesas de discusión que tienen por objeto acordar acciones relativas al litigio estratégico. A su vez, lo planteado por cada quien es rebatido, reafirmado o complementado por las demás personas que participan en esas mesas. Por lo tanto, lejos de obedecer órdenes y cumplir con “encargos”, su formación consiste en proponer, escuchar, analizar, debatir, decidir y actuar.

A partir del dialogo no sólo se construyen acuerdos y conocimientos, también se definen y asumen responsabilidades; de esta forma, la distribución del trabajo y la enseñanza misma no se sustentan en el autoritarismo, ya que éste impide la formación de profesionales que contraen compromisos de forma autónoma.

Si bien en la Clínica existen puestos con distintas atribuciones, todas las personas que forman parte de la misma se comprometen con la defensa de los casos, pues juntas determinan e implementan las líneas de acción a seguir.

Asimismo, la educación que tiene lugar en la Clínica se caracteriza por conjugar lo teórico con la exploración y el ensayo de nuevos instrumentos procesales y sustantivos, dentro de un ambiente de debate, creatividad y reflexión que promueve la activa participación de estudiantes y docentes.

En este sentido, tomando en cuenta la complejidad de los casos por la diversidad de factores que involucran, la enseñanza clínica acerca a las y los estudiantes de derecho a otras disciplinas.

Cabe señalar que la participación de estudiantes de distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades posibilita el intercambio de saberes; igualmente, la enseñanza clínica se enriquece con la interacción entre estudiantes de distintos grados educativos (por ejemplo, quienes apenas comienzan sus estudios de licenciatura aprenden de estudiantes que cuentan con mayor experiencia en el litigio compartiendo ideas de manera horizontal).

Objetivo

Al colaborar en el desarrollo del litigio estratégico, los y las estudiantes adquieren habilidades, actitudes y conocimientos especializados (tanto teóricos como prácticos) para el ejercicio de su profesión.

Por medio del litigio estratégico, no sólo aprenden a gestionar trámites pues, al efectuar una práctica profesional que se pone al servicio del interés público, comprenden la importancia de ejercer con plena conciencia su función social como profesionales del derecho.

Al sumergirse en el campo del Derecho de Interés Público, obtienen vivencias donde se involucran, incorporando la perspectiva de género y el enfoque en derechos humanos, con las necesidades de asistencia jurídica de la sociedad. Esto, especialmente, les permite cuestionar el que la justicia sea inaccesible para las personas que carecen de

recursos económicos y el que la práctica de la abogacía sirva ante todo para el enriquecimiento de quienes conocen la ley[171].

La participación de estudiantes en el litigio estratégico supone la formación de profesionales que, al emplear la perspectiva de género, logran reconocer las diversas situaciones (sociales, culturales, económicas, políticas e históricas) que condicionan la vida de las personas y los múltiples factores que influyen en las decisiones de quienes tienen a su cargo la procuración y administración de justicia.

Además de sensibilizar, esta enseñanza fomenta entre el estudiantado el desarrollo del pensamiento crítico y complejo. La educación clínica amplia sus alcances al fomentar la utilización de herramientas conceptuales y metodológicas que se han producido dentro y fuera del derecho, ya que esto permite al estudiantado desarrollar una problematización y critica integral del sistema de justicia y, en particular, de las prácticas violatorias de derechos humanos que se han normalizado en instituciones que forman parte de ese sistema.

Asimismo, por medio de la interdisciplinariedad, las y los estudiantes aprenden a implementar estrategias de litigio integralmente; en particular, esta propuesta de educación clínica les permite incorporar en su labor jurídica cotidiana herramientas, elementos y visiones que aportan otras ciencias sociales y humanidades.

Con esta articulación de saberes las y los estudiantes logran brindar a quienes se encargan de la procuración y administración de justicia un panorama integral de los casos que visibiliza actos de discriminación, desigualdad y dominación que impiden a determinadas personas acceder a la justicia.

A través del litigio estratégico, las y los estudiantes desarrollan habilidades de práctica litigiosa, investigación, negociación y técnica legislativa.

[171] Como se estableció en la presentación del presente Manual, entre las lineamientos de la Clínica está la gratuidad de los servicios que presta.

Dinámica

El litigio estratégico es central en la educación clínica, por ello las y los estudiantes aprenden qué es, cómo y por qué se hace abordando profesionalmente asuntos reales.

El dialogo es fundamental en este proceso formativo, ya que el trabajo docente se enfoca en plantear interrogantes que incentivan la problematización, el análisis y la construcción de nuevos conocimientos; a su vez, los y las estudiantes aprenden al identificar y resolver problemas.

Esta dinámica permite a los y las estudiantes articular el trabajo que desarrollan en la clínica con los saberes y las experiencias que han adquirido en sus facultades; particularmente, al comenzar su educación clínica, estos saberes y experiencias son el punto de partida para generar propuestas.

Dichas propuestas son escuchadas y examinadas por el equipo de trabajo, el cual las incluye en la estrategia de litigio en la medida en que se adecuan a la misma. Los y las estudiantes contribuyen al establecimiento de esta estrategia:

- identificando las irregularidades procesales, las violaciones a derechos humanos y la problemática de género presentes en el caso;
- aportando ideas y proponiendo acciones de litigio con base en las características y la especificidad del asunto tratado.

Además de fomentar la participación crítica y propositiva, la enseñanza clínica procura que el estudiantado trabaje libre y autónomamente; por ello, en cada ocasión, quien coordina las actividades jurídico-pedagógicas puede guiar el trabajo de sus estudiantes de manera cercana o dotándoles de un amplio margen de acción.

A continuación se describirán con mayor puntualidad las actividades jurídico-pedagógicas que tienen lugar en cada etapa del litigio paradigmático.

1. SELECCIÓN DEL CASO

Las y los estudiantes tienen un primer acercamiento a la metodología del litigio estratégico al intervenir en el proceso de selección de casos. Su participación en esta

etapa del litigio les permite reconocer la complejidad del mismo en cuanto a los objetivos y procedimientos que supone, la disponibilidad de recursos materiales y humanos para ejecutarlo, el trabajo colectivo que requiere, las formas de organización del proyecto en el cual se inscribe, etc.

Asimismo, con las actividades que realizan en esta etapa empiezan a confrontar los dogmas, sesgos y deficiencias del sistema de formación tradicional.

A) Etapa perceptiva

i) Elaboración de la encuesta

Las y los estudiantes colaboran, elaborando y aplicando los instrumentos con los que se recopila y evalúa la información que se necesita para realizar la selección de casos (encuesta, matriz de variables, matriz de datos, etc.).

ii) Aplicación de la encuesta

En esta etapa se despliega un diálogo cercano con la persona defendida que va más allá del momento en el que se aplica la encuesta. Las y los estudiantes participan en actividades donde conviven con las internas,[172] con lo cual "ponen un rostro a cada caso", es decir, comprenden que no se trata de un caso más ni de una persona entre tantas.

Esta convivencia, en particular, les permite ser sensibles a la violación de derechos humanos y establecer una relación con la persona defendida que difiere de la que sea impuesto tradicionalmente entre "cliente" y "abogada o abogado defensor".

Al desarrollar el litigio estratégico no se concibe y trata a la persona defendida como "cliente", pues no impera esta concepción normalmente inculcada en las facultades de derecho. Desde el litigio paradigmático, se establece otro tipo de relación con dicha persona –hay mayor acercamiento, comunicación y empatía– para comprender

[172] El alumnado de la Clínica ha convivido con las internas en los talleres artístico-pedagógicos organizados por el proyecto "Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia".

integralmente su historia de vida y construir una defensa sensible a la problemática de género que enfrenta.

La convivencia con las internas sensibiliza, pero también permite una lectura más crítica de la historia jurídica. No sólo revela contradicciones y aspectos importantes que escapan del plano judicial; también, permite tener un panorama más completo de las historias personales y procesales en cuestión (por ejemplo, las y los estudiantes llegan a reconocer que la historia de vida de las internas no suele plasmarse en el expediente o, de incluirse, se presenta de forma parcial y tendenciosa).

Indudablemente, no es sencillo generar espacios de convivencia con las mujeres privadas de libertad. La visión de las autoridades penitenciarias y la normatividad de las prisiones no siempre favorecen la creación de estos espacios. Además, es difícil ingresar a la cárcel con fines profesionales si se carece de cédula –por ejemplo, al ser estudiante–. Debido a esto, un gran reto que deberá enfrentar la clínica será desarrollar una cercana comunicación entre las mujeres presas y el equipo que lleva a cabo su defensa.

iii) Análisis de la encuesta

Al contribuir con la elaboración de la matriz de variables, las y los estudiantes aprenden a identificar e interrelacionar distintos factores que intervienen en el proceso judicial y actos específicos que constituyen o derivan en violaciones a derechos humanos; mientras que con el vaciado y el análisis de la información obtenida mediante la encuesta, ensayan la creación de criterios útiles para organizar y valorar la información que puede proporcionar una persona que solicita asistencia jurídica.

