



Programa
Reforma de Justicia

El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho

Coordinadoras

Gabriela Talancón Villegas

María José Gutiérrez Rodríguez



Programa
Reforma de Justicia

El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho

Coordinadoras

Gabriela Talancón Villegas

María José Gutiérrez Rodríguez

CEEAD, A.C

Miguel Nieto 440 Sur, Colonia Centro
Monterrey, Nuevo León, 64000 México

Primera edición: 2021

ISBN: 978-607-98194-9-1

Revisión editorial

Violeta Montes de Oca

Diseño de interiores y maquetación

Sofía Victoriana Ríos Valdéz

Diseño de portada

Ángel Orlando Rivera Segovia

Sugerimos citar esta publicación de la siguiente manera:

Talancón Villegas, G. y Gutiérrez Rodríguez, M.J. (Coords.) (2021). *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*. CEEAD.



Esta publicación fue posible gracias al subsidio otorgado por la Oficina Internacional de Asuntos Antinarcóticos y Procuración de Justicia (INL). Su contenido es responsabilidad de los y las autoras y no representa necesariamente la postura del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América.

© ⓘ ⓘ Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional

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

Para mayor información sobre los términos de la licencia, visita:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>

Para poder utilizar la obra en cualquier curso o capacitación, te pedimos registrarte en la página electrónica del CEEAD (www.ceedad.org.mx), ello con el fin de ubicar a quienes están utilizando esta obra para hacerles llegar actualizaciones, materiales adicionales e invitaciones a eventos relacionados.

A Brenda

Nos toca esparcir la dedicación, compromiso y alegría que nos dejaste. Este es un primer esfuerzo. Gracias por dejar un mejor CEEAD que el que encontraste.

....

Índice

Sobre el CEEAD	8
Sobre nuestra propuesta	8
Sobre el libro	9
Agradecimientos	9
Autoría	10
Sección I. El método de estudio de casos complejos	12
Capítulo 1. La implementación del método de estudio de casos complejos en una clase de derecho	14
Capítulo 2. El rol docente en el método de estudio de casos complejos	31
Capítulo 3. La construcción de casos complejos para estudiantes de derecho	38
Sección II. Casos complejos	51
La detención Cassez-Vallarta	53
Caso de estudio	54
Guía docente	62
Adriana Gutiérrez Montiel	73
Caso de estudio	74
Guía docente	82
Dafne McPherson	93
Caso de estudio	94
Guía docente	100
Mariana Lima Buendía	113
Caso de estudio	114
Guía docente	123
Miroslava Breach	133
Caso de estudio	134
Guía docente	144
Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente	151
Caso de estudio	152
Guía docente	162
Busan Group: proporcionalidad de las sanciones penales contra actos de corrupción	170
Caso de estudio	171
Guía docente	179

Sección III. El método de estudio de casos complejos en el aula virtual	188
Capítulo 4. Tensiones y recomendaciones en el uso del método de estudio de casos complejos en ambientes virtuales de aprendizaje	189
Capítulo 5. Herramientas tecnológicas para el método de estudio de casos complejos en ambientes virtuales de aprendizaje	202
Referencias bibliográficas	207
Anexo A. Propuesta de rúbrica para evaluar evidencias de aprendizaje	212

Sobre el CEEAD

.....

El Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD) es una institución independiente, sin fines de lucro, dedicada a la investigación, desarrollo, implementación y evaluación de iniciativas para transformar la educación jurídica y el ejercicio profesional del derecho. Nuestro fin último es contribuir a la consolidación del Estado de derecho, la democracia y justicia social en México a través de la formación de profesionales del derecho con competencia técnica, ética y compromiso con su entorno.

Este libro es producto del proyecto Universidades como instituciones clave para la consolidación del Sistema de Justicia Penal, llevado a cabo por el Programa Reforma de Justicia. Otros componentes de este proyecto son:

- a. Un libro para docentes sobre Perspectiva de género en la enseñanza del derecho y del Sistema de Justicia Penal (SJP)
- b. Diez lineamientos y videos sobre la enseñanza de habilidades profesionales para el SJP
- c. Seis videos sobre las mejores prácticas en el aula para cursos relacionados con el SJP
- d. Dos cursos para docentes en Aula CEEAD: Ética y responsabilidad profesional en derecho y Perspectiva de género en la enseñanza del derecho

Sobre nuestra propuesta

.....

En las aulas de las escuelas de derecho existe una variedad de estrategias didácticas relacionadas al estudio de casos concretos, tradicionalmente relacionado con el estudio de sentencias. El método de estudio de casos, como se propone en este libro, es más acercado a aquellos utilizados en las escuelas de negocios: casos complejos que narran una situación problemática real que no necesariamente tiene una única respuesta.

Con los casos complejos se requiere que el estudiantado primeramente identifique, analice y delimite una problemática dentro de un caso determinado, después contraste sus argumentos y su postura con las del resto de grupo, para que finalmente evalúe la situación. De manera que, con esta estrategia, se entrena a cada estudiante en una metodología del pensamiento.

Utilizar casos complejos como recurso didáctico permite que el alumnado analice la situación desde una perspectiva más amplia que la jurídica, pues invita a que se valore el impacto de derecho en distintos escenarios y ante diversos fenómenos extrajurídicos, de índole social, económica, de seguridad, entre otras. Como consecuencia, el estudiantado puede aprender sobre una problemática generalizada, a través de la individualidad de un caso.

Dentro del marco del constructivismo, con nuestra propuesta, buscamos que el alumnado asuma un rol activo y responsable en la regulación de su proceso de aprendizaje e invitamos al profesorado a adoptar un rol de facilitador en el mismo. De esta forma, el rol del estudiantado en el método de estudio de casos fomenta el desarrollo de competencias importantes para el desarrollo profesional de las y los estudiantes de derecho.

Sobre el libro

.....

Planear y construir los materiales para implementar el método de estudio de caso en el aula, particularmente en las asignaturas que forman parte de los planes de estudio de las licenciaturas de derecho, no es tarea fácil. Este libro tiene la finalidad de proporcionar una guía que pueda servir de acompañamiento al profesorado interesado en utilizar el método de estudio de caso en sus clases y así incentivar el aprendizaje activo en las escuelas de derecho.

Como se refería anteriormente, el método de estudio de caso apuesta porque el proceso de aprendizaje sea una colaboración docente-estudiante. Este libro está diseñado para quienes apuestan por un aprendizaje más dinámico, práctico y profundo; en otras palabras: significativo.

Este libro se compone de tres secciones. En la primera se explora todo lo relacionado con el método. En la segunda se muestran siete ejemplos de casos, pensados para las asignaturas de derechos humanos, procesal penal o estudios de género. En la tercera sección se presentan algunas ideas para su implementación en aulas virtuales. Como docente, este libro te proporciona las herramientas para utilizar el método, entender cuál es tu rol, adaptar los casos a tus clases y en un futuro, construir tus propios casos.

La construcción de los casos que forman parte de este libro es un esfuerzo por transversalizar la enseñanza de los derechos humanos a otras áreas del derecho, en este caso la penal. Con este libro se pretende dotar a docentes de herramientas que les permitan enseñar derecho penal desde una perspectiva de derechos humanos. Creemos que enseñar de esta manera contribuye a que cada estudiante cuente con las herramientas para asumir una mirada crítica frente al sistema de justicia penal mexicano y, sin duda, frente al sistema jurídico en general.

Agradecimientos

.....

La realización de este libro fue posible gracias al apoyo de la Iniciativa Mérida del gobierno de los Estados Unidos de América. La información contenida en este documento no necesariamente refleja la opinión de la Iniciativa Mérida o del gobierno de los Estados Unidos de América.

Autoría

.....

» Gabriela Talancón Villegas (Coordinadora)

Gabriela es coordinadora de Reforma de Justicia del CEEAD.

Es maestra en Derecho Internacional de los Derechos Humanos (LL.M.), con mención honorífica *cum laude*, por la Universidad de Notre Dame y licenciada en Derecho, *magna cum laude*, por la Universidad de Monterrey. Fue asistente de investigación en el Instituto de Derechos Humanos de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León y ha colaborado con diversas organizaciones, entre ellas la Asociación Internacional de Mujeres Juezas, en Washington, D.C. y Ciudadanos en Atención a los Derechos Humanos.

Ha sido docente en la Universidad de Monterrey y en el Tec de Monterrey, en las asignaturas de Derechos Humanos y Teoría del Derecho.

» María José Gutiérrez Rodríguez (Coordinadora)

María José es investigadora en la coordinación de Reforma de Justicia del CEEAD.

Es licenciada en Derecho por la Universidad de Monterrey, *cum laude*. Fue docente en la Universidad Regiomontana.

» Sofía Flores Senties

Sofía es investigadora responsable del área de Innovación Educativa del CEEAD.

Es maestra en Calidad y Mejora Educativa por la Universidad Autónoma de Madrid y licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Fue directora de Pedagogía en el Instituto de la Judicatura Federal del Poder Judicial de la Federación, asesora educativa de la Comisión de Juventud y Deporte de la Cámara de Diputados y de la World Youth Alliance de la ONU.

Fue docente y coordinadora de la Asesoría Académica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana, y coordinadora de sexto de bachillerato en el Instituto Asunción de México.

» Brenda Edith Guajardo-Leal

Brenda es investigadora en el área de Innovación Educativa del CEEAD.

Es doctora en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey; maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Monterrey; maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad de Regensburg, Alemania; maestra en Sistemas Educativos y ambientes de aprendizaje por la Universidad de Turku, Finlandia y licenciada en Educación por la Normal Miguel F. Martínez.

Tiene experiencia docente, nacional e internacional, en el sector público y privado de la educación básica, media superior y superior. Ha colaborado en proyectos de investigación en el Tecnológico de Monterrey, en el Instituto de Investigación e Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación y en la Universidad de Monterrey. Su producción académica abarca capítulos de libros relacionados con la generación del conocimiento en la educación superior y el diseño de cursos masivos, en línea y abiertos; ponencias en congresos, nacionales e internacionales en temas relacionados con la transdisciplinariedad, los modelos de innovación educativa y los cursos masivos en línea y abiertos; y artículos de revistas de alto impacto sobre el compromiso estudiantil, la autorregulación y la formación de redes en la educación superior.

» **Eduardo Román González**

Eduardo es doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente se desempeña como secretario en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, adscrito a la ponencia de la ministra Ana Margarita Ríos Farjat. Es investigador afiliado del CEEAD y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

» **Keila Melissa Leal Medina**

Keila es investigadora en la coordinación de Reforma de Justicia del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey.

» **Siania Mariely Cobos Coello**

Siania Mariely es investigadora en el área de Educación Jurídica del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad La Salle Victoria. Cuenta con un diplomado en materia de Derechos Humanos impartido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ha sido docente en la Universidad Metropolitana de Monterrey. Sus campos de investigación son derechos humanos y educación jurídica.

» **Lydia María Cavazos Almaguer**

Lydia es investigadora en el área de Ética y Responsabilidad Profesional del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey.

» **Valeria Rodríguez Gutiérrez**

Valeria es investigadora en el área de Género del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como estudiante de licenciatura realizó una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJUNAM), posteriormente una pasantía en la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en San José, Costa Rica y en el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL).

» **Cecilia Margarita Moreira Loera**

Cecilia es investigadora en el área de Género del CEEAD. Es egresada con honores de la Licenciatura en Derecho por la Universidad de Monterrey. Sus campos de investigación son género y educación jurídica.

Sección I.

El método de estudio de casos complejos

El método del caso surge en la Escuela de Derecho de Harvard en 1870 y fue propuesto por el decano Christopher Columbus Landgell ante la necesidad de sistematizar la educación jurídica. La propuesta de Landgell buscaba transitar de la cátedra magistral y los libros de texto hacia el método Socrático y los libros de casos (Harvard Law School, 2021). El método del caso tradicional consiste en que el profesorado guíe al estudiantado al aprendizaje a partir de los conceptos que derivan de las resoluciones judiciales.¹

En 1924, la Escuela de Negocios de Harvard decide introducir el método del caso con una principal diferencia: aprovechar las situaciones reales del mundo empresarial (los dilemas a los que se enfrentan quienes dirigen las empresas) y convertirlas en un caso que permita al estudiantado aprender principios de administración y negocios (Harvard Law School, 2021; Harvard Business School, sf). Los casos complejos son una narración de una situación que se acompaña del contexto de la empresa, industria o personas involucradas y los eventos que llevaron al problema o a la situación problema. Con ello se busca posicionar al estudiantado frente a una situación que no necesariamente tiene respuestas precisas o una única solución (Harvard Law School, 2021).

En los últimos años algunas escuelas de derecho han implementado estrategias de enseñanza similares, que pretenden posicionar al estudiantado frente a una situación real que requiere de intervención jurídica, con la tarea de realizar análisis y adoptar una postura (Rakoff y Minow, 2007). Para diferenciar esta estrategia del tradicional método de caso utilizado en las escuelas de derecho, ha sido llamado por algunas autoras y autores como el método de estudio de casos.² En el estudio de un caso complejo, el o la estudiante deberá identificar, analizar y delimitar los problemas, contrastar sus argumentos y postura con las del resto del grupo, en algunos casos evaluar la situación y, en otros, formular recomendaciones, plantear soluciones o adoptar líneas de acción.

Una parte importante del éxito del método de estudio de casos complejos descansa en la comprensión del mismo. La narrativa no es valiosa por sí misma, sino que debe ir acompañada de una o varias sesiones de discusiones sistemáticas y congruentes respecto a los objetivos de aprendizaje. En esta primera sección detallamos algunas líneas teóricas relevantes a conocer, en conjunto con recomendaciones prácticas. Este apartado se divide en tres capítulos que detallan cómo utilizar el método, desde la preparación como docente hasta la construcción de un caso propio.

¹ A la fecha, el método del caso se implementa en la mayoría de las escuelas de derecho de Estados Unidos.

² En la literatura sobre educación jurídica también se ha referido a esta estrategia como el método del problema. Independientemente del nombre que se le asigne, la esencia del método es fomentar el aprendizaje a partir de situaciones reales problemáticas. Para ello, se requiere que el estudiantado dedique un tiempo de estudio independiente previo a la clase en la que se discutirá la situación (el caso).

En el *Capítulo 1. La implementación del método de estudio de casos complejos en una clase de derecho* se detallan las bases que soportan esta metodología, así como un modelo teórico que integra los elementos indispensables para implementar el método de casos en una clase de derecho. En este capítulo se exploran las diferentes etapas y momentos que componen el aprendizaje a través del estudio de un caso. Con este capítulo será posible visualizar cómo es el proceso de aprendizaje bajo este método, así como los beneficios que representa para la formación de estudiantes de derecho.

El *Capítulo 2. El rol docente en el método de estudio de casos complejos* damos una serie de recomendaciones sobre lo que método de estudio de casos significa para las funciones y el papel de las y los docentes. En este capítulo se resalta la importancia del rol docente en el método y cómo implementarlo adecuadamente.

Y en el *Capítulo 3. La construcción de casos complejos para estudiantes de derecho* se detallan las fases para la redacción de un caso y su guía docente, los elementos que debe contener cada documento y algunas recomendaciones para lograr crear una narrativa útil y valiosa para el proceso de aprendizaje de estudiantes de derecho.