B) Etapa documental

Al recabar la información contenida en los expedientes de las personas que serán defendidas directamente por la Clínica, las y los estudiantes desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes con las cuales logran:

- desenvolverse adecuadamente en tribunales, juzgados y otras instituciones;
- identificar y recopilar información relevante para la defensa de un caso; y

- sistematizar y ordenar dicha información de tal forma que ésta pueda ser consultada por cualquier persona y analizarse de forma fácil y comprensible.

Cabe señalar que en ésta y las demás etapas las y los estudiantes forman equipos de trabajo; si bien las tareas que se desprenden de una u otra actividad pueden realizarse individualmente en determinado momento, el trabajo que emprende cada quien nunca está desvinculado de la labor colectiva.

C) Etapa de análisis y diagnóstico

Una vez que se ha terminado de resumir la información de un expediente en la matriz de datos, todas las personas que integran la Clínica estudian el caso a partir de ésta.

Tras examinar individualmente el caso, dichas personas se reúnen –cuantas veces se requiera– para debatir sobre la pertinencia de asumir su defensa, la estrategia de litigio que se podría implementar, los beneficios que traería a la persona defendida, los obstáculos y las dificultades que posiblemente habría que enfrentar, etc. En las mesas de discusión que se organizan con este fin las y los estudiantes exponen sus observaciones sobre el caso y colectivamente tratan, por primera vez, de construir una estrategia de litigio.

Este ejercicio resulta sumamente provechoso para la formación del alumnado de la Clínica porque realiza un análisis retrospectivo (lo que ocurrió en el caso) y prospectivo (lo que podría suscitar el litigio estratégico) para identificar los casos cuya defensa posibilitaría el cumplimiento de los objetivos de la Clínica.

Para realizar dicho análisis las y los estudiantes exploran a profundidad “la verdad jurídica” contenida en los expedientes y la confrontan con el dicho de la persona defendida y todo aquello que es posible identificar al estudiar integral e interdisciplinariamente los casos.

En síntesis, se trata de un ejercicio con el cual las y los estudiantes:

- identifican y enfrentan la complejidad y la especificidad de cada caso,
- formulan soluciones a los distintos problemas que han identificado, y

- definen líneas de acción conforme a lo que debe visibilizar el litigio y es factible hacer para modificar la situación actual del caso.

D) Etapa de aprobación

Los y las estudiantes exponen ante el Consejo Consultivo los casos que han seleccionado bajo la orientación de sus docentes. Esta es una oportunidad para que reciban retroalimentación sobre el trabajo que han realizado y constaten si las decisiones, los criterios y las perspectivas que asumieron como equipo fueron las más acertadas, en virtud de que el Consejo valida, complementa o crítica la dirección tomada por la Clínica en cada caso.

Además de evaluar los resultados que derivan del trabajo realizado por la Clínica como son los casos finalmente seleccionados o las líneas de acción que se diseñan para cada asunto, el Consejo es una instancia que guía ante disyuntivas y aclara las dudas que el equipo de la Clínica le plantea.

2. LITIGIO

A) Planeación

Después de que el Consejo Consultivo aprueba la selección final de casos, las y los integrantes de la Clínica (docentes y estudiantes) profundizan, a partir de un análisis crítico, colectivo, integral e interdisciplinar con perspectiva de género y enfoque en derechos humanos, los objetivos y las líneas de acción que se establecieron para implementar la defensa de cada caso seleccionado.

Para lograr lo anterior, las y los estudiantes estudian exhaustivamente los hechos del caso a partir de la matriz de datos y el expediente, pero también realizan investigaciones teóricas que les permiten fundar y motivar los argumentos de defensa construyendo estándares que sustentan las líneas de acción tomadas. Esto más allá de diversificar las fuentes de información a las que recurre el estudiantado, propicia el desarrollo de habilidades que sólo se pueden adquirir al conjugar lo teórico y lo práctico en la formación de los y las juristas.

Además de oponerse a la disociación entre teoría y práctica que caracteriza a la enseñanza jurídica tradicional, la educación clínica fomenta el trabajo en equipo, el cual es una constante en ésta y las demás etapas del litigio. Es importante precisar que el trabajo en equipo tiene lugar durante todo el proceso del litigio, no únicamente cuando se realizan las mesas de discusión; aún cuando las y los estudiantes efectúan tareas de manera individual (por ejemplo, desarrollar determinada línea de investigación), esto siempre es en el marco de una lógica de colaboración y comunicación que evita caer en contradicciones y repetir contenidos.

B) Implementación

Las tareas que derivan de las líneas de acción se distribuyen entre las y los integrantes de la Clínica tomando en cuenta el puesto y el área de estudios de cada quien. Asimismo, se organizan grupos de trabajo y, generalmente, se designa a alguien para coordinar cada uno de estos equipos. Esta persona reúne y articula los productos de investigación que elaboran sus compañeros y compañeras e informa a la Coordinación de la Clínica los avances, las dificultades y las dudas que han surgido al desempeñar la tarea asignada. Cabe aclarar que la función de quien coordina un grupo de trabajo consiste ante todo en promover la construcción de acuerdos y no en tomar decisiones por encima de los y las demás.

La Coordinación de la Clínica guía y supervisa todas las actividades con las cuales el alumnado implementa la estrategia general de litigio. Esto implica que fomente, entre el alumnado, la adquisición de conocimientos, actitudes, y habilidades[173] necesarias para su práctica profesional dentro y fuera de su labor clínica.

Por otra parte, la participación en el litigio estratégico de integrantes que han estudiado ciencias y disciplinas distintas al derecho es de gran importancia para contar con un panorama más integral y completo de los casos, pues dichas personas aportan otros puntos de vista para el análisis de los mismos.

[173] Desde aprender a construir estándares, redactar académicamente, identificar y citar fuentes de información, desenvolverse en tribunales, utilizar apropiadamente los instrumentos legales que protegen los derechos humanos de las mujeres, hasta desarrollar un *ethos* profesional comprometido con las demandas sociales de justicia; el estudiantado obtiene múltiples aprendizajes al participar en la Clínica.

No es menor aquello que realiza el estudiantado para modificar, por medio del litigio paradigmático, políticas y estructuras que perjudican de distintas formas a las mujeres. Incluso, si se considera adecuado, las y los estudiantes pueden participar en la estrategia de posicionamiento del caso al exponer –con la autorización y la supervisión de sus docentes– las cualidades del mismo o temas afines al trabajo de la Clínica en medios de difusión masiva, congresos, coloquios u otros eventos académicos.

C) Seguimiento

Todo el equipo de la Clínica realiza el seguimiento de los procesos y procedimientos jurisdiccionales y administrativos, de acuerdo a las asignaciones que se hagan. Por ejemplo, alguien se encarga de dar el seguimiento en internet, visitar regularmente los juzgados, dar seguimiento a las averiguaciones previas, etc.

Por otro lado, el acompañamiento cercano a la persona defendida es realizado por la persona que ocupa la Coordinación, con el apoyo de las y los integrantes que poseen cédula profesional, quienes la visitan cuantas veces sea posible porque esto forma parte del compromiso que hay con ellas, en tanto se reconoce la importancia de no repetir el abandono de sus anteriores defensores o defensoras.

B. ELABORACIÓN DE DICTAMENES

Descripción

La elaboración de un dictamen constituye un ejercicio en el cual las y los estudiantes analizan un caso e investigan para plantear conceptos básicos, pautas de acción y fundamentos jurídicos sin la presión que supone asumir la defensa directa de un caso.

En ocasiones, éste puede ser su primer acercamiento a asuntos en materia penal y una experiencia donde se involucran con los mismos creando contenidos útiles para desarrollar una estrategia de defensa o entender claramente lo que ocurrió en el proceso en cuestión.

Objetivo

Al dictaminar un caso, las y los estudiantes:

- desarrollan habilidades de investigación, redacción, análisis y síntesis;
- comprenden gráficamente el desarrollo de los procesos jurisdiccionales;
- construyen conocimientos sobre diversas temáticas concernientes al derecho penal desde el punto de vista de la dogmática, pero también desde el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género; y
- adquieren actitudes y valores que favorecen el trabajo en equipo.

De igual forma, al examinar los dictámenes y, consecuentemente, comparar diferentes casos, reconocen la especificidad de cada uno.

Dinámica

En el proceso de elaboración de un dictamen tienen lugar las siguientes actividades que contribuyen a la formación del estudiantado de la Clínica:

1. ACCESO AL EXPEDIENTE

En un inicio, se organizan equipos de trabajo que tendrán bajo su responsabilidad dictaminar los casos; quienes coordinan estos equipos dan seguimiento al proceso de autorización para acceder al expediente.

2. VACIADO DE INFORMACIÓN

Tras obtener dicha autorización, las y los estudiantes revisan a profundidad la información presente en un expediente para resumirla en la matriz de datos, con lo cual:

- identifican cómo se ordenan las constancias en el mismo y la manera más conveniente de leerlo,
- aprenden a identificar, recopilar y sistematizar información relevante para la defensa de un caso,
- se familiarizan con el proceso penal (la estructura del dictamen les permite conocer las etapas procesales de una manera muy gráfica) y el ámbito institucional del poder judicial (ya que, las más de las veces, consultan los expedientes en los juzgados).