Capítulo 1.

La implementación del método de estudio de casos complejos en una clase de derecho

.....

*Gabriela Talancón Villegas
María José Gutiérrez Rodríguez*

El método de estudio de casos en las escuelas de derecho es una estrategia de enseñanza que posiciona al estudiantado frente a una situación real o hipotética que requiere de intervención jurídica. El método de estudio de casos requiere que el alumnado primeramente identifique, delimite y analice una problemática en una situación determinada, después contraste sus argumentos y su postura con las del resto de grupo, para que finalmente evalúe la situación, formule recomendaciones, plantee posibles soluciones o adopte líneas de acción (Rakoff y Minow, 2007).

Al hablar de casos nos referiremos a aquellos materiales que contienen la descripción de una situación problemática real o hipotética y que sirven como una herramienta de aprendizaje. En la literatura relacionada con el método de estudio de casos en las escuelas de derecho se identifica una diversidad de nombres con los que se denomina a los casos, entre ellas expedientes, resúmenes, o simulaciones.

Algunos de ellos son escritos individualmente por cada docente a partir de los contenidos que se estudiarán durante el curso. Existen también libros que contienen problemas presentados en forma de casos. En algunas ocasiones, estos libros están destinados exclusivamente a compilar casos que puedan ser utilizados por docentes en el aula y, en otras, incluyen pequeños casos al final de cada capítulo (y del contenido teórico o normativo) con la finalidad de que sirvan como herramientas para evaluar el aprendizaje.

Ante esta diversidad, es posible distinguir una tipología de casos que varía respecto a su extensión, objetivos y uso en el aula. Un primer tipo de casos corresponde a aquellos cuya extensión es corta y en los que se requiere del estudiante una respuesta concreta a la situación, por ejemplo, la respuesta a ciertos planteamientos, la redacción de algún documento o la delimitación de las líneas de acción. Asimismo, se podría presentar la narrativa de la situación problema acompañada de la instrucción a cada estudiante para asumir un rol y, a partir de éste, evaluar la situación. Algunos docentes utilizan casos en los que además de la narrativa de la situación, el estudiantado debe revisar otros documentos, por ejemplo, un expediente, y con base en ello explorar diversas cuestiones procesales en el aula.

Existe otro tipo de casos que se asemeja más a aquellos que forman parte de los programas de estudio en las escuelas de negocios. Estos casos son mucho más extensos y complejos, llevan a la o el estudiante a analizar la situación desde distintas perspectivas a la luz no solo de instrumentos jurídicos, sino también de consideraciones extrajurídicas.

La primera característica de este tipo de casos es que se construyen a partir de hechos reales. El estudio de casos que se basan en hechos reales, aún cuando algunos elementos de la narrativa puedan ser hipotéticos, lleva al estudiantado a analizar y asumir una postura crítica frente a esta situación que aparentemente sucedió. Este ejercicio, repetidas veces, fomenta el pensamiento crítico no solo frente a los casos que se analizan en el aula sino frente a las situaciones similares que les rodean.

Además de posicionar al estudiantado frente al tipo de situaciones que les rodea, estas son suficientemente relevantes para su formación como profesionistas del derecho. El contenido de estos casos es relevante para el estudiantado ya que, además de tratarse de asuntos actuales, les permite entender el contexto (social, económico, político u otro) que les rodea y su impacto en la esfera jurídica.

Y por último, el nivel de complejidad de las situaciones problemáticas es suficiente para llevar al estudiantado a realizar distintos niveles de análisis. No solo se busca que identifiquen la norma que aplica al caso en cuestión o bien el recurso que se podría interponer, si no que requieren que la o el estudiante tome en cuenta consideraciones extrajurídicas para delimitar el problema y diagnosticar la situación.³

Estos casos llevan a cada estudiante a analizar la situación desde distintas perspectivas a la luz no solo de instrumentos jurídicos, sino también de consideraciones extrajurídicas. Y requieren que las y los estudiantes delimiten el problema, valoren el impacto que tiene en distintos escenarios, identifiquen la normativa aplicable y exploren las diversas narrativas que se pueden construir a partir de una serie de hechos.

Además de contar una buena historia, el caso presenta al estudiantado una serie de elementos, como el contexto político, jurídico o social del momento, que le permiten mirar el contexto en el que la situación en particular se inserta. Los casos narran situaciones como a las que seguramente se enfrentan, conocen o que han leído o escuchado, con la finalidad de que asuman una postura crítica frente a estas y evalúen su rol y el de su profesión frente a ellas.

Se busca que, al estudiar el caso, el alumnado no solo analice el problema sino que indague en las posibles causas de este. Este tipo de casos permite diferentes niveles de discusión, de manera que las y los estudiantes sean capaces de reconocer no solo la versión individual del problema que tienen delante, sino también la versión general, y en ocasiones sistémica, de la que el problema es solo un reflejo (Rakoff y Minow, 2007).

En este capítulo exploramos el método de estudio de casos complejos, sus elementos y etapas. Se propone un modelo visual para su implementación en una clase de derecho y se identifican las competencias que un método como este pudiera desarrollar en el estudiantado, así como los beneficios de incorporar esta estrategia como parte de la enseñanza del derecho.

³ Seguramente al leer estas ideas surgen interrogantes relacionadas con la interdisciplinariedad como parte de la formación de las y los estudiantes de derecho. ¿Cómo puede el estudiantado tener en cuenta lo extrajurídico al delimitar el problema y diagnosticar la situación si la malla curricular consta de asignaturas estrictamente centradas en la dogmática del derecho y en la legislación? Usar este tipo de metodologías quizá nos lleve a cuestionar los planes de estudio y pensar la interdisciplinariedad como una nueva mirada para enseñar el derecho.

Aunque el método de estudio de casos que a continuación se presentará (y los ejemplos de casos que integran este libro) tiene un enfoque de derecho penal con perspectiva de derechos humanos, este puede ser utilizado para la enseñanza de cualquier área del derecho. El método de estudio de casos permite analizar situaciones que ocurren en distintos ámbitos del derecho y del ejercicio profesional.

Antes de explorar los elementos y las diversas etapas del método de estudio de casos, es importante que el lector o lectora visualice, a grandes rasgos, cómo se ve un caso y qué características tiene; más adelante, en el *Capítulo 3*, estas se detallarán a profundidad. Un caso se compone de varias partes. La primera es la narrativa de la situación, en la cual se describen los hechos y el contexto en el que estos ocurrieron. La narrativa del caso viene acompañada de una serie de preguntas detonantes que deben servir como guía para el estudio independiente que han de realizar las y los estudiantes. Adicionalmente, el caso puede estar acompañado de materiales complementarios destinados a facilitar el estudio. Y, por último, cada caso viene acompañado de una guía docente cuya finalidad es compilar los fines pedagógicos que persigue el caso y la ruta que ha de seguir la discusión en el aula.

Elementos del método de estudio de casos

Aunque pueden ser bastante similares a los utilizados en otro tipo de casos, como los que se describen al inicio del libro, el estudio de casos complejos consta de tres elementos clave:

El primero es la situación problema que se presenta dentro de la narrativa del caso. El caso es el planteamiento de los hechos, a partir del cual se origina el problema, que refleja una situación a la que se puede enfrentar una persona en el ejercicio de la abogacía (Moskovitz, 1992; Ogden, 1984). Como se mencionó, la situación problema se construye a partir de una situación real. Sin embargo, a la o el estudiante no se le entrega un problema a resolver, sino una situación que deberá analizar con la finalidad de delimitar y diagnosticar el problema.

En el *Capítulo 3* profundizaremos en el proceso para construir un caso. Sin embargo, es importante recordar que, al final, el caso es una historia que requiere de una mirada o intervención jurídica. Construir un caso es crear una situación de aprendizaje para el estudiantado. Para ello, las sentencias, la experiencia profesional, los reportes y las notas periodísticas sirven para identificar aquellos problemas que podría ser interesante explorar como parte de un proceso de aprendizaje.

El segundo elemento es el estudio independiente. Las y los estudiantes enfocan sus horas de estudio previo a clase a analizar la situación de manera profunda y organizada y se preparan para discutirlo con sus compañeras y compañeros en el aula (Moskovitz, 1992; Ogden, 1984). El análisis que han de hacer es, sin duda, desde una perspectiva jurídica. Sin embargo, el estudio de casos complejos les lleva a incorporar como parte del análisis aquellas consideraciones de contexto que tienen un impacto en la situación problemática.

El tercer elemento es la discusión que sucede en el aula. El análisis y la discusión del caso de manera grupal permite a cada estudiante contrastar y enriquecer su postura y aproximación al caso frente a la de las demás personas (Moskovitz, 1992; Ogden, 1984). Pensemos en la discusión como el diálogo sistemático que se da en el aula en torno a una situación real que trastoca el ámbito jurídico.

Etapas en el estudio de casos complejos

El método de estudio de casos consta de tres etapas: el estudio independiente, el diálogo sistemático y la evaluación del aprendizaje. A continuación se explorará cada una de estas etapas con sus distintos momentos de aprendizaje.

Etapla 1. Estudio independiente

La primera etapa del estudio de casos es el estudio independiente. Es importante entender que este momento de aprendizaje se da desde una dimensión individual. Es decir, la o el estudiante se acerca por primera vez al caso sin la dirección o guía de otra persona. De esta manera el o la estudiante construye su propia postura frente al caso sin la intervención de sus docentes o colegas, sino únicamente a partir de sus conocimientos previos y su propia experiencia personal, profesional y académica.

En la etapa del estudio independiente existen tres momentos importantes. El primero es la asignación del caso por el o la docente. El segundo es el momento de preparación independiente que debe realizar cada estudiante. Y, finalmente, el tercero es aquel en el que el o la docente se prepara para guiar la discusión.

Momento 1: Asignación del caso

Como ya se mencionó, en esta etapa el estudiantado deberá estudiar el caso de manera individual. Para ello, es importante que el o la docente asigne el caso previo a la sesión en la que se analizará y discutirá. Algunas veces, el caso vendrá acompañado de materiales adicionales destinados a facilitar el estudio. De ser así, es importante que al asignarlo el o la docente comunique esto a sus estudiantes.

Buscando que el estudiantado realice un estudio profundo del caso, es recomendable que el o la docente asigne el caso con, al menos, una semana de anticipación. Esto permitirá que sus estudiantes tengan suficiente tiempo para leer el caso (un par de veces), revisar los materiales adicionales, analizar la situación problemática y reflexionar y responder las preguntas detonantes. Es importante que se enfatice en la importancia del estudio independiente para la etapa del diálogo sistemático.

Durante la última etapa del estudio de caso, el estudiantado deberá desarrollar una evidencia de aprendizaje (sobre ella hablaremos más adelante). Es recomendable que al asignar el caso también se comuniquen las instrucciones para elaborarla.

Si es la primera vez que se utilizará esta estrategia didáctica con el grupo, seguramente tendrán algunas de las siguientes preguntas: ¿cuáles son los beneficios de esta estrategia didáctica?, ¿cómo me ayudarán los casos a aprender de derecho?, ¿cómo debo prepararme previo a la clase?, ¿qué sucederá durante la clase?, ¿cuál será mi rol como estudiante? y ¿qué se espera de mí? Es útil destinar un espacio, previo al primer estudio de caso, para dialogar sobre estas y resolver cualquier otra inquietud que pudieran tener. En la medida que cada estudiante comprenda cuál es su rol y lo asuma, el ejercicio contribuirá de mejor manera al aprendizaje individual y colectivo.

Momento 2: Preparación independiente por el estudiantado

El estudio de casos fomenta el aprendizaje activo. En esta estrategia de aprendizaje, el rol del estudiantado no se limita a escuchar al docente y tomar notas (o, en el mejor de los casos, a realizar las lecturas previo a clase), sino que requiere que asuma responsabilidad frente a su proceso de aprendizaje.

Si bien es el profesorado quien define cuáles casos formarán parte del programa del curso, es el estudiantado, a partir del estudio independiente y de su participación en el diálogo durante la clase, quien construye su proceso de aprendizaje y contribuye al de las demás personas que forman parte del grupo. Al estudiar de manera individual el caso, el estudiantado deberá dedicarse, en un primer momento, a conocer a profundidad los hechos y discernir aquellos que son relevantes de los que no tanto. También deberá hacer el ejercicio de intentar delimitar el o los problemas e identificar las posibles aproximaciones desde el derecho.

Si el estudiante realiza un profundo estudio del caso, seguramente se enfrentará a diversas dudas. Algunas preguntas estarán relacionadas con cuestiones normativas o procedimentales, por lo que deberá consultar la legislación. Para resolver otras, quizá un poco más complejas, deberá relacionar conceptos aprendidos en otras asignaturas. Sin embargo, seguramente se enfrentará a preguntas mucho más difíciles de responder, frente a las que no tendrá respuesta (al menos en un primer momento). Este tipo de dudas le llevará a reconocer que no lo conoce todo.

Como docente, es importante fomentar en el estudiantado la capacidad de reconocer los límites del propio conocimiento. Una manera de hacerlo es invitarles a que, durante el estudio independiente, se hagan las siguientes preguntas: ¿qué es aquello que conozco y comprendo bien?, ¿qué es aquello que no conozco?, y ¿qué necesito comprender mejor para poder analizar el caso? De esta manera el estudio de casos favorece a la autorregulación del aprendizaje.

Momento 3: Preparación para guiar la discusión

En el estudio de casos, el rol docente es distinto al concebido tradicionalmente, ya que más allá de impartir conocimientos, la o el docente debe de fungir como facilitador del diálogo. Las competencias docentes para dirigir la discusión son fundamentales para garantizar el proceso de aprendizaje bajo este método. Por lo que, al igual que el estudiantado, es importante que la o el docente se prepare previo a la etapa de discusión.

Más adelante profundizaremos en estas competencias y el rol que debe asumir la o el docente en los distintos momentos del estudio de casos. Sin embargo, es importante puntualizar que, para cumplir con su misión de dirigir el diálogo, debe prepararse previamente. Para ello es importante que:

- Lea a profundidad el caso y la guía docente. No importa si no es la primera vez que lo utiliza, es importante leer con detenimiento el material cada vez que se vaya a utilizar el caso dentro de una clase.
- Tenga claros los objetivos de aprendizaje y, en función de estos, visualice la forma en la que debería llevarse la discusión en el aula. Es fundamental que identifique las ideas, nociones y conceptos que deben abordarse al analizar el caso y cuáles de estas requerirán que se les destine más tiempo que otras.

- Visualice las distintas vías por las que se podría dar la discusión. Puede ser útil imaginarse el tipo de respuestas y planteamientos a las que podría llegar el grupo y de esa manera estar preparado o preparada para poder guiar la discusión en caso de que esta se aleje de los objetivos de aprendizaje.
- Revise las preguntas que servirán de guía para facilitar la discusión y formule nuevas preguntas que podrán servirle para dirigir la discusión o para retomar algunos de los aspectos importantes del caso.

Además es importante que cada docente considere el tamaño de su grupo. Si es uno muy numeroso, será de gran utilidad pensar en cómo hacer que el diálogo sea fluido y que en él participen distintas voces. Una recomendación es que las intervenciones sean dirigidas y al azar, por ejemplo. Y también es importante tener en mente que, para lograr aprendizajes significativos, la retroalimentación de la evidencia de aprendizaje es fundamental. Si la o el docente se enfrenta a un grupo muy grande, es importante que asigne suficiente tiempo para evaluar la evidencia y el desempeño de cada estudiante. Sobre esto, hablaremos más adelante.

Etapas 2. Diálogo sistemático

La segunda etapa del método de estudio de casos es el diálogo sistemático. Este momento de aprendizaje tiene una dimensión colectiva, ya que, a partir de la presentación de las diversas delimitaciones del problema y las valoraciones de este por el resto del grupo, cada persona construye su propio conocimiento. A diferencia de la anterior, en esta etapa el estudiantado construye su conocimiento no solo de manera individual sino también a partir de los conocimientos y experiencias de las demás personas.

La discusión durante el estudio de casos permite que cada persona descubra por sí misma lo que quizá ya sabe, pero aún no tiene claro. Este diálogo permite que cada persona contraste su entendimiento frente al de las demás, valore aquello que pensaba previamente y enriquezca su postura.

Como ya se mencionó, el rol de la o el docente es el de facilitar y dirigir el diálogo. Esto no significa que ha de proporcionarles las respuestas, sino que debe de buscar dirigir a las y los estudiantes hacia la dirección que les permitirá aproximarse de mejor manera a la situación problema (Moscovitz, 1992; Ogden, 1984). Se busca que no sea él o ella quien intervenga, sino que sea quien haga intervenir al estudiantado para que sean ellos mismos quienes incorporen a la discusión aquellas ideas que, según el estudio previo que realizaron del caso, deberían de surgir.

Uno de los principales retos es guiar la discusión en la línea por la que debería llevarse para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Las y los docentes se pueden valer de preguntas cerradas, abiertas o controversiales que les permitan aclarar hechos, fomentar la reflexión, elevar el nivel de discusión y guiar el análisis. En momentos les tocará interrumpir, cuando la persona que participa ya no aporta nada nuevo sino que insiste sobre una misma idea, y en otros posponer una intervención para no desviar la discusión lejos del asunto central (Llano Cifuentes, 2018). Además, el profesorado debe de crear las condiciones para que todas las personas puedan intervenir, incluso aquellas que quizá se muestren un poco más tímidas.

¿Por qué llamarle diálogo sistemático? El estudio de casos no es una mesa de discusión ni tampoco un debate. Su finalidad no es que la conversación resulte interesante o que haya un alto número de participaciones. El estudio de casos, en particular durante la etapa del diálogo, encierra en sí mismo una metodología mucho más profunda: la del enseñar a pensar.

A lo largo de la etapa del diálogo, el estudiante realiza un ejercicio de ir y venir entre el análisis y la síntesis. Al analizar, la persona debe ser capaz de identificar las diferentes partes que integran un todo; mientras que al sintetizar, la persona debe ser capaz de identificar las relaciones que existen entre los diversos elementos y asignarles un orden.

Primero, cada estudiante analiza los hechos, con la finalidad de discernir entre aquellos relevantes y aquellos que no lo son tanto. Este ejercicio implica identificar qué hechos forman parte de la narrativa y cómo se compone cada uno de estos hechos.

Luego, la persona debe hacer un ejercicio de síntesis con la finalidad de delimitar el o los problemas. Es decir, una vez que se identificaron los hechos del caso, es importante determinar cuáles de estos son relevantes, cómo se relacionan entre sí y ante qué problema se está enfrentando el estudiantado.

Habiendo hecho esto, vuelve al análisis —uno mucho más profundo que el inicial— de la norma o normas, el contexto, el ordenamiento jurídico y su impacto en la situación en específico. Este análisis no se limita a los hechos, sino que se extiende a aquellas circunstancias que los rodean: ¿qué implicaciones jurídicas tienen?, ¿cuál es su relación con el contexto?, ¿hay derechos humanos en juego?, ¿cuáles son las consecuencias para la persona de tomar una u otra decisión?, ¿y cómo impactan estas en el colectivo? Este análisis se hace una vez que el estudiantado conoce en detalle los hechos y los comienza a traducir al lenguaje jurídico, desde una perspectiva completa que puede incluir diferentes aspectos sociales, económicos, políticos, entre otros.

Al tratarse de casos complejos, como parte del diálogo existe un momento al que llamamos “de reflexión”, cuya finalidad es diagnosticar (o bien delimitar) el problema no solo en su versión individual, sino en su versión generalizada. Así, el método de estudio de casos dota al estudiantado de una metodología, llamémosle secuencia, de pensamiento.

Ahora bien, este diálogo se puede dar en varios momentos o de distintas formas, por ejemplo, en grupos más pequeños al inicio y en plenaria al final de la sesión. La propuesta que hacemos es para programas de licenciatura en derecho, por lo que nos pareció importante considerar el nivel de formación y de rigor académico con el que normalmente cuenta el estudiantado en esa etapa de su formación profesional. Es por ello que la etapa de diálogo sistemático inicia con un primer momento de discusión que se da en plenaria, de manera que el estudiantado inicie el ejercicio bajo la guía de su docente; seguido por una discusión en equipos, de manera que cada persona pueda compartir su postura y plantear sus argumentos en grupos más pequeños, y así ganar un poco de confianza de cara al momento de discusión plenaria más extenso y de análisis más profundo que vendrá después.

Nuestra propuesta es que esta etapa se desarrolle en una sesión de 180 minutos. Sabemos que algunas asignaturas de derecho se imparten en clases de 90 minutos (o incluso menos) con dos o más frecuencias a la semana. En caso de ser así, la sugerencia es que la etapa de diálogo sistemático se lleve a cabo durante varias sesiones de clase para contar con el tiempo suficiente para desarrollar los tres momentos de discusión.

Momento 4: Discusión plenaria inicial

Al inicio, la discusión del caso se da en plenaria y se centra, mayormente, en explorar la situación problema con la finalidad de discernir entre los hechos relevantes y aquellos que no lo son. Al tratarse de casos complejos, es importante que los estudiantes sean capaces de mirar aquellos hechos que suceden incluso fuera de la esfera jurídica, pero tienen un impacto en ella. En los casos complejos los elementos del contexto económico, social y político —por mencionar algunos— en el que la ciudadanía y la autoridad se desenvuelven, tienen un impacto en la situación que requiere de intervención jurídica. Reconocer, identificar y vincular hechos jurídicamente relevantes y extrajurídicos es importante para la comprensión integral del problema.

Una recomendación es que la o el docente guíe a sus estudiantes a identificar primero los hechos relevantes y después los problemas o preguntas que surgen a partir de estos (Ogden, 1984). En esta etapa del diálogo, la o el docente guía al estudiantado en el ejercicio inicial de delimitar el o los problemas.⁴

En este primer momento de discusión es recomendable utilizar elementos visuales que faciliten el ejercicio de discernir e identificar los hechos relevantes. Un pizarrón puede ser útil para construir, quizá, una línea del tiempo, un diagrama o simplemente rescatar los principales hechos o ideas que vayan surgiendo a partir de las participaciones de las y los estudiantes. Esto permitirá que este ejercicio sea uno colectivo, es decir, en el que a partir de las participaciones del grupo se construya un entendimiento común de lo que sucedió.

Momento 5: Discusión en equipos

El siguiente momento de discusión se da en grupos más pequeños. La finalidad es que las y los estudiantes analicen, sin la guía docente, el caso. En este espacio se busca que discutan las preguntas detonantes y contrasten sus distintas posturas y aproximaciones frente a estas. No se espera que como equipo lleguen a una respuesta común, sino que las ideas de las demás personas les sirvan para valorar y enriquecer su postura individual.

Nuestra sugerencia es que los grupos se conformen por cuatro o cinco personas. El riesgo de trabajar en grupos más grandes es que no todas las personas asuman un rol activo en el diálogo y que sean las mismas quienes intervengan constantemente en la discusión.

La recomendación, cuando se va a trabajar con este método a lo largo de un curso, es que los grupos se integren siempre por las mismas personas. Esto permite que se logre un ambiente de confianza y empatía entre quienes conforman el equipo, lo cual favorecerá que las participaciones sean cada vez más ricas.

⁴ La definición de problemas es una habilidad que desde el CEEAD se estima esencial para el ejercicio profesional de las y los abogados. Hemos desarrollado una serie de materiales para el desarrollo de esta y otras habilidades. El material Lineamientos para desarrollar la habilidad profesional de Definición de Problemas está disponible para consulta en <http://www.ceedad.org.mx>

Momento 6: Discusión plenaria final

Al final, se da otro momento de discusión plenaria. En este se busca que el estudiantado, guiado por la o el docente, exponga los elementos más importantes de su análisis y las principales líneas argumentativas. Se busca que en este momento, el alumnado contraste y compare las distintas aproximaciones al caso.

La discusión se centra en explorar el caso de una manera más detallada, realizando un análisis mucho más profundo. Es en este momento cuando se dan los diferentes niveles de discusión. Y el diálogo termina con un espacio para la reflexión en torno al diagnóstico del problema en sus versiones individual y generalizada.

Etapas 3. Evaluación del aprendizaje

La última etapa sirve como vínculo entre las dos anteriores: aprendizaje en su dimensión individual y en su dimensión colectiva. Es por esto que, durante la última etapa, el alumnado se dedica a construir su análisis del caso a partir del estudio independiente que realizó y el diálogo en el que participó. Además, en un segundo y tercer momento, el o la docente evalúa el aprendizaje del estudiantado y valora la utilidad del caso para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Momento 7: Elaboración de la evidencia de aprendizaje por el estudiantado

¿Por qué requerir una evidencia de aprendizaje al estudiantado? Como se mencionó anteriormente, la propuesta del método se desarrolló considerando el nivel de formación del alumnado de la licenciatura en derecho. Es por esto que creemos que es importante que el estudio del caso cierre con la elaboración de una evidencia de aprendizaje. Esta consiste en un ensayo, en el que elaboren un análisis crítico y profundo sobre el caso a partir de una serie de preguntas que sirven como guía.

La evidencia de aprendizaje permite al estudiantado poner en práctica, a través del análisis y síntesis, aquello que descubrió durante el estudio independiente y el diálogo sistemático. El diálogo en el salón de clase le da una oportunidad a la o el docente de observar cómo se desenvuelven e interactúan las y los estudiantes. Sin embargo, es a través de la evidencia que puede evaluar el desempeño individual de cada persona de cara a los objetivos de aprendizaje.

En algunos casos el ensayo se deberá construir a partir de las preguntas detonantes, lo que significa que el estudiantado dedicó, durante la etapa de estudio independiente, un tiempo para reflexionar sobre ellas. Esto ayudará a que durante los momentos de discusión las participaciones sean mucho más profundas y enriquecedoras. Sin embargo, en otras ocasiones el ensayo atenderá a preguntas distintas, quizá más difíciles. En estos casos, se busca que el estudiantado profundice aún más en el análisis del caso y de la problemática. De cualquier forma, es importante que al momento de asignar el caso, la o el docente también comunique el objetivo y las instrucciones para elaborar la evidencia de aprendizaje.

Momento 8: Evaluación de la evidencia de aprendizaje

En este momento es cuando el o la docente evalúa, a la luz de los objetivos de aprendizaje que persigue el caso, el desempeño de cada estudiante. Nuestra propuesta es que esta evaluación permita al personal docente monitorear los avances en el aprendizaje y el desempeño individual, así como proporcionar retroalimentación continua y personalizada.

Al evaluar la evidencia, las y los docentes observan el aprendizaje de cada estudiante. Es decir, no solo se evalúan las respuestas o el manejo de ciertos conceptos, sino que se pone al centro el desarrollo de la persona y, por tanto, se valora su desempeño en función de los objetivos previstos. Las rúbricas son guías útiles para ello, ya que se construyen a partir de criterios que permiten medir el desempeño de cada persona. Algunos de estos criterios pueden atender directamente al manejo de conceptos o contenidos teóricos y deberán de estar relacionados con uno o varios objetivos de aprendizaje. Otros criterios útiles son el nivel de profundidad en el análisis, la construcción de los argumentos a partir de elementos jurídicos y extrajurídicos, el uso adecuado de fuentes normativas, la claridad de las ideas, etc.

Un elemento importante de la evaluación es la retroalimentación personalizada por parte del docente. Esto es especialmente relevante si se utilizarán diversos casos a lo largo del curso ya que permitirá a cada estudiante identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad y trabajar en ellas a lo largo de los siguientes casos.

Utilizar este método continuamente en un curso seguramente llevará a replantearnos la forma de evaluar y asignar una calificación. ¿Tendría sentido utilizar como instrumento de evaluación final un examen de opción múltiple o un examen oral? ¿No sería más atinado medir los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de un ejercicio similar al que se implementó en el curso? ¿Qué tipo de instrumento nos permitiría evaluar de manera más adecuada el cumplimiento de los objetivos del curso y el desarrollo de las competencias previstas?

Imaginémonos una evaluación final, o bien un examen, que se construye en torno a un caso. El estudiantado tiene la tarea de realizar un ejercicio similar al que se hizo a lo largo del curso y entregar un ensayo sobre el caso. Para ello deberá analizar y sintetizar los hechos, delimitar el problema, mirarlo a la luz del ordenamiento jurídico, diagnosticar la situación tomando en consideración elementos extrajurídicos, adoptar una postura y construir argumentos que la sostengan. Escribir sobre un caso requiere que las y los estudiantes analicen la situación problemática de la misma manera que se hizo en el salón de clases.

Quizá la diferencia entre esta evaluación y lo que sucedió a lo largo del curso sea que para analizar este caso no habrá una discusión plenaria ni en equipos. O tal vez, la o el docente tome la decisión de permitirles discutir y contrastar posturas, siempre y cuando cada estudiante entregue de manera individual su ensayo sobre el caso. La intención de estos párrafos no es profundizar mucho en los aspectos que tendría una evaluación final en una asignatura que se lleva bajo este método, sino plantear algunas preguntas que nos lleven a reflexionar sobre la mejor manera de evaluar el aprendizaje y desempeño de cada estudiante al término del curso.