Es importante señalar que cuando un equipo termina de organizar dicha información en la matriz de datos, ésta se presenta ante la Coordinación de la Clínica para que verifique si se han llenado todos los rubros y si esto se hizo adecuadamente (es decir, de tal forma que al analizar un caso con base en la matriz de datos no sea necesario remitirse al expediente).

3. DESARROLLO DE LA OPINIÓN O EXPLICACIÓN

Para generar la opinión o la explicación que incluye el dictamen, la matriz de datos se comparte con todo el equipo de la Clínica, quienes al igual que en litigio, deberán analizar la información y llegar a la mesas de debate para compartir puntos de vista y conocimientos que sirven de base para dictaminar el caso.

En estas mesas las y los estudiantes comentan sus observaciones sobre las características del caso y comparten sus dudas al respecto; mientras que la persona que coordina la Clínica juega un papel de guía y, si es necesario, posteriormente brinda asesorías a todo el equipo o a alguien en particular.

El resultado de esta discusión es el establecimiento de líneas de investigación y argumentación cuyo desarrollo requiere acudir a diversas fuentes de información:

doctrina, legislación (regional, nacional e internacional), jurisprudencia, informes de comisiones y cortes de derechos humanos, noticias en periódicos y revistas, etc.

Las líneas de investigación pueden distribuirse entre las y los integrantes del equipo que hizo el vaciado de información en la matriz de datos, de tal forma que cada quien será responsable de profundizar en determinado tema; sin embargo, la articulación de contenidos y la elaboración de conclusiones se realizaran colectivamente.

4. ENTREGA DEL DICTAMEN

Aún cuando al interior de la Clínica se establecen los plazos de trabajo y las fechas para la entrega del dictamen, las y los estudiantes deben concluirlo con la mayor prontitud posible; esto, por supuesto, no ha de menoscabar la calidad de tal documento.

C. ELABORACIÓN DE AMICUS CURIAE

Descripción

En la Clínica, la elaboración de un *amicus curiae* es, en términos pedagógicos, un proceso de investigación para la construcción de argumentos especializados sobre un caso que, por sus particularidades, requiere ser analizado desde la perspectiva de género.

En tanto actividad formativa, al crear un *amicus curiae* las y los estudiantes trabajan en conjunto para:

- distinguir los **sesgos de género** presentes en la labor jurisdiccional que han afectado el devenir de un caso, es decir, identifican los actos o las omisiones jurisdiccionales que se sustentan en ideas estereotipadas sobre "cómo son y cómo deben comportarse las personas por pertenecer a un sexo o género determinado";[174]
- desarrollar crítica e interdisciplinarmente **argumentos** que visibilicen esos sesgos y la forma en la que mantienen, reproducen y exacerban la discriminación y la desigualdad por género.

Objetivo

Al realizar un *amicus curiae*, las y los estudiantes aprenden a:

- investigar exhaustiva e interdisciplinarmente sobre temas que contribuyen a clarificar la problemática de género presente en un caso;
- argumentar crítica y coherentemente reforzando lo propiamente jurídico con las aportaciones de diversas ciencias sociales y humanidades;
- redactar con claridad y precisión;
- citar, de acuerdo con criterios académicos, las fuentes de información a las cuales recurrieron durante sus procesos de investigación.

[174] SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013. pp. 14.

Dinámica:

Las y los estudiantes obtienen dichos aprendizajes efectuando las siguientes actividades:

1. SELECCIÓN DEL CASO

Para determinar en qué caso resulta oportuno elaborar un *amicus curiae*, las y los estudiantes, con la orientación y supervisión de la Coordinación, comienzan el proceso de selección reuniéndose para debatir si el *amicus curiae* se presentará en el marco de un sistema de justicia nacional, extranjero o internacional.

En general, este proceso implica para las y los estudiantes:

- consultar los procedimientos y requisitos que se han establecido para la presentación del *amicus curiae*;
- identificar, con base en los criterios de la Clínica, aquellos casos en los cuales sería conveniente emitir un *amicus curiae*; y
- seleccionar colectivamente un caso.

2. ANÁLISIS DEL CASO

Para analizar adecuadamente el caso seleccionado, las y los estudiantes primero realizan una investigación documental sobre el mismo. Es importante señalar que, comúnmente, cuando las personas o instituciones que colaboran con la defensa del caso han solicitado la elaboración del *amicus curiae*, el equipo de la Clínica –tras examinar los datos o informes que le fueron proporcionados en un inicio– puede pedirles determinada información para identificar apropiadamente las características del caso.

Una vez que las y los estudiantes cuentan con información pertinente, fehaciente y suficiente sobre el caso comienzan a estudiarlo de manera individual. Posteriormente, se reúnen para debatir sobre los objetivos, contenidos, líneas de investigación y argumentación que, conforme a las particularidades del caso, deberían seguirse en el *amicus curiae*.

En las reuniones donde se discute la postura de la Clínica frente al caso, las y los estudiantes –además de aportar ideas y puntos de vista con base en sus conocimientos y experiencias– pueden expresar sus convicciones, principios o ideología. Esto no sólo refleja la complejidad del trabajo clínico, también nutre y amplia ese debate si no se pierden de vista los objetivos de dicho trabajo.

Especialmente, en esta etapa las y los estudiantes logran:

- analizar un caso desde la perspectiva de género y el enfoque en derechos humanos;
- reflexionar sobre la complejidad del mismo, es decir, sobre la multiplicidad de factores sociales, culturales, económicos, políticos, etc. que lo configuran;
- construir acuerdos articulando las observaciones de cada persona sin ponderar la visión particular de una u otra por encima de lo que se ha concluido colectivamente.

3. ELABORACIÓN DEL *AMICUS CURIAE*

De conformidad con lo acordado y tomando en cuenta el área de estudios de cada integrante, el trabajo de investigación se divide entre las y los estudiantes, quienes se encargan de profundizar en determinados temas con el objetivo de generar un contenido para el *amicus curiae* sustentado en los resultados de la investigación y un análisis más específico sobre el caso.

El escrito que redacta cada integrante o equipo de trabajo, de acuerdo con la línea de investigación que le fue asignada es revisado por la Coordinación –de forma presencial, en donde no sólo se revisa el documento que se entrega, sino que también se esclarecen dudas- y, una vez que se incorporan las observaciones que ésta emite, la propuesta se expone ante los y las demás integrantes de la Clínica para mejorarla y articularla con el resto de contenidos del *amicus curiae*. Las reuniones para presentar avances grupales se llevan a cabo hasta contar con una versión completa, uniforme, con coherencia argumentativa y sin contradicciones.

Los contenidos y las líneas de argumentación del *amicus curiae* pueden reformularse colectivamente cuando sea necesario;[175] esto puede suceder, por ejemplo, al advertir que los planteamientos iniciales de todo el equipo de la Clínica no fueron los mejores, pues dificultan la articulación entre los hechos del caso y la información obtenida mediante la investigación.

En este sentido, un aprendizaje fundamental para argumentar coherentemente es poder renunciar a postulados o teorías que inicialmente aparentan ser los más propicios para analizar un caso, pero que después –al investigar más o debatir con otras personas– se descubre que su carácter explicativo resulta inadecuado para comprender a cabalidad los hechos del mismo. "Casarse" con una teoría o postulado impide identificar las inconsistencias o contradicciones que surgen cuando se les confronta con lo ocurrido en un caso.

Igualmente, al desarrollar un trabajo colaborativo de investigación y análisis desde la interdisciplinariedad, las y los estudiantes adquieren habilidades de comunicación oral y escrita indispensables para el ejercicio de su profesión. Por ejemplo, aprenden a escuchar, debatir, argumentar y refutar demostrando respeto y tolerancia hacia las ideas de otras personas, lo cual es de suma importancia para construir acuerdos, compartir conocimientos, generar conclusiones y enlazar el derecho con otras ciencias, disciplinas y humanidades.

Además, se debe recalcar que dichos aprendizajes son la base para edificar un ambiente de trabajo agradable donde la convivencia con fines profesionales no derive en situaciones conflictivas.

En definitiva, las distintas habilidades de comunicación que se han mencionado son de suma relevancia al elaborar colectiva e interdisciplinariamente un *amicus curiae*, ya que esta tarea supone un alto nivel de complejidad debido a la cantidad y la diversidad de ideas, participantes, áreas de conocimiento, etc., que entran en juego. Por lo tanto, un gran reto en esta etapa es mantener una comunicación constante entre diferentes

[175] Asimismo, los equipos de trabajo pueden reconfigurarse si resulta conveniente.

integrantes y/o equipos de trabajo y al interior de cada uno de estos para avanzar en la misma dirección.

En este tenor, es oportuno mencionar que las y los estudiantes deben redactar cuidadosamente el *amicus curiae*, aún cuando éste no equivale a un escrito clásico de defensa, es necesario tomar en cuenta que finalmente será leído por personas que tienen a su cargo la administración de justicia. Esto exige que el *amicus curiae* sea un escrito de gran calidad que presente información de manera clara, concisa y ordenada, por consiguiente, no debe prestarse a confusiones ni plantear ambigüedades.