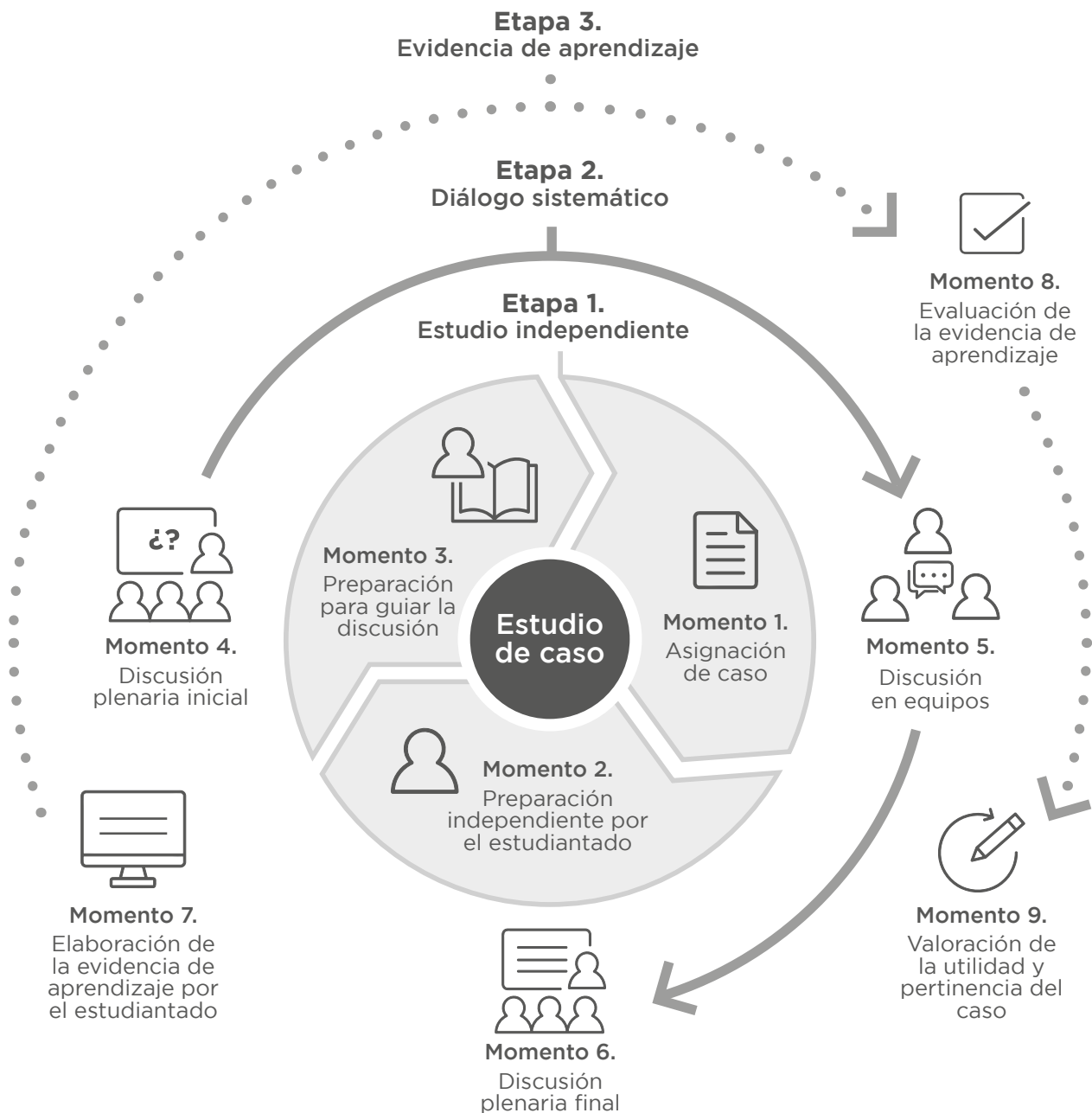
Momento 9: Valoración de la utilidad y pertinencia del caso

Para garantizar que los casos sean herramientas valiosas de aprendizaje, es importante que cada docente, después de utilizarlos en una sesión, valore su utilidad y pertinencia para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Al utilizarlos durante una clase, el o la docente podrá notar que algunos elementos resultaron útiles para el estudio de la situación problema y que otros quizá dificultaron la delimitación del problema, la profundidad del análisis o de la discusión. La finalidad de esta valoración es identificar aquellos elementos o cuestiones que es necesario ajustar, detallar u omitir para mejorar la herramienta (la narrativa del caso) y por consiguiente el proceso de enseñanza-aprendizaje las siguientes veces que se utilice.

Recordemos que la composición de un grupo nunca es la misma. En este sentido, es importante tener presente que quizá aquellas cosas que aparentemente funcionaron en un curso pueden no servir la siguiente vez que se utilice.

A continuación, en el *Diagrama 1*, se presenta un modelo que permite visualizar de manera global las distintas etapas y momentos del método de estudio de casos.

Diagrama 1.
Etapas y momentos del método de estudio de casos



El desarrollo de competencias en el estudiantado

En los apartados anteriores se mencionaron algunos de los beneficios del método de estudio de casos en la formación del estudiantado de derecho; no obstante, es importante resaltar en este que el estudio de casos favorece al desarrollo de competencias que son relevantes para el ejercicio de la profesión jurídica. De hecho, cada una de las etapas del modelo presentado anteriormente prioriza el desarrollo de ciertas competencias. Para una mejor implementación de esta estrategia, y en particular de cada una de las etapas y momentos del modelo presentado en el apartado anterior, es importante que la o el docente conozca las competencias que desarrollan y las tenga presentes cuando diseña sus situaciones de aprendizaje.

Una competencia es una declaración general que se define usualmente como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes deseados de quien termina un programa académico, curso o asignatura (Lizzio y Wilson, 2004). Las competencias definen comúnmente las habilidades aplicadas, los conocimientos y actitudes que permiten a las personas desempeñarse con éxito en su ejercicio profesional.

La educación con un enfoque por competencias surgió ante la demanda social de profesionistas capaces de desenvolverse en situaciones cambiantes, que pudieran enfrentar problemas de forma reflexiva y sistemática, y que además fueran capaces de relacionar los conocimientos previos con los nuevos, de trabajar en equipo de forma responsable y de regular sus propios procesos de aprendizaje. Desde este enfoque, el estudiantado tomó una posición protagonista y activa en sus propios procesos de aprendizaje. Esto requirió, sin duda, que las aulas se transformaran en espacios para fomentar en el alumnado un mayor compromiso con su propio proceso de aprendizaje, así como una mayor responsabilidad sobre sí mismo. El uso del método de estudio de casos como estrategia de enseñanza en el aula es una muy buena alternativa para contribuir en el compromiso y autorregulación del estudiantado.

Una de las premisas detrás del método de estudio de caso es dotar a los y las estudiantes, en este caso futuros profesionistas del derecho, de una metodología del pensamiento; es decir, no se limita a enseñarles a identificar problemas o “resolver” casos, sino se fomenta el desarrollo de ciertas competencias que les permitan realizar el estudio de la situación de manera profunda y metódica, y, eventualmente, hacerlo de manera similar en su ejercicio profesional. En ese sentido, ver las etapas y momentos del modelo desde el enfoque por competencias permite que la o el docente visualice el valor agregado de método de estudio de casos: formar profesionistas competentes, con conocimientos sólidos y capaces de aprender por sí mismos.

En este momento, es importante destacar que aunque las y los docentes en algunas ocasiones no utilizan el concepto específico de “competencia”, estos impulsan su desarrollo de forma implícita y natural al enmarcar los objetivos de aprendizaje en cuanto a los conocimientos, las aspiraciones relativas al desarrollo de habilidades y las actitudes que buscan desarrollar en el estudiantado.

Tal como se mencionó anteriormente, el modelo teórico prioriza el desarrollo de diversas competencias en sus diferentes etapas que son importantes para el ejercicio profesional de las y los abogados. A continuación, se enlistan las competencias generales a las que apunta el modelo:

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

A continuación se relacionarán las competencias con la etapa o momento del método que favorece a su desarrollo.

La **etapa de estudio independiente** prioriza el desarrollo de las siguientes:

Competencias generales	Competencias específicas
Desarrollar el pensamiento crítico y creativo al identificar los elementos de un caso y analizarlos de forma metódica y sistemática.	Diferenciar, organizar y juzgar adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros—, considerándolos en la interpretación y aplicación de casos jurídicos.
	Desarrollar un marco lógico para acercarse, entender y lidiar con un caso jurídico.
	Identificar las necesidades y recursos con los que se cuenta para el análisis, la comprensión o solución de problemáticas relacionadas con el caso, a partir del análisis de la realidad y no desde el deber ser.
	Seleccionar los fundamentos teóricos relacionados que ayuden a la comprensión, solución o mejora de la problemática.
	Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
Desarrollar la autorregulación del aprendizaje al seleccionar y usar de forma consciente estrategias para planear, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje.	Establecer relaciones entre los elementos que componen el caso y los conocimientos previos, por medio de organizadores de texto, por ejemplo mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, redes semánticas, entre otras.
	Hacer conexiones entre lo nuevo y los conocimientos previos por medio de elaboración de síntesis, resúmenes, analogías, notas no literales, respuesta a preguntas reflexivas, entre otras.

La **etapa de diálogo sistemático**, en sus tres momentos (discusión plenaria inicial, discusión en equipo y discusión plenaria final), prioriza el desarrollo de las siguientes:

Competencias generales	Competencias específicas
Razonar y argumentar jurídicamente frente a distintas posturas.	Expresar argumentos jurídicos de forma oral.
	Criticar y cuestionar por qué y cómo sucedió el caso, haciendo una relación con los fenómenos ocurridos.
	Integrar fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) en la argumentación del análisis, mejora o solución de problemáticas relacionadas con el caso.
	Tomar en cuenta elementos extrajurídicos en la argumentación del análisis, mejora o solución de las problemáticas.
	Identificar las posibles alternativas de análisis, comprensión y solución de un problema.
Trabajar colaborativamente para el análisis de una situación concreta, a través de la comparación de información, intercambio de ideas y diálogo.	Participar e involucrarse activa, intelectual y emocionalmente frente al análisis y la comprensión de los elementos que pueden contribuir a la solución o la mejora de problemáticas relacionadas con el caso.
	Tomar decisiones, negociar, conciliar propuestas de análisis y solución a problemáticas relacionadas con el caso.
	Dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos, a efecto de comprender las diferentes aproximaciones al análisis de la problemática y formular una postura propia.
	Evaluar si las circunstancias del caso están suficientemente claras para adoptar una decisión fundada en derecho.
	Desarrollar una estrategia para llevar a cabo el análisis de las problemáticas del caso y sus posibles consecuencias.

Tanto la etapa de diálogo sistemático como la de evaluación del aprendizaje, específicamente la elaboración de la evidencia de aprendizaje, priorizan el desarrollo de las siguientes:

Competencias generales	Competencias específicas
Comunicar argumentos efectivamente, de forma oral y escrita.	Redactar con un lenguaje jurídicamente apropiado, sintetizar argumentos y expresarlos de manera clara.
	Construir argumentos y criticar desde una perspectiva jurídica, tomando en consideración factores extrajurídicos.
	Contar con la capacidad para expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

Además, durante las tres etapas del estudio de casos se prioriza el desarrollo de las siguientes:

Competencias generales	Competencias específicas
Ser capaz de pensar en situaciones concretas como una vía para la transformación del entorno y bienestar común, con conciencia ética y responsabilidad social.	Distinguir, a partir de los hechos del caso y el contexto en el que ocurren, los aspectos que podrían transformar el entorno y fomentar el bienestar común.
	Integrar, al análisis de la o las problemáticas del caso, la conciencia ética y la responsabilidad social.
	Valorar el impacto de las distintas perspectivas de análisis de las problemáticas del caso y su relación con causas sociales.
	Apreciar la diversidad en el análisis y comprensión de las problemáticas del caso desde una perspectiva incluyente.
	Desarrollar una perspectiva de derechos humanos y de género frente al caso y sus posibles soluciones.
Ser capaz de reflexionar de manera crítica sobre las capacidades propias.	Realizar un ejercicio de reflexión personal para reconocer los recursos cognitivos, intelectuales y emocionales con los que cuenta para el análisis y comprensión de las problemáticas de un caso.
Hacer uso de la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el análisis de una situación concreta.	Utilizar recursos tecnológicos para identificar, manejar y organizar fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
	Utilizar recursos tecnológicos para identificar, manejar y organizar fuentes de información que permitan el análisis de una situación concreta.

El método de estudio de casos es una apuesta por el desarrollo integral de las y los estudiantes de derecho. En cada una de sus tres etapas —estudio independiente, diálogo sistemático y evidencia de aprendizaje—, esta estrategia prioriza el desarrollo de algunas competencias que son importantes para el ejercicio profesional de las y los abogados.

Otros beneficios del método de estudio de casos

Aunque ya se han mencionado algunos de los beneficios y objetivos que persigue el método, a continuación se enlistan las principales “bondades” de incorporar esta estrategia como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de derecho.

- Formar al estudiantado a través de ejercicios que se asemejan al ejercicio profesional.
- Favorecer a que el estudiantado utilice la normativa (legislación, tratados, criterios jurisprudenciales) aplicada a un caso concreto.
- Brindar nuevos espacios de aprendizaje práctico dentro del aula, independientemente de aquellos extracurriculares que existan.
- Incentivar la creatividad del estudiantado posicionándolo frente a situaciones que se asemejan a la realidad y frente a las cuales existen distintas aproximaciones.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Permitir al estudiantado comprender que el derecho no es ajeno a factores sociales, económicos y de otras índoles.
- Fomentar la autorregulación del aprendizaje. Esto es especialmente relevante si reconocemos que el derecho no es estático, sino que está en constante cambio.
- Convertir el aula en un espacio en el que las y los estudiantes puedan desarrollar competencias que son necesarias para el ejercicio profesional.

Quizá la pregunta persiste. ¿Por qué utilizar el estudio de casos como una estrategia de enseñanza? El método de estudio de casos favorece la relación docente-estudiante ya que rompe con la concepción tradicional de que la o el docente es quien imparte conocimientos. Por el contrario, en su rol de facilitador del diálogo, el profesorado es quien hace las preguntas pero no necesariamente quien tiene (o quien da) las respuestas.

Como ya se mencionó, durante el diálogo sistemático el aprendizaje es colectivo. Es decir, cada persona descubre y aprende, no solo del material que forma parte del caso, sino a partir de las ideas y puntos de vista de las demás personas —esto aplica también para el profesorado—. Las y los docentes que decidan implementar esta estrategia en sus asignaturas se darán cuenta lo estimulante que es sostener un diálogo estructurado con sus estudiantes y escuchar cómo razonan y argumentan. Con el paso del tiempo podrán observar cómo formulan mejores y más sólidos argumentos; esto se logra con práctica, por eso es recomendable utilizar la estrategia repetidamente a lo largo del curso.

Además, aprender a partir de casos ayuda a mantener motivadas a las y los estudiantes, lo que impacta directamente en el “estado anímico” del grupo. Por un lado, los casos son historias que se asemejan a situaciones a las que se enfrentarán en el ejercicio profesional y son de interés para el estudiantado; esto facilitará el que asuma el compromiso de estudiarlas y prepararse previo a la sesión de clase. Por otro lado, el saberse capaz de analizar, razonar y argumentar sólidamente genera, entre otras cosas, un estado de satisfacción personal con su proceso de aprendizaje.

El estudio de casos complejos reta a las y los estudiantes a trabajar por sí solos y a tomar mayor responsabilidad de su formación. Les obliga a analizar una situación, a identificar y delimitar un problema; a reconocer qué conocen y comprenden y qué necesitan conocer o en qué necesitan profundizar más para poder analizar la situación y a partir de ello realizar investigación independiente. Fomenta la escucha activa hacia las ideas y puntos de vista de sus colegas y, sin duda, les lleva a reflexionar sobre sus propias posturas y a hacerse nuevas preguntas. Y todo esto contribuye no solo a formar el pensamiento crítico de las y los estudiantes de derecho, sino también a dotarles de una metodología de pensamiento que les permitirá mirar, desde una perspectiva mucho más amplia, las situaciones a las que se enfrenten en un futuro en su ejercicio profesional.

Capítulo 2.

El rol docente en el método de estudio de casos complejos

.....