4. REVISIÓN DEL *AMICUS CURIAE*

El trabajo de las y los estudiantes se retroalimenta con las recomendaciones emitidas por el conjunto de especialistas que revisó la versión final del *amicus curiae*. Estas observaciones permiten al estudiantado identificar las fortalezas y las deficiencias de ese documento y, por ende, de su desempeño, con lo cual pueden mejorar ambos.

5. ENTREGA DEL *AMICUS CURIAE*

Las y los estudiantes tienen la responsabilidad de entregar el *amicus curiae* en tiempo y forma, por lo cual cada quien deben entregar sus avances adecuada y puntualmente con el fin de evitar que el trabajo colectivo se retrase.

Se procurará que la versión final del *amicus curiae* esté disponible en internet para que cualquier persona interesada en los temas abordados pueda consultarlo.

D. SEMINARIO-TALLER

Descripción

Periódicamente, la Unidad con Perspectiva de Género imparte un seminario-taller para las personas que coordinan, trabajan y realizan su servicio social en el bufete jurídico donde la Unidad desempeña sus funciones; asimismo, en esta actividad participan integrantes de la Clínica.[176]

El seminario-taller proporciona un marco teórico-conceptual para profesionales y estudiantes de derecho que se vinculan a los estudios de género por primera vez. En este sentido, es oportuno señalar que el seminario-taller cuenta con tres módulos que, en conjunto, promueven la incorporación de la perspectiva de género en la práctica jurídica cotidiana. Dichos módulos son:

- Sensibilización en perspectiva de género,
- Crítica de género al discurso jurídico, y
- Argumentación jurídica con perspectiva de género.

Objetivos

El módulo "Sensibilización en perspectiva de género" permite a las y los participantes:

- conocer el concepto y el uso de la perspectiva de género en el ámbito jurídico;
- identificar las cargas de género presentes en el sentir de las personas que solicitan asistencia jurídica y en quienes proporcionan este servicio; y
- reconocer la importancia de ejercer su profesión con una mirada distinta a la que supone la práctica jurídica tradicional.

A su vez, en el módulo "Crítica de género al discurso jurídico" las y los participantes obtienen herramientas teórico-conceptuales con las cuales pueden adentrarse en un análisis crítico del derecho desde la perspectiva de género. Específicamente, al cursar la segunda unidad del seminario-taller las y los participantes logran:

[176] La primera edición del seminario-taller "Género y discurso jurídico" contó con participantes provenientes de la Clínica de Justicia y Género "Marisela Escobedo" y las cinco sedes del Bufete Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. La idea de este seminario-taller es que sea periódico y permanente, es decir, que se realice cada año debido a que el conjunto de estudiantes que colaboran en la Clínica y en el Bufete se renueva en ese periodo de tiempo.

- reconocer que las estructuras, lenguaje, instituciones y procedimientos jurídicos contienen prácticas e imaginarios que generan y reproducen sistemáticamente la discriminación y opresión contra las mujeres;
- comprender las “dos caras del derecho”: como mecanismo reproductor de la dominación y discriminación que viven las mujeres, pero también como estrategia o espacio de resistencia mediante el cual es posible pensar en la reconfiguración del orden social impuesto.

Finalmente, en el módulo “Argumentación jurídica con perspectiva de género” las y los participantes:

- conocen el marco jurídico especializado en la defensa de los derechos de las mujeres (incluyendo las herramientas legales que se han incorporado al ordenamiento jurídico mexicano a partir de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011); y
- aprenden a utilizar estos instrumentos en la argumentación jurídica.

Dinámica

1. PLANEACIÓN

Los objetivos, contenidos y actividades del seminario-taller se han diseñado tomando en cuenta que sus participantes tendrán un primer acercamiento a la perspectiva de género como método de análisis que visibiliza las relaciones de poder entre los géneros. Por consiguiente, el seminario-taller tiene un carácter introductorio, lo cual no significa que aborde las distintas temáticas de manera superficial, sino que plantea un amplio panorama de la discriminación y la desigualdad por género en el ámbito del derecho y, al mismo tiempo, aporta determinadas herramientas para incorporar la perspectiva de género en la labor jurídica cotidiana.

Este carácter introductorio incide directamente en la duración del seminario-taller y las estrategias de enseñanza. Al respecto, cabe decir que se ha procurado que el seminario-taller no sea tan breve que los temas se tengan que abordar escuetamente ni se prolongue demasiado, pues esto último puede propiciar la deserción de las y los participantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza se ha intentado que sean amenas, adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y provoquen la reflexión, el análisis, la participación, el interés en las temáticas estudiadas, etc. Es en este tenor, que el primer módulo se imparte en la modalidad de taller y los otros dos en la de seminario.

Asimismo, es preciso indicar que el seminario-taller tiene un carácter obligatorio dado que sus participantes acuden al mismo en su horario laboral y cuentan con la posibilidad de aplicar los aprendizajes adquiridos en su trabajo diario.

2. IMPLEMENTACIÓN

En el seminario-taller se llevan a cabo distintas actividades que motivan la reflexión sobre el lugar que ocupa el derecho en la reproducción de patrones socioculturales de opresión y discriminación por género. De esta forma, las y los participantes cuestionan el androcentrismo de la ley y un orden sociocultural que históricamente ha subyugado a las mujeres.

Los contenidos y las actividades del seminario-taller tratan de visibilizar las condiciones que vulneran y someten a las mujeres en la sociedad mexicana, subrayando que en la dominación por causas de género convergen múltiples factores como la edad, la pertenencia a una etnia, la creencia religiosa, la orientación sexual, entre otras.

Asimismo, el seminario-taller propone estrategias que ayudan a reformular el trabajo de las y los juristas a partir del uso de la legislación nacional e internacional en materia de derechos humanos de las mujeres.

Es importante señalar que en las sesiones del seminario-taller se emplean, de acuerdo con los temas a tratar, distintas técnicas de enseñanza y varios materiales de estudio (tanto escritos como audiovisuales). Así, las y los participantes no sólo escuchan la exposición docente, también realizan ejercicios sobre casos, debaten a partir de lecturas previas, realizan dinámicas de reflexión individual y colectiva, etc.

3. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Las actividades emprendidas en el seminario-taller deben ser constantemente fortalecidas, evaluadas y resignificadas para que puedan permear en la labor profesional de quienes integran la Clínica y el Bufete Jurídico.

En este sentido, para evaluar y consolidar los resultados del seminario-taller es necesario dar seguimiento y acompañamiento al desempeño profesional de sus participantes; sólo así puede constatarse, por ejemplo, si en las controversias judiciales utilizan adecuadamente los instrumentos legales que protegen los derechos de las mujeres.

> "Como mujeres y hombres hay que poner un límite, tomar en cuenta que hay condiciones que nos pueden impedir tomar acciones, hay que luchar contra lo que hemos aprendido, lo que nos han enseñado, la forma en cómo hemos crecido."
>
> Fabiola, Seminario/Taller 16 Mayo 2013

E. SESIONES PEDAGÓGICAS

Descripción

Al interior de la Clínica, se han organizado distintos cursos cuyas clases se denominan "sesiones pedagógicas". Estas actividades son de vital importancia para la formación del estudiantado, pues en las mismas hay una exposición, problematización y discusión de temas vinculados al trabajo clínico cotidiano.

Las sesiones pedagógicas son coordinadas por especialistas en derecho y estudios de género que forman parte de la Clínica.[177]

Objetivos

Las sesiones pedagógicas dotan a las y los estudiantes de un bagaje teórico, conceptual y metodológico útil para el desempeño de sus actividades en éste y otros proyectos (por ejemplo, el estudiantado obtiene conocimientos teóricos necesarios para litigar estratégicamente y desarrolla la habilidad de analizar con base en la perspectiva de género problemas de orden jurídico).

En particular, estas sesiones:

- favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y complejo, pues promueven la reflexión, el análisis, la síntesis y la interrelación de diversas temáticas;
- posibilitan la obtención herramientas necesarias para un ejercicio profesional con perspectiva de género y enfoque en derechos humanos; y
- provocan la actualización constante de docentes y estudiantes.

Dinámica

1. PLANEACIÓN

Los cursos se han diseñado con base en las necesidades de aprendizaje que presenta el estudiantado al involucrarse en el litigio estratégico con perspectiva de género que realiza la Clínica. En otras palabras, al planear las sesiones de estos cursos se han

[177] Cada semana se lleva a cabo una sesión pedagógica cuya duración aproximada es de dos horas.

tomado en cuenta los conocimientos que las y los estudiantes requieren para trabajar en el proyecto clínico.

De este modo, las personas que coordinan las sesiones –con la colaboración y supervisión de quien ocupa la Coordinación de la Clínica– deben seleccionar temas de interés y utilidad para el estudiantado[178] y, posteriormente, elaborar los programas de sus cursos.[179]

Además de vincular lo teórico y lo práctico, es primordial definir los temas con un enfoque de género y derechos humanos.

2. IMPLEMENTACIÓN

Al principio de cada sesión, la persona encargada de coordinarla desarrolla una breve exposición sobre la importancia de la temática a tratar y su relación con los contenidos del curso abordados anteriormente. Después de esta explicación introductoria plantea preguntas que:

- promueven la comprensión y el análisis crítico del tema;
- orientan el debate y la problematización de conceptos, postulados teóricos, principios metodológicos, etc.; y
- vinculan la temática estudiada con los casos cuya defensa asumió la Clínica.