*Sofía Flores Senties
Brenda Edith Guajardo-Leal
Gabriela Talancón Villegas
María José Gutiérrez Rodríguez*

El aprendizaje no es un fenómeno de estímulo-respuesta, sino un proceso que requiere la autorregulación y el desarrollo de estructuras conceptuales por parte del estudiantado, a través del uso de la reflexión y la abstracción (Von Glasersfeld, 1995). En ese sentido, la visión constructivista del aprendizaje considera al alumno como un agente activo en el proceso de adquisición de conocimientos. Esta visión hace hincapié en que los resultados de aprendizaje deben centrarse en el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiantado y que las metas de aprendizaje deben determinarse a partir de tareas auténticas con objetivos específicos (Grabinger, 1996).

El constructivismo privilegia la individualidad de las y los estudiantes, considerando sus experiencias previas, conocimientos, intereses y motivaciones, además de tomar en cuenta los factores externos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien sean cognitivos, afectivos, personales, sociales, entre otros. Desde esta perspectiva, el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el o la estudiante y el personal docente se convierte en guía o facilitador que ayuda a transitar por ese camino de descubrimiento.

La noción del aprendizaje como un proceso activo y constructivo, que coloca al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sugirió un cambio drástico en las funciones y responsabilidades del profesorado en el diseño y desarrollo de la instrucción, ya que en vez de tener el control y responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se promueve la corresponsabilidad y la autorregulación por parte del estudiantado. Por ello, el presente capítulo aborda algunas sugerencias sobre las funciones y responsabilidades del profesorado de derecho que decide enseñar por medio del método de estudio de casos bajo una perspectiva constructivista.

Las competencias docentes son fundamentales para garantizar que el proceso de aprendizaje bajo esta estrategia se construya sobre una estructura en la que prospere la enseñanza centrada en el estudiantado. Recordemos que, al ser una estrategia de aprendizaje activo, el rol docente es de guía o facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje y este es fundamental para garantizar que se cree una estructura en la que prospere la enseñanza centrada en el estudiantado por medio del método de estudio de casos. Es importante visualizar las funciones docentes en el método de estudio de casos durante las tres etapas: estudio independiente, diálogo sistemático y evidencia de aprendizaje.

Este capítulo aborda siete funciones y responsabilidades del profesorado para garantizar que se cree una estructura en la que prospere la enseñanza centrada en el estudiantado por medio del método de estudio de casos: (1) promover un ambiente de participación activa y de aprendizajes significativos; (2) mantener una comunicación clara, abierta y asertiva; (3) evaluar los aprendizajes y garantizar espacios de retroalimentación; (4) impulsar la corresponsabilidad; (5) facilitar las discusiones y guiarlas hacia el aprendizaje; (6) reflexionar sobre su práctica para la mejora continua y (7) prestar atención a las individualidades y dar importancia a los esfuerzos.

La mayor parte del contenido de este capítulo no se trata de funciones correctas o incorrectas, sino de funciones más o menos acordes a ciertas situaciones. Muchas de las sugerencias en la aplicación del método de estudio de casos en el aula, presencial o virtual, son apropiadas solo en grupos y contextos determinados. Por lo tanto, se alienta al lector o lectora a adaptar y adoptar estas sugerencias a su situación particular, tomando en consideración las diferentes etapas del método de estudio de casos: estudio independiente, diálogo sistemático y evidencia de aprendizaje. A continuación se describe cada una de ellas.

1. Promover un ambiente de participación activa y de aprendizajes significativos

En todo proceso de aprendizaje el error y la falibilidad están presentes. Para promover un ambiente en el que el estudiantado participe activamente es necesario que el personal docente acepte no tener todas las respuestas. Parte del porqué se contiene un estudiante de preguntar o comentar algo en clase es por el miedo al error o al rechazo de su profesor o profesora por no acertar. Si se busca que el estudiantado participe de forma segura y activa en clase, se debe formar en una cultura en la que el error abra la opción de aprender qué fue lo que salió mal para no repetirlo. Esta situación implica necesariamente que el profesorado y los y las estudiantes reconozcan al error como una oportunidad para aprender.

El método de estudio de casos complejos exige la participación activa, por ende el profesorado debe buscar que esta participación sea libre y segura. No solo basta con tener una actitud abierta, positiva, empática y de escucha hacia el estudiantado, sino que debe garantizarse que quienes conforman el grupo se comporten de la misma manera.

Esta función docente debe estar en el centro de todo proceso educativo, no por ser la más importante, sino porque con ella se promueven las demás. Permitir un ambiente seguro de participación libre y activa propicia la vinculación del conocimiento con la práctica, los conocimientos previos con los nuevos, las ideas con la realidad; es decir, da pie a que se construyan aprendizajes significativos. Asimismo, el análisis de los errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo aclara las razones por las cuales los estudiantes se equivocan, ayuda también a mejorar la forma en la que se enseña.

La participación activa del estudiantado es necesaria para el proceso de aprendizaje, pues recordemos que una parte importante del método es su dimensión colectiva. Si bien cada persona estudia el caso de manera independiente previo a la clase, es a partir de las aportaciones de sus compañeros y compañeras durante la etapa de diálogo sistemático que cada estudiante descubre aquello que no había considerado, evalúa y contrasta su postura y reformula sus argumentos. Además, al analizar un caso, la persona incorpora al ejercicio aquellos conocimientos con los que ya cuenta y los asocia con la información que se le presenta en el caso, reconstruyendo lo que sabe y comprende. Este proceso de descubrimiento, valoración y reciclaje de conocimientos propicia que los aprendizajes sean significativos.

2. Mantener una comunicación clara, abierta y asertiva

Es importante que el profesorado establezca y fomente canales de comunicación que le permitan a sus estudiantes acercarse, preguntar, discutir, corroborar ideas y conocer qué se espera de ellos. De pronto se da por sentado compartir al alumnado los resultados esperados de una sesión o asignatura y esto puede traer confusión e inconformidad sobre cómo y para qué se está evaluando. Comunicar desde el principio de la clase de forma clara los objetivos y aprendizajes esperados, así como establecer procedimientos e indicadores de evaluación claros, establecerá interacciones positivas a lo largo del tiempo y propiciará una relación de corresponsabilidad.

Las relaciones docente-estudiante constructivas se basan en la seguridad, la confianza y el respeto. Esos cimientos se establecen solo cuando el alumnado comprende completamente y comparte la visión del docente para el éxito en el aprendizaje. En este sentido, es fundamental comunicar al estudiantado lo que se espera de ellas y ellos durante las tres etapas de implementación del modelo. Por ejemplo, se espera que realicen un profundo estudio del caso previo a la sesión; que además de contribuir con sus ideas y puntos de vista durante el diálogo, mantengan una actitud de escucha activa y de apertura; que se comprometan a elaborar su evidencia de manera que reflejen sus aprendizajes. En la medida que entiendan su rol será más fácil que asuman la responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, fomentar una comunicación asertiva genera un ambiente de respeto y empatía, pues esta permite la expresión de ideas, sentimientos y necesidades de forma directa, segura y respetuosa con las demás personas. Ello es fundamental para crear un ambiente de confianza que motive al estudiantado a ser partícipes en el diálogo y en la construcción del conocimiento.

3. Evaluar los aprendizajes y garantizar espacios de retroalimentación

El crecimiento y mejora continua del estudiantado radica por un lado en la identificación oportuna de errores y áreas de oportunidad y, por otro lado, en saber cómo corregirlos. Precisamente este es un buen ejemplo de a qué se refiere con acompañar, guiar y orientar el aprendizaje dentro de la visión constructivista. Una de las funciones más importantes del personal docente es ayudar a que sus estudiantes detecten qué pueden hacer mejor para que tomen decisiones para lograrlo.

Es responsabilidad del profesorado evaluar las habilidades de autorregulación y motivación dirigida a objetivos, ofreciendo al alumno apoyo directo donde y cuando sea necesario para que sea consciente de su propio aprendizaje y tome el control de sus acciones de mejora (Collins et al., 1989). Evaluar el aprendizaje individual y grupal exige que el personal docente diseñe e implemente instrumentos que le permitan medir los avances de sus estudiantes; esto le permitirá detectar en qué y por qué se están equivocando, o simplemente cómo pueden mejorar; esto ocurre por medio de la retroalimentación.

La retroalimentación expresa opiniones o juicios del proceso de enseñanza-aprendizaje con los aciertos, errores, fortalezas y debilidades del estudiantado. Esta permite acortar la distancia entre la situación actual en la que se encuentra el o la estudiante y la situación ideal a la que debe llegar (Roos, 2004), por tanto no se puede desperdiciar esta oportunidad. La retroalimentación debe ser oportuna, comprensible y procesable (Fisher y Frey, 2008). Esta comunicación asegura que el estudiantado tenga tiempo para reaccionar y realizar cambios de inmediato hacia la mejora de su desempeño.

Si la o el docente toma la decisión de utilizar el método de estudio de casos a lo largo del curso, es posible que observe cómo su retroalimentación a las evidencias de aprendizaje favorece a que sus estudiantes identifiquen sus áreas de oportunidad y trabajen sobre ellas. Idealmente, en los siguientes casos la retroalimentación les permitirá profundizar en su análisis y construir mejores y más sólidos argumentos. Además, con el transcurso del tiempo, el grupo dependerá en menor medida de la guía docente, por ejemplo en la formulación de preguntas durante el diálogo, la detección de elementos importantes y en la comparación y contraste de los diversos puntos de vista.

4. Impulsar la corresponsabilidad

En cada una de las etapas del modelo para la implementación del método de estudio de casos se requiere de la corresponsabilidad entre estudiante-docente. La dedicación en cada una de las etapas afectará positiva o negativamente la calidad de la siguiente. El estudio y preparación durante la etapa de estudio independiente fomentará una discusión enriquecedora en la etapa de diálogo sistemático. Durante el diálogo, la correcta moderación de la persona docente y la participación y escucha activa de las y los estudiantes les permitirá ampliar su conocimiento y puntos de vista. La profundidad y relevancia de la discusión se verá reflejada en las evidencias de aprendizaje que entregue cada estudiante. Por su parte, la persona docente debe retroalimentar puntualmente y las y los estudiantes prestar atención a esta retroalimentación. Sesión tras sesión, conforme avance el ciclo, la mejora en el desempeño del grupo será observable.

Es por lo anterior que la sintonía entre el trabajo del profesorado y los esfuerzos individuales del estudiantado es vital, pues de otra manera no es posible que el método funcione adecuadamente. Debe existir un equilibrio en la participación y cada una de las partes debe ser consciente de esto. Entonces, se espera que los estudiantes asuman gradualmente más responsabilidades (Vermunt y Verloop, 1999). Por tanto, el profesorado debe comprender que centrarse en sus estudiantes no significa necesariamente una reducción de las responsabilidades o tareas, sino una reevaluación y reorientación continua de su propia práctica. Mientras más claridad exista sobre la responsabilidad compartida, mucho mejor será el involucramiento del estudiantado.

Parte importante de la formación universitaria es abrir y generar espacios para que el estudiantado ponga en práctica lo que sabe y tome decisiones. Esta última acción, la toma de decisiones con todo lo que implica, es un pilar fundamental para el crecimiento profesional. Tomar decisiones conlleva, necesariamente, a que existan consecuencias y es el profesorado quien debe conducir hacia la valoración de las mismas para que aprendan a asumirlas con responsabilidad.

5. Facilitar las discusiones y guiarlas hacia el aprendizaje

Elder y Paul (2002) sostienen que la calidad de nuestro pensamiento es determinada por la calidad de nuestras preguntas, pues sin ellas no tenemos sobre qué pensar. Una buena discusión radica en la buena comunicación; se requiere de claridad para expresar las ideas respeto hacia la diversidad de opiniones, argumentos sólidos que permitan sostener una postura, apertura para intercambiar ideas, entre otros elementos. Hacer buenas preguntas fomenta a que estos elementos se lleven a cabo.

En ocasiones se confunde una buena discusión con una plática interesante quedando los aprendizajes en la punta del iceberg. El profesorado debe fomentar que el estudiantado realice un análisis profundo del caso en cada paso del modelo. Asimismo, debe cuestionar las razones por las cuales tomaron una decisión sobre otra y lo que aprendieron con el trabajo realizado; es conducirles a responder la pregunta: ¿qué significado tiene lo que aprendí?

Moderar una discusión se limita muchas veces a dar el uso de la voz y gestionar el tiempo — cuestiones fundamentales, por cierto—. Sin embargo, el profesorado debe ir más allá; preparar las discusiones con preguntas que verdaderamente les haga reflexionar y potenciar el aprendizaje. Para ello es importante que la o el docente tenga presente los objetivos de aprendizaje, de manera que pueda prestar atención a aquellos elementos que no han surgido pero que deberían estar presentes en la discusión.

En ocasiones la participación se dará de forma natural y en la dirección adecuada para cumplir con los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, en otros momentos será fundamental que la o el docente redirija el diálogo, interrumpiendo aquellas intervenciones que se alejen demasiado de la dirección de la discusión o llegan a ser redundantes en las ideas que expresan. Además, es importante que promueva la participación de aquellas voces que no han sido escuchadas durante la discusión. Recordemos que el intervenir en el diálogo permite a la persona no solo formular su postura, sino contrastar y replantear aquello que piensa, lo que le lleva a descubrir y aprender. Un buen consejo es responder a las intervenciones del estudiantado con una pregunta sencilla pero generalmente difícil de responder: ¿por qué?

6. Reflexionar sobre su práctica para la mejora continua

Sabemos que una de las funciones y responsabilidades principales del personal docente es planear. Por más años de experiencia que tenga un docente, no hay grupo que repita las mismas características ni estrategia didáctica que funcione en todos los casos de la misma manera; es por eso que debe moldear y adecuar la planeación a las características de cada grupo. Parte fundamental del éxito en la práctica docente y en el arte de enseñar es tomar buenas decisiones. Si no se reflexiona sobre las decisiones que toma al momento de enseñar, es probable que sigan eligiendo los mismos contenidos, estrategias y recursos, perdiendo un abanico de posibilidades para perfeccionar su práctica y, en consecuencia, brindar mejores oportunidades para que el estudiantado aprenda.

Es por eso que el estudio de casos cierra con un momento para valorar la utilidad y pertinencia del mismo. Es muy importante que tras utilizar el caso, cada docente reflexione no solo si el caso fue idóneo para cumplir con los objetivos de aprendizaje, sino también si su desempeño fue adecuado para guiar el diálogo hacia ello. Es útil aprovechar este momento para hacerse preguntas tales como: ¿los materiales fueron suficientes para que el estudiantado analizara profundamente el caso?, ¿las preguntas en cada uno de los momentos fueron las adecuadas? ¿surgieron todas las ideas que debían surgir?, ¿se abordaron todos los temas?, ¿cómo percibí al grupo?, ¿qué nociones sería importante que fortalezcan?, entre otras.

Reflexionar sobre la práctica docente de manera integral permitirá el reconocimiento de las actitudes que se proyectan y el análisis del impacto que estas tienen en el desempeño de sus estudiantes. No hay forma de perfeccionar la práctica si no se hace consciencia de ella.

7. Prestar atención a las individualidades y dar importancia a los esfuerzos

No debemos olvidar que la relación docente-estudiante es parte de una relación humana. Y así como la tecnología puede ayudarnos a perfeccionar nuestras prácticas docentes y a monitorear los avances individuales de nuestras y nuestros estudiantes, jamás reemplazará la presencia, inteligencia y emociones humanas (Binford, 2015). Sin darnos cuenta, muchas veces lo que decimos y hacemos como docentes impacta más allá del aula y permanece en el tiempo. El estudiantado recuerda, valora, replica o también repudia prácticas que observa en sus docentes y las lleva consigo en su vida profesional y personal.

Es importante recordar que la figura docente no necesariamente solo es una que instruye, sino que muchas veces es un ejemplo de las y los profesionistas fuera del aula. Sin duda, con esta estrategia se modela una metodología de pensamiento; pero el compromiso de la o el docente es un modelo para futuros abogados y abogadas, el trabajo personal que se hace con cada estudiante en ocasiones quizá llegué más allá del conocimiento adquirido y sea una aportación a su calidad de profesionista.

Prestar atención a las individualidades es comprometerse, involucrarse y buscar genuinamente que cada estudiante crezca y no solo aprenda. Dar importancia a los esfuerzos y no solo a los resultados es comprender que la educación va más allá de la mera adquisición de conocimientos, que toma en cuenta el desarrollo de las habilidades y las actitudes que se ejercen. Contar con un profesorado que se interesa personalmente por sus estudiantes, despierta el interés y la motivación para aprender y querer mejorar.

Las competencias docentes son fundamentales para garantizar aprendizajes significativos bajo este método. El rol del estudiantado también lo es. Como se ha mencionado, para lograr que cada estudiante asuma la responsabilidad frente a su propio proceso de aprendizaje y el del resto del grupo, es importante comunicar lo que se espera de cada persona. Algunas ideas que creemos valiosas para transmitir al estudiantado previo al primer estudio de caso (y recordar frecuentemente a lo largo del curso) son:

- En este método el aprendizaje se construye colectivamente. No será la profesora o el profesor quien imparta el conocimiento, sino que las intervenciones de cada persona permitirán construir su aprendizaje y el del resto de las personas del grupo.
- Se espera que asistan a clase con el material preparado. Esto significa leer el caso varias veces, así como los materiales complementarios, hacer el ejercicio de identificar los hechos más importantes y de delimitar el problema, reflexionar sobre las preguntas detonantes y preparar respuestas preliminares a ellas.
- Asimismo, se espera que intervengan en el diálogo y que mantengan una actitud de escucha activa y apertura frente a las participaciones de las demás personas.
- No existen respuestas correctas o incorrectas, sino simplemente respuestas mejor construidas. No obstante, como estudiantes de licenciatura en derecho, se espera que formulen sus ideas y argumentos tomando en consideración elementos jurídicos.
- Es importante tener paciencia frente a la incertidumbre del “no saber”. Esta estrategia no requiere que memoricen conceptos, sino que reflexionen, razonen, analicen, sintetizen y argumenten —a la luz de ciertos conceptos, sin duda—.
- Con el tiempo y la práctica podrán observar cómo el estudio de casos ha contribuido a formar una metodología de pensamiento que les será útil no solo para esta y otras asignaturas, sino para su ejercicio profesional en un futuro.

El método de estudio de casos depende significativamente de su conducción. Es importante que docentes y estudiantes comprendan que su rol no se limita al tiempo de interacción en el aula, sino que tiene una gran relación con su compromiso individual frente al estudio del caso y el curso, lo que se traduce en tiempo y dedicación. Creemos que la comprensión y adopción de los diferentes roles son contagiosas y apreciables con mayor claridad conforme crece la experiencia en el método, tanto de la persona docente como de sus estudiantes.

Capítulo 3.

La construcción de casos complejos para estudiantes de derecho

.....

*María José Gutiérrez Rodríguez
Gabriela Talancón Villegas*

Un caso de estudio es una historia con un propósito pedagógico (Myszka, 2002). Construir casos es crear situaciones de aprendizaje para el estudiantado: transformarlos en historias. Como herramienta, depende en gran medida de la congruencia que se logre entre los objetivos de aprendizaje, la narración de la situación problema y su guía docente. Este capítulo sirve como una guía en el proceso de su construcción.

El proceso para la construcción de un caso necesariamente es flexible. Requiere de constante revisión y replanteamiento de los objetivos que originalmente se habían pensado. Con cada paso que se da hacia adelante es importante repensar el camino que se ha recorrido y quizá dar dos pasos hacia atrás. ¿Qué es lo que inicialmente nos impulsó a escribir un caso? ¿Lo vemos plasmado en la narrativa? ¿Será que es preferible cambiar el objetivo? De cierta forma, la construcción de un caso es un proceso un tanto individualizado, no solo a partir de quien lo escribe, sino con relación a la situación problema que se elige. La historia, sus alcances y las dudas emergentes son parte del camino para llegar al producto final. La curiosidad e intención del autor o autora estarán plasmados en la redacción, las preguntas detonantes y la guía docente.

Como herramienta pedagógica, un caso de estudio se compone de dos elementos importantes: la narrativa de la situación problema y una serie de preguntas detonantes que sirven de guía para el proceso de aprendizaje y que deben ser resueltas por el estudiantado (Ogden, 1984). Su utilidad y valor es mayor en tanto cumpla con las siguientes características (Nathanson, 1998; Robyn, 1987):

✓	Los hechos se basan en situaciones problemáticas reales.
✓	Su contenido es relevante. Refleja situaciones a las que se enfrentarán en el ejercicio profesional, de manera indirecta ayuda a comprender lo que significa la profesión.
✓	Su nivel de dificultad es adecuado. Debe ser suficientemente retador y actual para atraer el interés del estudiantado.
✓	Guarda relación con objetivos de aprendizaje específicos, de tal manera que su estudio contribuye a aprendizajes concretos.
✓	La narrativa se presenta de forma realista y verosímil, pues busca reflejar una situación que sucede en la vida real.
✓	Cuenta con un balance en los hechos narrados. Es decir, tiene un nivel de detalle necesario para poder entrar al estudio y generar interés genuino por la historia, cuidando no desviarse de los objetivos de aprendizaje. Para esto es importante considerar el tiempo con el que se cuenta para trabajar con el caso.
✓	Tiene un fuerte componente de narración o <i>storytelling</i> . Los hechos del caso se presentan en forma de historia. Esto se traduce en un contenido interesante y llamativo, y a la vez permite que cada estudiante haga por sí mismo el primer ejercicio de análisis.
✓	La relación permite facilidad para su estudio, cuenta con un formato en el cual la información aparece organizada.
✓	Favorece la transferencia de conocimientos. Los casos no se diseñan ni se usan de manera aislada, sino relacionados unos con otros.
✓	La narración permite más de una respuesta correcta, por lo que es indispensable el cuidado en la formulación de las preguntas detonantes y las de discusión en clase. Idealmente, el desacuerdo entre el estudiantado logrará que aprendan uno del otro. Con la disección de los hechos, desde diferentes puntos de vista, aprenderán a formular preguntas esenciales por sí mismas.
✓	Se acompaña de preguntas detonantes para guiar el estudio independiente que debe realizar cada estudiante.

Tomando en consideración estas características, proponemos que los casos se dividan de la siguiente manera: contexto, narrativa de los hechos, espacio de reflexión y una serie de preguntas detonantes para guiar el estudio independiente. Adicionalmente, el o la docente que utilizará el caso tiene acceso a una guía docente que le permitirá preparar y guiar la sesión.

Para algunas personas el proceso de construir un caso podrá tomar un mes; habrá para quienes tome tres o seis. La redacción de los casos que se incluyen en este libro en promedio tomó dos meses, considerando tiempos que en ocasiones están fuera de control de las personas autoras, como las comunicaciones con personas externas a la organización y las revisiones por colegas.

En el *Diagrama 2* se muestra una representación gráfica del proceso. En cada paso que damos hacia adelante, tenemos que voltear atrás y recordar lo que nos llevó ahí en un primer lugar.

Diagrama 2.
¿Cómo construir un caso complejo para estudiantes de derecho?



Construir un caso es un proceso estimulante, no obstante, sin objetivos claros o guía, puede convertirse en un proceso algo desordenado. En este capítulo, detallamos las diferentes fases que componen el proceso de construcción de un caso con ejemplos prácticos, desde el surgimiento o detección de la necesidad, la preparación y el desarrollo, hasta la revisión del producto final.

Fase 1: Necesidad

El estudio del derecho tiende a asociarse con el aprendizaje teórico. No obstante, atendiendo a las diversas necesidades de la profesión jurídica, no sorprende que haya docentes que opten por introducir elementos prácticos a sus sesiones de clase, desde redacción de memorandos y demandas hasta el juego de roles en el salón de clases. Sin importar el método, el elemento constante es replicar un comportamiento y fortalecer una habilidad que en la práctica está asociada con la abogacía, por ejemplo: redacción, oralidad, análisis o pensamiento crítico.

Estas metas en ocasiones se plantean y logran de manera orgánica. Una vez que se han esquematizado, podemos identificarlas como competencias a desarrollar en la asignatura. En el momento en que el o la docente detecta la necesidad de introducir a su clase un elemento práctico, o bien el desarrollo de competencias, se abren las puertas para comenzar a enseñar y aprender a través de casos.

El punto de partida para la redacción de un caso es distinto para cada persona. Este se puede dar durante la planeación de la asignatura, tras la lectura de una noticia o al platicar con colegas. En ocasiones podemos saber que queremos contar una historia en particular, otras veces podemos pensar en que queremos desarrollar algunos conceptos a través de un caso o bien queremos discutir alguna problemática en el salón de clases. Una vez que se ha detectado la necesidad y contemos con la idea seminal, lo siguiente es comenzar a hacernos las preguntas más elementales. Para responderlas, empezamos con la preparación.

Fase 2: Preparación

Antes de empezar a redactar la situación problema, es fundamental definir su función pedagógica en relación con los objetivos de aprendizaje que se persiguen. Estos pueden estar dirigidos al desarrollo de habilidades, encaminados a adquirir y aplicar conocimientos específicos; en algunos casos se podrán perseguir objetivos de diversos tipos (Nathanson, 1998). Entre más claridad tengamos respecto de la función del caso en el proceso de aprendizaje, más sencillo y efectivo será el proceso de investigar y desarrollar el contenido del caso (Robyn, 1987).

Nuestra recomendación para tener mayor claridad respecto a la narrativa que buscamos crear es primero delimitar el *qué* y después definir nuestros objetivos o historia. Esto nos permitirá contar con orden y dirección al investigar.

Delimitación del *qué*

Pensemos en la construcción de un caso como en la construcción de una casa. Nuestro punto de partida, sea la historia, un objetivo o alguna problemática, es el terreno sobre el que vamos a construir. Habrá algunas cosas que puedan cambiar con la detección de nuevas necesidades o prioridades, pero nuestro terreno ya está delimitado.

Saber sobre qué queremos escribir nos permitirá empezar a definir nuestros objetivos o historia. Respondamos la primera pregunta elemental: ¿qué se quiere contar? Como mencionamos anteriormente, la respuesta puede variar. Podrá ser una historia en particular o una historia que refleje determinado problema jurídico o problemática social.

Por ejemplo, por un lado, para la redacción del caso *La detención Cassez-Vallarta* (ver *Sección II*, pág. 53), nos preguntamos qué historia podría reflejar mejor los cambios del sistema penal tradicional mixto al acusatorio, especialmente desde la perspectiva de los derechos humanos. Después de ponderar algunas opciones, consideramos que esta historia contaba con los elementos suficientes para contrastar un sistema frente a otro. Nuestro punto de partida fue un objetivo de aprendizaje jurídico. Por otro lado, con el caso *Miroslava Breach* (ver *Sección II*, pág. 133), teníamos más clara la problemática que queríamos abordar. Es decir, sabíamos que queríamos incluir un caso sobre la situación de riesgo que viven las personas periodistas y después fuimos descubriendo el potencial de aprendizaje jurídico con el que contaba el caso.

Sea cual sea la circunstancia que nos lleve a apostar por el método del caso, este momento es el que nos sentará las bases y los límites para la narrativa del caso. Ahora es momento de definir.

Definición

Continuando con la metáfora, la definición es similar a los planos de construcción. Una vez que tengamos claro qué queremos contar, el siguiente paso es definir nuestros objetivos de aprendizaje o nuestra historia.

¿Cómo definir los objetivos de aprendizaje?

La definición de los objetivos de aprendizaje tiene tres funciones. La primera es mantener relevantes los hechos de la narrativa; la segunda es para formular las preguntas detonantes; y la tercera es brindar una dirección al momento de construir la guía docente. Considerando que los casos complejos fomentan el desarrollo de competencias a través del tiempo, es posible integrar diferentes tipos de objetivos:

- **Objetivos jurídicos:** se refieren a aquellos que definirán el contenido jurídico o temas centrales que se aprenderán tras el estudio del caso en construcción.
- **Objetivos reflexivos:** recordemos que el caso es la versión individual de un problema más grande o generalizado, los objetivos reflexivos son aquellos que lleva a la o el estudiante a entender el caso como parte de algo más grande.
- **Objetivos para el desarrollo de habilidades:** son aquellos que apuntan al desarrollo de una habilidad en específico, más allá de que la o el estudiante domine un tema. Por ejemplo, en ocasiones, se le da mayor énfasis al desarrollo del análisis crítico que a dominar los conceptos identificados en el caso.

Recordemos que los objetivos se enfocan en el caso en concreto, a diferencia de las competencias que se desarrollan a través del tiempo y abarcan conocimientos, habilidades y actitudes. Un objetivo de aprendizaje es una declaración muy específica que describe lo que una persona podrá hacer. Para definir los objetivos de un caso, recomendamos apoyarse en el programa del curso y en las competencias que se desglosan en el *Capítulo 1*. Es importante contar con objetivos concretos que, si bien pueden ser flexibles, son lo suficientemente puntuales para acotar el camino en la investigación y narrativa de la situación problema.

Ahora, como se refirió en párrafos anteriores, el punto de partida puede ser diferente en cada ocasión. Si tenemos una historia que queremos contar, entonces nos tenemos que preguntar qué queremos lograr al contar esa historia. Si, al contrario, tenemos una planeación para las secuencias didácticas del periodo de clases, tenemos que pensar qué conocimientos o temas queremos desarrollar a través del método de estudio de casos.

¿Cómo escoger una historia?

Podemos encontrar inspiración en una nota periodística, una sentencia, en nuestra propia experiencia profesional o incluso en una conversación. Construir la narrativa de la situación requiere de mucha creatividad y profunda investigación. ¿Por dónde comenzar? Las decisiones legislativas y las sentencias judiciales pueden ser un buen punto de partida para identificar problemas normativos o avances en la interpretación de derecho. La experiencia del ejercicio profesional es también un buen insumo para escribir los casos; asimismo, recurrir a la historia puede ser de gran utilidad para despertar nuestra imaginación legal (Rakoff y Minow, 2007). En cualquier caso, la problemática se construye a partir de una situación real, aunque si es necesario se pueden agregar elementos hipotéticos.