Igualmente, quien coordina la sesión retroalimenta los comentarios del estudiantado, ayuda a resolver dudas, hace aclaraciones y expresa su opinión cuando lo considera pertinente.

A su vez, cada estudiante comparte sus dudas y puntos de vista sobre las lecturas propuestas para estudiar uno u otro tema (las y los estudiantes deben estudiar estos materiales previamente para poder participar de forma activa durante la sesión). Mientras tanto, la persona que ocupa la Coordinación de la Clínica supervisa el

[178] En la Clínica de Justicia y Género “Marisela Escobedo” las sesiones pedagógicas han tenido como eje temático el litigio estratégico y el derecho procesal penal, familiar y constitucional. Cabe señalar que estas sesiones abordan de manera transversal aspectos relativos a la argumentación jurídica, la teoría crítica del derecho y la perspectiva de género, etc.

[179] Estos programas especifican el propósito general del curso y los objetivos, temas y bibliografía de cada sesión.

desarrollo de la sesión y contribuye con éste proporcionando argumentos, planteando interrogantes y resolviendo dudas.

En las sesiones el dialogo es central para analizar los temas desde la perspectiva de género, el enfoque de derechos humanos y la interdisciplinariedad. Este dialogo se lleva a cabo en un ambiente de horizontalidad que permite a cada estudiante someter a debate sus ideas, plantear dudas, construir conclusiones y obtener los conocimientos que necesita para al realizar adecuadamente las tareas que se le asignan en la Clínica.

Es importante mencionar que el dialogo se enriquece con la participación de estudiantes de diferentes grados académicos y distintas ciencias, disciplinas y humanidades, pues sus aportaciones contribuyen al análisis integral y especializado de las temáticas abordadas. Sin embargo, para que esto sea así el o la coordinadora de la sesión debe tener la disposición de orientar a quien desconoce el lenguaje técnico utilizado en el ámbito del derecho, cuenta con escasa experiencia en el trabajo clínico o carece de los referentes que tienen en común el resto de estudiantes.

En general, las sesiones pedagógicas fomentan la participación, la expresión libre de ideas y opiniones, la no simulación del aprendizaje y el análisis crítico e interdisciplinar.

3. EVALUACIÓN

La dinámica descrita permite a quienes coordinan la Clínica y las sesiones:

- identificar las áreas temáticas en las que el estudiantado tiene pleno dominio y aquellas en las que es necesario profundizar,
- valorar la manera en la que cada estudiante aplica los conocimientos obtenidos en esta actividad, y
- detectar si las y los estudiantes han estudiado los textos que se propusieron para trabajar durante la sesión.

Todo esto proporciona bases para evaluar el desempeño del estudiantado, lo cual sirve para reforzar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las sesiones pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAMOVICH, Víctor. “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”. En *Cuaderno de Análisis Jurídico.* núm. 9 [serie Publicaciones Especiales]. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, octubre 1999.

AGRIPINO, Luis (coord.). *Retos y perspectivas de la enseñanza del Derecho.* México: Universidad de Guanajuato, 2007.

ALIANZA POR LA EXCELENCIA ACADÉMICA (coord.). *La Enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*. México: Porrúa, 2007.

AZÚA, Sergio. *La enseñanza activa y la formación del abogado*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 1984.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (Coord. Editoria). *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*. México: PUEG-UNAM, 2013.

BERISTAIN, Carlos. Manual sobre la perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos. México: SERAPAZ / FUNDAR / CDHDF / Instituto de Estudios Sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco, 2011.

BIRGIN, Haydée. *El derecho en el género y el género en el derecho.* Buenos Aires: Centro de apoyo al Desarrollo Local-Biblos, 2000.

BLANCO, Camila. “El interés público como eje de la abogacía en la era democrática”. En Revista Derechos Humanos. núm. 3, año II.

BOBBIO, Norberto. *El problema del positivismo jurídico*. México: Fontamara, 1992.

BOCANEGRA, Henry. “La enseñanza del derecho y la formación de los abogados”. En *Revista Republicana*. núm. 12. Colombia: enero-junio 2012.

BÖHMER, Martín (comp). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999.

BRICE, Ángel. “Clínica Jurídica”. En *Revista de Derechos y Legislación.* núm. 402, año XXXIII. Venezuela.

CARLOS, Eduardo*. Clínica Jurídica y Enseñanza Práctica*. México: Ediciones Jurídicas Europeas, 1959.

CARRILLO, Arturo y Nicolás Espejo, “Re-imagining the Human Rights Law Clinic”, en: *Maryland Journal of International Law,* Vol. 26, Issue I, 2011.

CASA DE LA MUJER “VÁMOS MUJER” y FUNSAREP. *Litigio estratégico a favor de las mujeres en Colombia.* Disponible en: http://www.casmujer.org/index.php/publicaciones/item/litigio-estrategico-a-favor-de-las-mujeres-en-colombia.html.

CASTAÑEDA, María (coord.). “Cómo aplicar la perspectiva de género en la práctica jurisdiccional”. En *Equis: Justicia para las Mujeres A.C*. México: *Equis: Justicia para las Mujeres A.C*., 2013.

CASTRO, Erika. “La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad”. En *Opinión Jurídica*. núm. 9, vol. 5. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín, enero-junio de 2006.

COMISIÓN EUROPEA. *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2045&langId=es

CONGRESO DE LA UNIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Código Federal de Procedimientos Civiles, D.O. 24 de febrero de 1943.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN. *Miradas a la discriminación*. México: CONAPRED, 2012. p. 289.

COORDINACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA DE EQUIDAD DE GÉNERO DEL PODER JUDICIAL DE LA FEDERACIÓN. *Diagnósticos realizados en la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en materia de equidad de género 2008-2009.* Disponible en: http://equidad.scjn.gob.mx/spip.php?article1342.

CORAL, Ana, Beatriz Londoño y Lina Muñoz. "El concepto de litigio estratégico en América Latina: 1990-2010". En *Universitas,* núm. 121. Bogotá: julio-diciembre de 2010.

CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, *Reglamento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, Aprobado por la CoIDH en su LXXXV Período Ordinario de Sesiones celebrado del 16 al 28 de noviembre de 2009.

COURTIS Christian (Comp.). *Desde otra mirada*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

CRUZ, Juan y Rodolfo Vázquez (coords.). *Debates Constitucionales sobre DH de las Mujeres. Género y Libertad de Expresión.* México: Fontamara, 2010.

CUMMINGS, Scott. "The internationalization of public interest law". En: *Duke Law Journal*. vol. 57. Durham: 2008.

CUMMINGS, Scott. y Deborah Rhrode. "Public interes litigation: Insights from theory and practice". En *Fordham Urban Law Journal*. núm. 4. vol. 36. 2008.

EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE. *Strategic litigation of race discrimination in Europe: from principles to practice. A manual on theory and practice of strategic litigation with particular reference to the EC Race Directive.* Nottingham: ERRC, 2004.

FACIO, Alda y Lorena Fries (coords.). *Género y Derecho.* Santiago, Chile: La

Morada/Lom/American University, 1999.

FACIO, Alda. “Con los lentes de género se ve otra justicia”. En *El otro derecho.* núm. 28. Bogotá: ILSA, julio de 2002.

FACULTAD DE DERECHO. *Proyecto de modificación del plan programas de estudio de la licenciatura en derecho.* México, UNAM, 2011. Disponible en: http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf.

FELDMAN, Marc. “On the Margin of the Legal Education”. En *13 NYU Rev. Law & Social Change.* núm. 607. 1985.

FRANK, Jerome. “Why Not a Clinical Lawyer School?”. En *University of Pennsylvania Law Review*. núm. 8, vol. 81. 1933.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI, 1999.

GAMBA, Susana. “¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?”. En *Mujeres en Red. El periódico feminista.* Marzo de 2008. Disponible en: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395.

GARAY, N, et al. “Herramientas básicas para la Docencia en Derecho desde la perspectiva de género”, Alicante, España: Departamento Estudios Jurídicos del Estado, Área de Derecho Constitucional Facultad de Derecho Universidad de Alicante, 2012. disponible en: http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/posters/246257.pdf.

GARCÍA, José (comp.). *Compilación sobre género y violencia*, México: 2008, p. 28. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/compilacion_genero.pdf.

GONZALES, Gorki. *La Enseñanza del Derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades*. [Trabajo presentado en el Seminario sobre Educación Jurídica realizado del 15 al 17 de febrero de 2003 en la ciudad de Petrópolis, Brasil]. Disponible en http://www.derechoshumanos.udp.cl/wp-content/uploads/2009/07/peru1.pdf.

GUTIÉRREZ, José. “Retos sobre el acceso a la justicia y la situación del sistema penitenciario en México”. En *Revista DFensor*, año XIII, núm. 1, enero de 2014, disponible en http://asilegal.org.mx/index.php/es/noticias/172-retos-sobre-el-acceso-a-la-justicia-y-la-situacion-del-sistema-penitenciario-en-mexico.

GUTIÉRREZ, Juan, Tatiana Rincón y Silvano Cantú. *Modelo para armar litigio estratégico en derechos humanos.* México: CMDPDH, 2012.

HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres*. *La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.

HENDERSON, Thelton. “Social Change, Judicial Activism, and the Public Interest Lawyer”. En *Journal of Law & Policy*. vol. 12. 2003.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS. *Educación en derechos humanos*, México: 2006. Disponible en: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2466.

JARAMILLO, Isabel. *Estudio preliminar a la obra de West, Robin. Género y teoría del derecho.* Bogotá*:* Siglo del Hombre Editores/Instituto Pensar, 2000.

KNOWLES, Malcolm. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press Harla, 2001.

LAMAS, Marta*. La perspectiva de género*. México: UNAM 2007, pp. 220 y 221. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/LECTURAS/S_01_13_La%20perspectiva%20de%20g%C3%A9nero.pdf.

NICOLÁS, Gemma y Encarna Bodelón (comps.). *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder.* Barcelona: Anthropos, 2009.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. *El litigio estratégico en México: la aplicación de los derechos humanos a nivel práctico. Experiencias en la sociedad civil.* México: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos

Humanos, 2007.

PÉREZ, Juan. *Apuntes sobre la filosofía del derecho de los siglos XIX y XX: de la escuela de la Exégesis a Ronald Dworkin.* España: Universidad de Alicante, 2012.

REKOSH, Buchko and Terzieva. *Pursuing Public Interest. A handbook for legal professionals and activists*, *Public Interest Law Initiative in Transitional Societies*. Nueva York: Columbia University School of Law, 2007.

SALINAS, José. "Amicus curiae: institución robusta en Inglaterra y Estados Unidos, incipiente en México". En *Derecho en Libertad*. núm.1. México: Facultad Libre de Derecho de Monterrey, agosto-diciembre de 2008. pp. 11-23. Disponible en http://www.fldm.edu.mx/pdf/revista/no1/amicus_curiae_institucion_robusta_en_inglaterra_y_eu.pdf.

SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES. *Educación en Derechos Humanos.* México, SER, 2006. Disponible en http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/19.pdf.

SILVA, Jorge (coord.). *Género y educación: Aportes para la discusión jurídica.* México: Fontamara, 2012.

SOLEDISPA, Azucena y Silvana Sánchez. *Guía para la identificación, selección y judicialización de casos de violación de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (desca) de las mujeres, a nivel nacional*. Lima: Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer, 2011.

SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. *Protocolo para juzgar con perspectiva de género. Haciendo realidad el derecho a la igualdad*. México: SCJN, 2013.

TEMPLOS, Karla (ed.). *Perspectivas del derecho en México, concurso nacional de ensayo jurídico 2000*. México: IIJ-UNAM, 2001.

TRAMONTANA, Enzamaria. “Hacia la consolidación de la perspectiva de género en el Sistema Interamericano: avances y desafíos a la luz de la reciente jurisprudencia de la Corte de San José”. En *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. vol. 53. San José, Costa Rica: 2011. Disponible en: http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26677.pdf.

VILLAREAL, Marta y Christian Courtis (comp.). *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, 2007.

WITKER, Jorge (comp.). *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*. México: UNAM, 1995.

TERCERA PARTE

ANEXOS

Anexo 1
ENCUESTA

Introducción y aclaraciones

Este cuestionario tiene como intención encontrar patrones comunes en el proceso penal. Las respuestas que otorguen serán confidenciales y utilizadas para fines de investigación. Contestar este cuestionario es completamente voluntario, por lo que si le incomoda responder a cualquiera de las preguntas, siéntase libre de no hacerlo. En diversas preguntas se incluyen referencias a “la delegación”. En esos casos, nos estamos refiriendo al lugar en donde el Agente del Ministerio Público la retuvo y, en su caso, le solicitó una declaración.

I *Preguntas filtro*

1. Nombre:

   Estancia:

2. Delitos del que se la acusa:

3. ¿Cuál es su idioma natal?

   ¿Habla usted otros idiomas?

   ¿Cuáles?

4. Al momento de ser juzgada, ¿sabía leer y escribir?

5. Si lo recuerda, señale la fecha de su detención y la fecha en que fue llevada al reclusorio.

6. Por favor, llene el siguiente cuadro con los datos que conozca:

Número de expediente penal	Delito	Fecha de sentencia 1ra instancia (si los hay)	Expediente de apelación (toca) y fecha de sentencia (si los hay)	Expediente de amparo directo y fecha de sentencia (si los hay)

7. En caso de que ya se haya dictado sentencia, se la condenó a _____ años _____ meses.

7.1. ¿Y en la sentencia la condenaron a la reparación del daño? ¿Por qué monto?

7.2. ¿Estás en condiciones de pagar la reparación del daño?

8. ¿Existen coacusadas/os en su causa penal?

8.1. ¿Se está enjuiciando a alguien más por el mismo delito que a usted (que no sea su coacusado)?

8.2. En su caso, ¿Conoce de qué sexo son sus coacusados/coacusadas?

8.3. En su caso, ¿conoce la edad de sus coacusados/coacusadas?

II *Detención y averiguación previa*

9. Marque con una x la opción que más se ajuste a su caso. En el momento en que la detuvieron:

☐ a. Me mostraron una orden de aprehensión y me trajeron directamente al reclusorio.

☐ b. No me mostraron orden de aprehensión, pero me trajeron al reclusorio SIN PASAR POR LA DELEGACIÓN.

☐ c. No me mostraron orden de aprehensión, pero me detuvieron porque según la autoridad estaba cometiendo un delito y me llevaron a la delegación.

☐ d. No me mostraron orden de aprehensión porque me dijeron que tenía que declarar como testigo de un delito que alguien más había cometido y cuando llegué me dijeron que yo era la responsable.

☐ e. Otra. Aclare:

10. ¿Fue detenida junto con otras personas? **(Si contesta que no, pase a la 11.)**

10.1. ¿Recuerda los sexos de esas personas con quien fue detenida?

10.2. ¿Sabe si fueron juzgadas igual que usted, o salieron libres?

11. Antes de llevarla a la delegación o al reclusorio, ¿los policías le dieron un “paseo” en la patrulla? Considere que existió un paseo si no la llevaron directamente a la delegación o al reclusorio, sino que el vehículo dio vueltas por la ciudad o por algún otro lado. **(Si contestó no a esta pregunta, pase a 12.)**

    11.1. ¿Cuánto tiempo duró el “paseo”?

    11.2. Durante el paseo, ¿le pidieron dinero o que hiciera algún acto sexual para dejarla ir?

    11.3. ¿Sufrió alguna agresión y/o intimidación en el “paseo”? Considere agresión cualquier actitud o acción por más mínima que haya sido, que la haya hecho sentir incómoda (por ejemplo, que le hayan negado permiso para ir al baño, o que se lo hayan permitido, siempre y cuando que lo hiciera enfrente de ellos, o alguna conducta de tipo sexual).

12. Cuando llegó a la delegación, ¿fue examinada por algún médico legista? **(Si contesta que no, pase a la 13)**

    12.1 Ese médico, ¿era hombre o mujer?

    12.2 En caso de que haya sido hombre, ¿le ofrecieron ser examinada por una médica legista?

    12.3 ¿Considera que el trato que le fue proporcionado por el médico o médica legista fue respetuoso de su condición de mujer? ¿Por qué?

13. Marque con una x la opción que más se ajuste a su caso. En el momento en que estuvo en la delegación del MP, ¿la interrogaron las autoridades?

    ☐ a. Sí me interrogó la autoridad **(Pase a la 13.1)**

    ☐ b. No me interrogó la autoridad, pero me hizo firmar una declaración **(Pase a las 13.2)**

    ☐ c. No me interrogó la autoridad ni me hizo firmar una declaración **(Pase a la 14)**

    13.1. ¿Sufrió alguna agresión o intimidación durante ese interrogatorio? Considere agresión cualquier actitud o acción de quien la haya interrogado (o cualquier persona que auxiliara a quien la interrogó), por más mínima que haya sido, que la haya hecho sentir incómoda (por ejemplo, que le hayan negado permiso para ir al baño, o que se lo hayan permitido, siempre y cuando lo hiciera enfrente de ellos, o alguna conducta de tipo sexual?

    13.2. ¿Sufrió alguna agresión para firmar tal declaración? Considere agresión cualquier actitud de quien la haya interrogado (o cualquier persona que auxiliara a quien la interrogó) que la haya hecho sentir incómoda, por más mínima que ésta haya sido (por ejemplo, que le hayan negado permiso para ir al baño, o que se lo hayan permitido, siempre que lo hiciera enfrente de ellos, o alguna conducta de tipo sexual).

13.3. Durante esa declaración, ¿le pidieron dinero o algún tipo de favor sexual a cambio de ayudarla en forma alguna?

14. Durante la averiguación previa, ¿contó con un abogado? **(Si contesta que no, pase a la 15)**

14.1. Ese abogado, ¿era particular o de oficio? **(Si su abogado fue particular, pase a la 15)**

14.2. En caso de que haya sido de oficio, ¿era hombre o mujer?

14.3 Si era hombre, ¿le ofrecieron proporcionarle una abogada de oficio?

15. ¿Usted o su abogado ofrecieron pruebas durante la averiguación previa? ¿Recuerda cuáles?