Recordemos que un caso, a pesar de ser una situación individual, debe ser lo suficientemente generalizable para que su estudio, análisis y comprensión tengan un valor en el aprendizaje del derecho y el ejercicio profesional de cada estudiante. Al final, el caso complejo es un reflejo de una situación general y verdadera o verosímil que sucede en el mundo jurídico. Un caso puede ser real o inspirado en una historia real, pero con elementos ficticios. En este libro hay ejemplos de cada tipo.

Un elemento importante de la construcción de un caso es el *storytelling*, por lo que la historia a elegir debe contar con los suficientes elementos de hecho para permitir una narrativa rica, que pueda ser complementada con un profundo contenido de contexto. Sobre todo, para escoger una historia proponemos que sea una que la o el docente encuentre interesante, pues le dedicará tiempo y esfuerzo. Probablemente, aquel caso que entusiasme será un caso que logre un mejor producto final.

Un buen ejemplo es el caso *Adriana Gutiérrez* (ver *Sección II*, pág. 73). La construcción de este inició con la idea de abordar la discriminación a las personas indígenas desde el sistema de justicia penal. Tras investigar varios casos, nos pareció que el de Adela García podría funcionar. No obstante, los hechos del caso ocurrieron en el sistema anterior y una vez plasmados, si bien eran significativos, eran limitados para la narración. Queríamos contar su historia, pero no era lo más óptimo, por lo que se tomó la decisión de adecuarlos al sistema actual y modificar algunos hechos para abonar al *storytelling*. La historia de Adela García dio pie a la creación de la historia de Adriana Gutiérrez. Un caso basado en hechos reales, pero con elementos ficticios.⁵

Entonces, además del entusiasmo por una historia en específico, se deben considerar los hechos que la componen, la cantidad de información a la que se tiene acceso y si hay otras formas a través de las cuales se pueda conseguir más. Entre más información se obtenga, más sólido será el resultado. Para eso, es necesario dedicar una parte importante de la preparación a la investigación.

⁵ En estos casos es importante cambiar los nombres de las personas involucradas para evitar adjudicar hechos que no les son propios.

Investigación

Si retomamos la metáfora, el resultado de nuestra investigación será el material con el que vamos a construir la casa. En ese orden de ideas, es importante realizar una investigación exhaustiva de los hechos del caso, el contexto que lo rodea y el marco jurídico de la temática a desarrollar. No existen límites para los insumos de información que servirán para la construcción de una situación problema. Algunos de los casos presentados en este libro se construyeron a partir de notas periodísticas, unos más con ayuda de las y los abogados que se involucraron en el proceso (su experiencia profesional también nos permite conocer algunos problemas) y otros a partir de sentencias. En cualquier caso, entre más insumos se tengan, más sólida será la narrativa.

Al escoger un caso real se le dará voz a una persona que se vio inmersa en una situación retadora, por lo que es importante ser fiel a los hechos.⁶ O bien, de escribir uno basado en hechos reales con elementos ficticios o uno completamente ficticio, el desarrollo de los hechos debe ser verosímil. En ese sentido, la investigación debe ser exhaustiva para la producción de una narrativa representativa. Nuestra recomendación es que, si se trata de un caso real que cuenta con una resolución judicial, siempre es útil intentar obtenerla.

Por ejemplo, el caso *Mariana Lima Buendía* (ver *Sección II*, pág. 113) se escribió, prácticamente, a partir de la sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. En el caso *La detención Cassez-Vallarta*, los hechos se desarrollaron a partir de un primer proyecto de sentencia y la sentencia del amparo en revisión de Florence Cassez. Las sentencias son una gran herramienta para obtener información organizada y fidedigna.

Hay otros casos, como *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente* (ver *Sección II*, pág. 151) y *Miroslava Breach*, que se construyeron a partir de notas periodísticas e información publicada en internet. Naturalmente, entre más conocido sea el caso, más fácil será encontrar información suficiente para el desarrollo de los hechos.

De ser posible, es aconsejable acercarse a organizaciones de la sociedad civil, expertos o colegas, que conozcan el tema o incluso el caso a construir. En este libro hay tres casos en los que las autoras se apoyaron en expertos: *Dafne McPherson* (ver *Sección II*, pág. 93), *Adriana Gutiérrez Montiel* y *Miroslava Breach*. Las consultas pueden llevarse a cabo a través de entrevistas, llamadas o correos electrónicos. Además de ser un gran insumo de contenido, escuchar la experiencia de las personas que se enfrentan a los retos que queremos plasmar resulta inspirador para contar la historia.

En ocasiones, soltar la pluma puede ser difícil. La investigación es continua y todo lo que se escriba pasará por un proceso de edición propio. Aunque siempre haya cosas nuevas que descubrir sobre el caso, quizá cuando las ideas se empiecen a plasmar en el papel, nuestra mente se aclarará. Llegó la hora de desarrollar.

⁶ Si ese es el caso recomendamos informar a la persona sobre la que gira la narrativa, especialmente si se está lidiando con víctimas o si el caso es publicable.

Fase 3: Desarrollo

Al llegar a este momento tenemos claridad sobre qué objetivos de aprendizaje persigue nuestro caso. Sin embargo, es importante recordar que en la exploración de la historia es posible que encontremos elementos que nos resulten pedagógicamente más enriquecedores que los que habíamos pensado inicialmente. Es acá donde tendremos que tomar la decisión de flexibilizar nuestros objetivos o mantenernos en nuestro planteamiento inicial. Cualquier ruta es correcta, siempre que sea congruente.

El que un caso sea una herramienta de aprendizaje útil depende en gran medida de la calidad del escenario problemático que se construye y frente al que se pretende exponer al estudiante. Es importante que en esta etapa nos aseguremos de contar con información suficiente que nos permita elaborar la narrativa de los hechos con detalle. Recordemos, la investigación nos acompañará en cada momento. Revisar continuamente nuestras fuentes solo nutre nuestro conocimiento sobre la situación problema y nos acerca a crear un escenario de calidad. ¿Cuál es un escenario de calidad? En breve, es aquel que cuenta con narrativa suficiente, un nivel de dificultad apropiado y congruencia con los objetivos de aprendizaje.

La extensión de la narrativa dependerá del nivel de detalle que sea necesario transmitir a los estudiantes, en función de los objetivos de aprendizaje planteados. Un riesgo de que la narrativa no sea tan específica es que las y los estudiantes pueden identificar problemas diversos a los que originalmente se plantearon al redactar el caso (Ogden, 1984). O bien, que pierdan tiempo tratando de obtener información necesaria que hubiese sido omitida. En ocasiones podemos encontrar hechos que nos parecen sumamente interesantes pero que no estén relacionados con los objetivos de aprendizaje; esto lleva a desarrollar una narrativa no solo compleja, sino complicada. Si bien la situación problema debe contener distractores, no deben ser tan grandes o tantos como para que la discusión tome un giro absolutamente fuera de los objetivos.

Como parámetro, es recomendable que la narrativa de la situación problema tenga una extensión de entre 4 y 20 cuartillas, dependiendo de la complejidad deseada y el nivel de experiencia en el método de los y las estudiantes. Los casos que contiene este libro tienen una extensión promedio de nueve páginas. Conforme estudiantes y docentes generen experiencia en el método, la extensión y complejidad de los casos podrá ir aumentando. En ese sentido, más allá de la longitud, para que el caso realmente contribuya al proceso de aprendizaje, la cantidad de problemas planteados y su grado de dificultad deberán ser proporcionales al nivel de conocimientos previos con los que cuenta el estudiantado que participará en el curso. Es importante considerar que, si decidimos tratar varios problemas en un caso, aumentará el grado de dificultad para analizar, estudiar y manejar todos los problemas y el material relacionado con cada uno de estos (Ogden, 1984), además de que aumentará el tiempo requerido para su análisis y discusión.

En cuanto a la estructura, nuestra propuesta es que la narrativa del caso incluya los siguientes elementos: introducción, contexto, hechos, espacio para reflexión y preguntas detonantes. A continuación se detalla cada uno.

Introducción: en este espacio se incluye información general sobre el caso. Esto no es un resumen de los hechos, sino un primer acercamiento a la situación y a los objetivos que se persiguen con el estudio de este caso en particular. La finalidad es que el estudiantado cuente con una idea general del material, para su posterior lectura.

Contexto: en este apartado se busca incluir información relacionada con el clima político, el contexto legal o andamiaje jurídico, para situar al estudiantado en un determinado momento, espacio geográfico y circunstancia social. Esto con la finalidad de que las y los estudiantes puedan analizar, cuestionar y construir una opinión propia respecto del caso, desde una perspectiva más amplia.

Hechos: estos son propiamente la situación problema. La redacción debe incluir una serie de hechos relevantes y distractores sobre la problemática jurídica a analizar, con la intención de que el estudiantado aprenda a distinguir entre la problemática central y las cuestiones periféricas. En algunos casos será necesario dividir la narrativa de los hechos en diferentes apartados.

En los casos en los que nuestra fuente de información sea una sentencia, es importante recordar que no buscamos que el estudiantado aprenda a partir de las decisiones judiciales, sino más bien a partir de problemas reales, cuya “solución” se dio por la vía judicial. En este sentido, no proporcionamos al estudiantado el resultado final del litigio, sino los detalles suficientes que le permitan conocer por qué se originó el problema, qué sucedió en el plano jurídico y el contexto en el cual el problema está inmerso. Esto permite que construyan sus propios argumentos, en oposición a que repliquen los argumentos utilizados por un tribunal.

La redacción de los hechos debe mantener a la o el estudiante interesado, recordemos que la lectura es sobre una narrativa de hechos, no un recuento de estos. En los ejemplos de casos que forman parte de este libro, el lenguaje del caso no es necesariamente jurídico, sino que es más cercano a un texto narrativo. Asimismo, el lenguaje debe mantenerse en una postura neutral, pues el análisis y posterior calificación de los hechos es trabajo que corresponde a las y los estudiantes. Es decir, se debe cuidar no predisponer una forma de pensar a quien lee el caso.

El *storytelling*, o el desarrollo de los hechos en forma de historia, es un componente importante de los casos de estudio. Tiene que ver con cómo se presentan los hechos: el lenguaje utilizado, los elementos a resaltar, el orden, el uso de diálogos, el desarrollo de los personajes, entre otros. Recordemos que, el caso de estudio no solo es la recopilación de los hechos, es la historia de una o varias personas.

Por ejemplo, en ocasiones puede ser valioso introducir un giro inesperado en la trama y habrá que buscar la mejor manera de hacerlo, como en el caso *La detención Cassez-Vallarta*. Si bien gran parte de la discusión jurídica gira en torno a que la detención televisada fue escenificada y la detención real fue anterior, en la narración los hechos no se presentan de forma cronológica, sino como se le presentaron a la población mexicana en su momento a través de los medios de comunicación. Esto abona a que la narrativa tenga un giro en la trama, sea un texto envolvente y que las y los estudiantes lo puedan apreciar como lo hizo el público en su momento.

Hay otros casos en los que la historia personal de nuestros personajes es fundamental para comprender los hechos. Por ejemplo, en el caso *Mariana Lima Buendía*, pues conocer la relación que sostenía con su pareja es fundamental para comprender los hechos que se desarrollan más tarde, incluso aquellos que suceden en el plano jurídico. Además, leer su historia personal es conocer una historia que se reproduce en miles de hogares mexicanos, someter al análisis su historia es cuestionar las conductas machistas del país.

Luego hay otras en las que la historia se entiende mejor a partir del contexto que la rodea, por ejemplo, el caso de Sergio Rivera. Para analizar mejor su situación, es fundamental conocer lo que ocurría en el país, en Puebla y en su comunidad al momento de los hechos. Es decir, mirar el contexto social, económico y jurídico en el cual sucede la desaparición de Sergio, así como los desarrollos legislativos del momento, nos permiten comprender y diagnosticar mejor la situación.

Al desarrollar un caso, podremos notar cómo hay ciertos elementos que quizás sea necesario resaltar más que otros o antecedentes en los que debamos ahondar antes de entrar propiamente a la situación problema. Parte de la labor de construir un caso es detectar aquellos momentos en la historia que puedan atrapar a la o el lector, ya sea a través de subtítulos llamativos, introducción de diálogo o tal vez al jugar con la cronología; hay muchas maneras de desarrollar una historia.

Habrà un momento en el desarrollo de la narrativa en el que nos preguntaremos hasta dónde debemos contar la historia. Recordemos que esta debe ser suficiente para abarcar los objetivos de aprendizaje, pero si no forma parte de estos, no es necesario narrar cómo se resolvió el caso. Dicho de otro modo, si el relato que estamos contando tiene elementos procesales, habrá que narrar lo suficiente para que pueda hacerse el análisis, sin que esto implique indicar a las y los estudiantes cómo se resolvió por el tribunal. Si, por el otro lado, la resolución del tribunal es importante para el análisis del caso, entonces habrá que relatarla. Al final todo depende de los objetivos de aprendizaje que nos hayamos planteado para nuestro caso.

Por último, debemos recordar que la situación que se está abordando es una a la que se enfrentan personas en su cotidianidad, en la práctica o como consecuencia de un problema sistémico, ahí la importancia de contarla de la mejor manera posible. Si bien el contexto es la ventana al panorama más grande, los hechos dotan de identidad al problema sistémico.

Espacio para la reflexión: este fragmento tiene la función de invitar al estudiantado a reflexionar sobre la relación entre el contexto en el que se desarrollan los hechos y los hechos como consecuencia o manifestación del contexto. Se puede abordar de distintas formas, quizá a partir de temas como la ponderación de derechos, la opinión pública del caso o su exposición mediática, la efectividad del derecho, los efectos que tuvo el caso en el mundo jurídico, entre otros.

Un buen ejemplo es el caso *Dafne McPherson*. En este caso, el espacio de reflexión se utilizó para hablar directamente a las y los estudiantes y aconsejarles sobre cómo se lee un caso con perspectiva de género. Este espacio funciona como herramienta para la relectura del caso. Otro ejemplo es el caso *Mariana Lima Buendía*, si bien también es un caso que se tiene que leer con perspectiva de género, acá la autora optó por invitar a la reflexión a partir del papel que han desempeñado las madres de las víctimas de feminicidios en la búsqueda por la justicia. Así, dependiendo de los objetivos de aprendizaje a los que se quiera llegar, el espacio de reflexión puede servir para guiar el análisis individual de cada estudiante.

Preguntas detonantes: además de la narrativa de los hechos, las preguntas detonantes son un elemento muy importante del contenido del caso. Las preguntas tienen como finalidad orientar a la o el estudiante en el estudio de la problemática, lo que le permitirá enfocar mejor su preparación para la sesión en la que se discutirá. El grado de especificidad de estas dependerá de los objetivos de aprendizaje planteados para cada caso. Pueden ser tan generales como: ¿qué derechos se encuentran en conflicto? O bien, cada caso se puede acompañar de preguntas mucho más específicas que sirvan como guía para las y los estudiantes, como ¿existe una relación de poder entre una persona y la otra?

Al redactar las preguntas detonantes, preguntémonos dos cosas: ¿atiende a los objetivos de aprendizaje? Si no es así, verifiquemos que los objetivos sigan siendo los mismos o si quizá hay más valor pedagógico en uno nuevo. Luego preguntémonos: ¿el caso permite responder estas preguntas?