16. ¿En algún momento le informaron los hechos de los que se le acusan? **(Si contesta que no, pase a la 17.)**

16.1. En caso afirmativo, ¿Cuándo se los hicieron saber?

16.2. Si los sabe, por favor explique brevemente los hechos de los que se le acusa.

16.3. En caso de que lo sepa, ¿podría señalar quién la acusa?

16.4. ¿Considera que esa persona tiene algún motivo para acusarla?

17. ¿Quiere comentar o agregar algo que no se le haya preguntado sobre esta etapa?

III *Calidad del juicio penal*

18. Las audiencias de su juicio, ¿se llevaron y/o llevan a cabo en los juzgados anexos al penal de Santa Martha Acatitla, o en un lugar distinto? **(Si contestó que SÍ se llevaron a cabo en Santa Martha Acatitla, pase a la pregunta 18.3).**

18.1. ¿Cuánto tiempo del día consume el hecho de ser traslada para cada audiencia?

18.2. ¿Usted diría que dicho traslado influye en su capacidad para comprender los detalles de su juicio?

18.3. ¿Estuvo o ha estado presente en todas las audiencias de su juicio?

19. Durante su juicio, ¿contó con un abogado particular o de oficio? **(Si la defendió un abogado particular, pase a 19.3)**

    19.1. ¿Su abogado de oficio era hombre o mujer?

    19.2. Si era hombre, ¿le ofrecieron proporcionarle una abogada de oficio?

    19.3. En caso de que esté siendo juzgada en forma simultánea con otras personas (coacusadas/os), y los haya defendido el mismo abogada/o de oficio, ¿Diría usted que fue defendida mejor, igual o peor que sus coacusados?

    19.4. Durante su proceso ¿cuántos abogados o abogadas la han defendido?

    19.5. Si la ha defendido más de un abogado, ¿por qué razones los ha cambiado? y ¿usted considera que esa situación ha afectado en alguna forma su defensa del juicio?

20. ¿Cuántos testigos la señalaron como responsable del delito que se le imputa? **(Si no lo sabe, pase a 21.)**

    20.1. Y de esos testigos, ¿cuántos son hombres y cuántas mujeres?

21. La persona o personas que dicen haberla visto, ¿la conocían?

    21.1 ¿Tienen algún tipo de parentesco?

22. Su defensa, ¿tuvo oportunidad de interrogar a las personas que la acusan? En caso negativo, ¿qué motivos le dieron para no haber podido interrogarlas?

23. ¿Tuvo oportunidad de carearse con las personas que la acusan? En caso negativo, ¿qué motivos le dieron para no haberse podido carear con ellas?

24. ¿Su defensa presentó pruebas en su favor? En su caso, ¿qué pruebas ofreció?

IV *Características del delito o delitos que se le imputan y calidad de la sentencia*

25. ¿La víctima del delito del que se le acusa es hombre o mujer? **(Si no sabe quién es la víctima del delito, pase a 26)**

    25.1 La víctima del delito ¿tiene algún parentesco o relación con usted? ¿Cuál?

26. ¿Usted fue juzgada o está siendo juzgada en forma simultánea a otras personas (coacusados o coacusadas)? **(Si no tiene coacusados/as ni se le juzga en forma simultánea a otra persona, pase a 27).**

    26.1. En caso afirmativo, ¿sus coacusados son hombres o mujeres?

    26.2. ¿Los o las coacusadas tienen algún parentesco con usted? ¿Cuál?

    26.3. En caso de que ya se le haya dictado sentencia, ¿la sentencia de sus coacusados y/o coacusadas es igual, menor o mayor a la suya?

    26.4 Y en su caso, ¿usted diría que la condena que usted recibió es acorde con el grado de participación del que se le acusa?

27. A partir de lo que conoce, ¿la persona que la juzgó le otorgó un valor mayor al dicho de alguno de los testigos? En caso afirmativo, ¿de cuál?

28. En algún momento el juez o jueza, o su abogado o abogada ¿le explicó las razones que se utilizaron para condenarla? De ser posible, por favor explíquelas brevemente.

V *Condiciones penitenciarias y otras preguntas*

29. ¿Sabe qué talleres o programas de capacitación escolar y trabajo que se ofrecen en el centro penitenciario? ¿Podría referirlos?

30. ¿Participa en alguna actividad dentro del centro penitenciario por la cual le paguen? **(Si respondió que no pase a 31)**

    30.1. ¿Cuántas horas trabaja por día y cuánto le pagan por día?

    30.2. ¿Considera que le pagan adecuadamente?

    30.3. ¿Cuánto se tardan en pagarle?

31. ¿En algún momento ha solicitado la apertura de un taller o actividad? ¿Cuál?

    31.1. ¿Qué respuesta obtuvo?

GRACIAS POR PARTICIPAR

Anexo 2
MATRIZ DE VARIABLES

SE CALIFICA **SÍ** CUANDO SE CUMPLEN TODAS LAS CONDICIONES DE UNA MISMA FILA

BENEFICIOS				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Exista sentencia	Menor a cinco años	—	—

DETENCIÓN ILEGAL				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si en 9 responde b o d.	—	—	—
2	Si 10 y/o 10.1 responde haber sido detenida junto con hombres	Si 10.2 responde que salieron libres los hombres.	—	—

RETENCIÓN ILEGAL				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si 11 responde sí	—	—	—
2	Si 11.2. responde sí	—	—	—

MÉDICO LEGISTA SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si 12 responde sí.	Si 12.1. responde hombre	Si 12.2 responde no.	—
2	Si 12 responde sí.	Si 12.3. responde no.	—	—

TORTURA Y OTROS TRATOS CRUELES, INHUMANOS O DEGRADANTES				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si 11.2 responde sí.	—	—	—
2	Si 11.3 responde sí.	—	—	—
3	Si a 13 responde a)	Si 13.1 responde sí	—	—
4	Si a 13 responde b)	Si 13.2. responde sí	—	—
5	Si a 13 responde a) o b)	Si 13.3 responde sí	—	—

VIOLACIONES A LOS DERECHOS DE LA ACUSADA EN AVERIGUACIÓN PREVIA				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si a 12 responde no.	—	—	—
2	Si a 14 responde no	—	—	—
3	Si a 15 responde no.	—	—	—
4	Si a 16 contesta no.	—	—	—
5	Si a 16 contesta que sí	Si a 16.1 señala que fue en tiempo distinto a la detención	—	—

DEFENSA SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si a 14 responde sí	S a 14.1 responde de oficio	Si a 14.2. respondió hombre	Si a 14.3. respondió no

JUICIO SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si en 18 contesta en un lugar distinto	Si en 8 contesta no	—	—
2	Si 18 contesta en un lugar distinto	Si en 8 contesta sí	Si en 8.2 contesta que son sólo mujeres	—
3	SI 19 contesta de oficio	Si 19.1. contesta hombre	Si 19.2 contesta no	—
4	Si 19.3 contesta mejor o peor	Si en 8.2. contesta que hay hombres	—	—
5	Si 20.1. responde que hay uno o más hombres	Si en 22 responde que no tuvo oportunidad de interrogarlos	Valorar razones	—
6	Si 20.1. responde que hay uno o más hombres	Si en 23 responde que no tuvo oportunidad de carearse	Valorar razones	—
7	Si 21.1. responde que tiene algún parentesco	Si en 22 responde que no tuvo oportunidad de interrogarlos.	Valorar razones	
8	Si 21.1. responde que tiene algún parentesco	Si en 23 responde que no tuvo oportunidad de carearse.	Valorar razones	—

VIOLACIONES A LOS DERECHOS DE LA ACUSADA EN EL PROCESO PENAL				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si en 18 contesta en un lugar distinto	Si en 18.3 contesta no	—	—
2	Si en 18 contesta en un lugar distinto	Si en 18.2 contesta si	—	—
3	Si en 18 contesta en Santa Martha	Si en 18.3 contesta no	—	—
4	Si en 19 contesta no	—	—	—
5	Si en 19 contesta de oficio	Si en 19.3 contesta que peor	—	—
6	Si en 19.4 contesta que más de uno	Si en 19.5. contesta que por ineptitud, robo, o análogas.	—	—
7	Si en 22 contesta no	—	—	—
8	Si en 23 contesta no	—	—	—
9	Si en 24 contesta no	—	—	—

ETAPA DE SENTENCIA

INEQUIDAD EN LA CONDENA CON RELACIÓN AL GÉNERO				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	Si a 26 responde sí.	Si a 26.1 responde hombre	Si a 26.3 responde menor	—
2	Si a 26 responde sí.	Si a 26.1 responde hombre	Si a 26.3 responde igual	Si en 26.4 refiere diversos grados de participación

VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO				
	CONDICIÓN 1	**CONDICIÓN 2**	**CONDICIÓN 3**	**CONDICIÓN 4**
1	En 25 responde hombre.	En 27 responde que el testimonio del hombre referido en 25.	Valorar razones de 27 y 28	—
2	En 27 responda que le dio más peso al testimonio de un hombre.	Valorar razones de 27 y 28	—	—
3	Valorar 28	—	—	—

Anexo 3
FORMATO INDIVIDUAL

ENCUESTA [asignar número]

DATOS GENERALES	NOMBRE	
	DELITO	
	ESTADO DEL PROCESO	

FASE DEL PROCESO	***ASPECTO QUE SE PRETENDE ANALIZAR***	***PREGUNTAS***	***CALIFICACIÓN***
PREVIO	BENEFICIOS	7 [especificar los años, meses y días de la condena]	
DETENCIÓN Y AVERIGUCIÓN PREVIA	DETENCIÓN ILEGAL	9 [señalar inciso]	
		10	
		10.1	
		10.2	
	RETENCIÓN ILEGAL	11	
		11,2	
	MÉDICO LEGISTA SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO	12	
		12,1	
		12,2	
		12,3	
	TORTURA Y OTROS TRATOS CRUELES, INHUMANOS O DEGRADANTES	11,2	
		11.3	
		13 a	
		13.1	
		13,2	
		13.3	
	VIOLACIONES A LOS DERECHOS DE LA ACUSADA EN	12	
		14	
		15	

	AVERIGUACIÓN PREVIA	16	
		16,1	
	DEFENSA SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO	14	
		14,1	
		14,2	
		14,3	
PROCESO PENAL	JUICIO SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO	8	
		8.2	
		18	
		18.2	
		19	
		19.1	
		19,2	
		19.3	
		20,1	
		21.1	
		22	
		23	
	VIOLACIONES A LOS DERECHOS DE LA ACUSADA EN EL PROCESO PENAL	18	
		18.2	
		18.3	
		19	
		19.3	
		19.4	
		19.5	
		22	
		23	
		24	
SENTENCIA	INEQUIDAD DE	26	

	LA CONDENA CON RELACIÓN AL GÉNERO	26.1	
		26.3	
		26.4	
	VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS SIN PERSPECTIVA DE GÉNERO	25	
		27	
		28	
CONDICIONES DE RECLUSIÓN		29	
		30	
		30,1	
		30,2	
		30,3	
		31	
		31,1	

Anexo 4
FORMATO GENERAL

ALERTAS DE VIOLACIÓN A DERECHOS HUMANOS EN LOS PROCESOS DE LAS INTERNAS DEL [especificar nombre del Centro de Reclusión]

DATOS				DETENCIÓN Y AVERIGUACIÓN PREVIA						PROCESO PENAL		SENTENCIA	
Nombre	Delito	Estado procesal	Beneficios	Detención ilegal	Retención ilegal	Médico legista sin perspectiva de género	Tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes	Violaciones a los derechos de la acusada en averiguación previa	Defensa sin perspectiva de género	Juicio sin perspectiva de género	Violaciones a los derechos de la acusada en el proceso penal	Inequidad de la condena con relación al género	Valoración de las pruebas sin perspectiva de género

Indicaciones: En la primera columna se deberá anotar el nombre de la interna, en la segunda el delito que le fue atribuido, en la tercera el estado procesal en el que se encuentra su caso y en las siguientes las calificaciones (sean "Sí" o "No") que se obtuvieron al evaluar la información que proporcionó al contestar la encuesta.

Anexo 5
MATRIZ DE DATOS

DATOS GENERALES	
Nombre	
Fecha de nacimiento	
Nacionalidad	
Sexo	
Estado civil	
Lengua materna	
Domina español	
Otras lenguas	
Grupo indígena (especificar)	
Sabe leer y escribir	
Escolaridad	
Ocupación antes de la detención	
Padecimiento crónico	

CIRCULO FAMILIAR / VINCULOS SIGNIFICATIVOS				
Vínculo	Nombre	Vive	Edad	Ocupación

DATOS PROCESALES		**Observaciones**
Delito(s)		
Fundamento del tipo penal		
Flagrancia		
Fecha y hora de apertura de averiguación previa		
Fecha de orden de detención		
Fecha y hora de detención		

Fecha y hora de presentación ante la autoridad ministerial		
Periodo de detención ante la autoridad ministerial		
Liberación por cumplimiento de plazo		
Fecha de orden de arraigo		
Periodo de ejecución de arraigo		
Fecha y hora de consignación		
Número de juzgado		
Número de expediente		
Fecha de orden de aprehensión		
Fecha de ejecución de orden de aprehensión		
Fecha de auto de formal prisión		
Apelación al auto de formal prisión (sala, toca, sentencia y sentido)		
Fecha de sentencia de primera instancia		
Condenatoria o absolutoria		
Pena		
Sala de apelación		
Número de toca		
Fecha de sentencia de apelación		
Sentido de la sentencia		
Pena		
Amparo directo		
Tribunal		
Número de amparo		
Fecha de resolución		
Sentido		
Efectos		

AMPAROS INDIRECTOS				
Acto Reclamado	Juzgado	Expediente	Fecha	Sentido/Efectos

DEFENSA			
Nombre de Defensor	Periodo de Defensa	Oficio o Particular	Cédula y credencial

COACUSADOS					
Nombre	Edad	Sexo	Vínculo	Grado de participación	Situación jurídica

AVERIGUACIÓN PREVIA

DENUNCIA		
Quién denuncia	Fecha	Síntesis de los hechos

PRUEBAS EN AVERIGUACIÓN

PRUEBAS OFRECIDAS POR EL INCULPADO	**Fue admitida (si/no, ¿por qué no?)**	**Fue desahogada (si/no ¿por qué?)**

TESTIMONIALES				
Nombre, vínculo con la procesada y ubicación	Quién la ofrece	Fecha	Extracto	Observaciones (inicial, ampliada, otras observaciones)

PERICIALES								
Materia	Quién la ofrece	Con que finalidad se ofrece	Nombre del perito	Metodología usada (confróntese fundamentos teóricos con objeto y finalidad)	Conclusiones	Fecha del Dictamen	Extracto y fecha de la ampliación	Obser-vaciones

PRUEBAS TANGIBLES				
Objeto	Dónde fue recolectado	Por quién fue recolectado	Cadena de custodia (fechas de intercambio, personas que lo han tenido bajo su resguardo, en dónde y en qué condiciones)	Observaciones

DOCUMENTALES					
Qué documento es	Quién la ofrece	Fecha de presentación	Finalidad del documento	Descripción	Observaciones

INSPECCIÓN OCULAR					
Quién la solicita	Sobre qué se ofrece	Quién la practica	Fecha	Sobre qué se practicó (confrontar sobre qué se ofrece)	Observaciones

VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS DEL MP PARA EJERCER ACCIÓN PENAL			
Prueba	Qué valor le otorga (si/no/no se relaciona)	Justificación	Observaciones

PROCESO JUDICIAL

DECLARACIÓN PREPARATORIA	
Nombre/Fecha	Extracto

PRUEBAS EN PLAZO CONSTITUCIONAL

(Incorporar a este punto las tablas de PRUEBAS EN EL PROCESO en caso de que haya pruebas)

PRUEBAS EN AUTO DE FORMAL PRISIÓN

VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS EN AUTO DE FORMAL PRISIÓN POR EL JUEZ			
Prueba	Qué valor le otorga (si/no/no se relaciona)	Justificación	Observaciones

PRUEBAS EN EL PROCESO

PRUEBAS OFRECIDAS POR EL INCULPADO	**Fue admitida (si/no, ¿por qué no?)**	**Fue desahogada (si/no ¿por qué?)**

TESTIMONIALES				
Nombre, vínculo con el/la procesado(a) y ubicación	Quién la ofrece	Fecha	Extracto	Observaciones (inicial o ampliada)

PERICIALES								
Materia	Quién la ofrece	Con que finalidad se ofrece	Nombre del perito	Metodología usada (confróntese fundamentos teóricos con objeto y finalidad)	Conclusiones	Fecha del dictamen	Extracto y fecha de la ampliación	Obser-vaciones

PRUEBAS TANGIBLES				
Objeto	Dónde fue recolectado	Por quién fue recolectado	Cadena de Custodia (fechas de intercambio, personas que lo han tenido bajo su resguardo, en dónde y en qué condiciones)	Observaciones

DOCUMENTALES					
Qué documento es	Quién la ofrece	Fecha de presentación	Finalidad del documento	Descripción	Observaciones

INSPECCIÓN OCULAR					
Quién la solicita	Sobre qué se ofrece	Quién la practica	Fecha	Sobre qué se practicó (confrontar sobre qué se ofrece)	Observaciones

CAREOS					
Quién la ofrece	Entre quiénes	Punto controvertido	Fecha	Extracto	Observaciones

EXTRACTO DE VALORACIÓN EN LA SENTENCIA

VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS DEL JUEZ PARA EMITIR SENTENCIA		
Prueba	Se le otorga valor probatorio	Razones

SEGUNDA INSTANCIA

¿Quién interpone la apelación?	
¿Con qué fecha?	

PRUEBAS EN SEGUNDA INSTANCIA

(Incorporar a este punto las tablas de PRUEBAS EN EL PROCESO en caso de que haya pruebas)

EXTRACTO DE VALORACIÓN EN LA SENTENCIA

VALORACIÓN DE LAS PRUEBAS			
Prueba	Valoración de las pruebas en auto de formal prisión	Valoración de las pruebas en sentencia de primera instancia	Valoración de las pruebas en segunda instancia