Materiales adicionales: se recomienda que los casos vayan acompañados de materiales adicionales para consulta, los cuales son necesarios para poder entender y analizar el caso. Algunos ejemplos de estos son: legislación y reglamentación relevante, tratados internacionales aplicables, criterios jurisprudenciales, doctrina, artículos académicos y otros documentos relevantes para analizar los hechos y las problemáticas planteadas en el caso. Esto es especialmente relevante cuando se trata de casos que nos permitirán explorar contenido teórico con el que no cuenta previamente el estudiantado.

El estudio del caso puede requerir también investigación independiente por parte del alumnado (Ogden, 1984). De ser así, es importante que se transmita este mensaje al asignar el caso o bien que se mencione explícitamente en los documentos que componen el caso.

Con la situación problema armada, los objetivos confirmados o ajustados, llegó el momento de la revisión del material.

Fase 4: Revisión

La guía docente es un documento adicional al caso y una herramienta con un doble propósito. Es una herramienta de revisión y una herramienta de comunicación. Como herramienta de revisión, la guía docente permite retomar los objetivos de aprendizaje que nos planteamos en un inicio y comenzar a corroborar que nuestra narrativa sea adecuada para cumplir con ellos. Como herramienta de comunicación, permite que la o el autor comparta la función pedagógica de su caso con más docentes, para su uso. En otras palabras, es el medio de comunicación entre quienes escribieron el caso y las y los docentes que lo utilizarán en sus salones de clase.

Una guía docente le permitirá al profesorado comprender las razones por las que el caso de estudio se elaboró, los fines que persigue, las preguntas que pudieran plantearse para analizar la situación problema y las distintas perspectivas que pudieran surgir al discutirlo en el aula. Es importante que al redactar un caso se elabore su guía, pues de esa manera podrán transmitir a otros docentes todo el potencial didáctico que imaginaron para ese caso o bien, preparar la sesión de clase para su uso propio.

Por lo anterior, la presentación de la información debe ser ordenada y clara. Algunos de los elementos que puede incluir una guía docente son los siguientes:

- Un breve resumen de los hechos y las preguntas a las que debe de llevar el estudio del caso. Recordemos que, como docentes, necesitamos preparación para responder preguntas que vayan más allá de los hechos que se plantean explícitamente en el caso.
- Antecedentes adicionales sobre los hechos y el contexto en el que estos ocurren.
- En caso de ser necesaria, una descripción del perfil ideal del estudiantado al que se asignará el caso (por ejemplo, con qué conocimientos debe de contar, qué asignaturas debe haber aprobado previamente).
- Los objetivos de aprendizaje, sugerimos un promedio de cuatro objetivos.
- Las instrucciones que acompañan la asignación del caso previo a la clase en la que se discutirá.
- Las preguntas que deben guiar la preparación independiente por el estudiantado, es decir, las preguntas detonantes del caso.
- En su caso, una propuesta de tareas que deberá realizar el estudiantado ya sea previamente, durante o después de la clase (incluyendo sus objetivos, lo que se espera del estudiantado, las instrucciones, los requisitos del trabajo y cualquier otra información que sirva como guía o, eventualmente, a otro docente que utilice el caso).
- Una propuesta de la planeación de la clase en la que se podrá incluir una distribución de los tiempos y una serie de preguntas que puedan servir como guía para facilitar la discusión sistemática. También puede acompañarse de ejemplos del tipo de participaciones o respuestas que deberían surgir como parte del diálogo.
- Una propuesta de evaluación de la evidencia de aprendizaje.⁷

Antes de comenzar a redactar la guía docente es recomendable leer el caso detenidamente, ¿qué introducción le queremos dar a la docente? Mientras la redactamos, es importante reflexionar sobre si la narrativa del caso refleja lo que mapeamos en la sinopsis. En cualquier caso, durante la revisión surgirán modificaciones y ajustes finales.

Una parte importante de la guía docente es la formulación de preguntas sugeridas y, en su caso, respuestas esperadas o ideas que deberían surgir. Si bien es la labor de cada docente prepararse para la sesión y quizá contar con un banco de preguntas extra o ideas que le parecen importante discutir, la formulación de las preguntas en la guía docente es una labor que se debe hacer con detenimiento.

Para el inicio de la sesión, sugerimos preparar preguntas que ayuden al grupo a descifrar, ordenar y clarificar los hechos. Para orientar en los aspectos más relevantes del caso, se recomiendan preguntas que requieren respuestas cortas (Ogden, 1984). Son preguntas que versan sobre hechos concretos y tienen una respuesta correcta, pues no requieren de la construcción de un argumento u opinión.

⁷Nuestra propuesta de rúbrica se encuentra en el Anexo A. Esta se utilizó en algunos de los casos de la Sección II. Sin embargo, algunas autoras optaron por desarrollar su propia rúbrica.

Las preguntas formuladas para las discusiones en equipo deben de invitar a los y las estudiantes al intercambio de ideas. Acá no se buscan respuestas correctas, sino una comparación entre los diferentes puntos de vista. Este intercambio de ideas deberá prepararles para la discusión en plenaria.

Para las discusiones en plenaria, es recomendable pensar en preguntas quizá algo más complejas, pues en este momento el grupo contará con la asistencia de la o el docente. Nuestra recomendación es que se incluya una sección de preguntas de reflexión con las que el grupo pueda entrar en una discusión más elevada sobre la situación generalizada que aborda el caso. Al formular las preguntas, es importante revisar constantemente los objetivos de aprendizaje y corroborar que se estén abordando todos.

El proceso de construcción depende en gran parte de constantemente revisar nuestros objetivos y planteamientos iniciales. Es fácil salirse del margen que delineamos en un inicio, esto puede abrir el camino para nuevos objetivos o el perfeccionamiento de ellos. Finalmente, lo que es importante y logra un producto final pedagógicamente fuerte es que exista congruencia entre nuestro caso y su guía docente. Recomendamos compartir tanto el caso y la guía docente con algún o alguna colega, pues siempre es útil contar con un par de ojos frescos para la revisión.

Si el caso es para un curso específico, al utilizarlo en el aula nos percataremos que hay detalles que es necesario afinar para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Moskovitz, 1992). Además, habrá situaciones en las que los avances legislativos o judiciales nos obliguen a modificar el contenido o actualizar los materiales adicionales.

Sección II.

Casos complejos

En los capítulos anteriores se abordaron diferentes aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre cómo funciona el método de estudio de casos, cuál es nuestro rol como docentes y cómo construir un caso. La segunda sección de este libro está destinada a presentar siete casos ejemplo y sus guías docentes.

Los casos que se elaboraron como parte de este material son casos cuya situación problema nos permite mirar al sistema de justicia penal desde una perspectiva de derechos humanos. Pensándolos como un reflejo de una realidad más grande, los ejemplos que presentamos en este libro tienen la intención de atender a problemáticas en el país. De manera que no solo representan diferentes problemas jurídicos, sino que reflejan problemáticas y realidades sociales relevantes en el contexto y la construcción de la historia contemporánea de México.

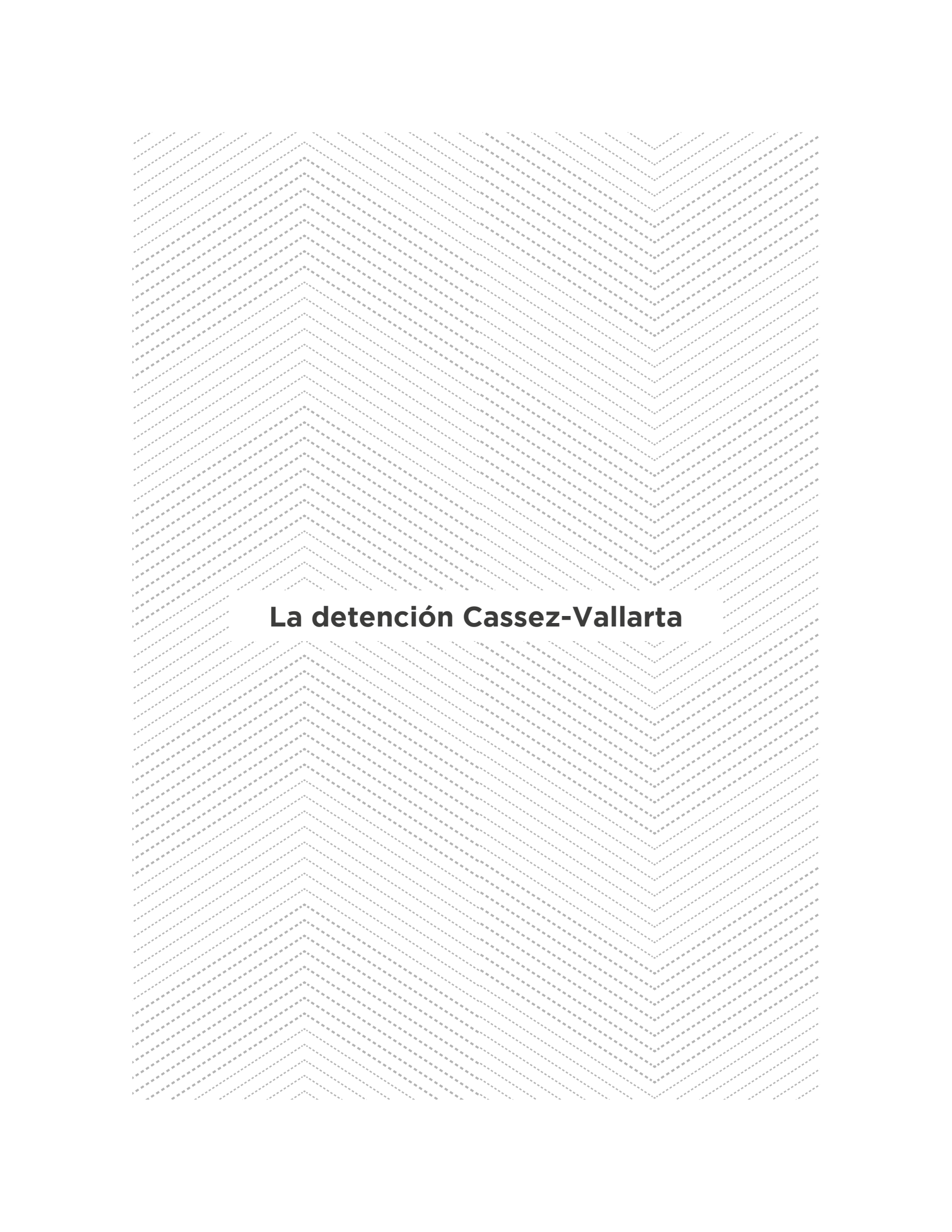
Ahora, al construir los casos que serán utilizados a lo largo de una asignatura es recomendable pensarlos no de manera aislada, sino como parte de un módulo o una secuencia (Robyn, 1987). Conforme avance el curso, el problema planteado en un caso puede tener relación con materiales o problemáticas que han sido estudiadas con anterioridad (Ogden, 1984) y, a la vez, pueden ser insumos previos para el análisis de problemáticas que serán vistas más adelante. Este reciclaje de conocimientos y habilidades propicia un aprendizaje significativo para el estudiantado.

Con esto en mente, trabajamos los siguientes casos:

1. *La detención Cassez-Vallarta*. Este es un buen caso para iniciar el estudio del proceso penal, pues es un caso emblemático cuando se habla de procesos arbitrarios, debido proceso y defensa adecuada. A través de la narrativa, las y los estudiantes podrán contrastar entre el sistema penal anterior con el actual, desde la perspectiva de los derechos humanos.
2. *Adriana Gutiérrez Montiel*. Este caso está inspirado en la historia de Adela García Carriosa, una mujer perteneciente a la población indígena mazateca, en Oaxaca. En línea con el anterior, este caso aborda la defensa adecuada pero desde una perspectiva intercultural y de género.
3. *Dafne McPherson*. Similar a los casos anteriores, en este la imputada es una mujer. Con este caso, las y los estudiantes podrán aprender sobre la perspectiva de género con relación a la legislación, en el ejercicio de las y los operadores de justicia y en las resoluciones judiciales.
4. *Mariana Lima Buendía*. Con este caso, las y los estudiantes podrán aprender sobre la perspectiva de género, con especial énfasis en la violencia de género y las relaciones de poder, y su influencia en el proceso penal. A diferencia del anterior, con este caso nos preguntamos cómo funciona el sistema de justicia penal para las mujeres víctimas.
5. *Miroslava Breach*. Como en el caso anterior, este caso expone una línea de investigación arbitraria, la importancia del análisis de contexto durante la investigación y las dificultades a las que las víctimas del homicidio de un familiar se enfrentan en su búsqueda por alcanzar justicia. Con este caso, se expone la situación de riesgo con la que viven las personas que ejercen el periodismo.

6. *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente.* Similar al anterior, en este caso se muestra la situación de riesgo en la que viven las personas defensoras de los derechos humanos. Con este caso el o la estudiante podrá aprender sobre el andamiaje jurídico que existe para la investigación y búsqueda de personas desaparecidas y la cooperación que existe entre diferentes autoridades.
7. *Busan Group: proporcionalidad de las sanciones penales contra actos de corrupción.* El último tema que abordamos con los casos es la proporcionalidad de las sanciones penales contra actos de corrupción. En este caso se plantea una situación hipotética, basada en dos casos reales, sobre las penas impuestas por delitos relacionados con la corrupción. Con este caso el estudiantado podrá aprender sobre el contenido del principio constitucional de proporcionalidad de las penas, así como sobre los elementos y la metodología de análisis que son necesarios para determinar si una sanción penal es proporcional o no.

Estos casos fueron redactados pensando en estudiantes que estén cursando la asignatura de derechos humanos, derecho procesal penal, perspectiva de género o sus símiles. Por lo que se requieren conocimientos básicos en por lo menos una de estas materias, con la finalidad de desarrollar conocimientos sobre las otras.



La detención Cassez-Vallarta

La detención Cassez-Vallarta

.....

Caso de estudio

*Gabriela Talancón Villegas**
*Keila Melissa Leal Medina***
*María José Gutiérrez Rodríguez****

Introducción

En el año 2005, la detención de Florence Cassez e Israel Vallarta fue televisada por los medios de comunicación más importantes del país. En un creciente contexto de violencia, el operativo se mostró como resultado de la labor de los órganos de investigación especializados.

La detención de Cassez y Vallarta estuvo rodeada de inconsistencias que pronto impactaron el proceso judicial, la opinión pública e incluso la relación diplomática entre México y Francia. A través de las circunstancias que rodearon este caso, se busca contrastar el Sistema Penal Tradicional-Mixto contra el Sistema de Justicia Penal Acusatorio.

Al comparar ambos sistemas, la discusión deberá girar en torno a la importancia del debido proceso, su alcance y consecuencias de su violación. En ese sentido, se contrastan algunas figuras características de ambos sistemas, particularmente la relación entre la detención y la salvaguarda de los derechos humanos de las personas detenidas en cada sistema.

Además, deberás reflexionar sobre el contexto en el que se desarrolló la reforma al Sistema de Justicia Penal, por qué se buscó mudar a un nuevo sistema y qué efectos podría tener para las partes, desde una perspectiva de respeto y protección de los derechos humanos.

Veamos el panorama

La prevención y combate a la delincuencia han representado grandes desafíos para el Estado mexicano, de manera que la procuración de justicia ha sido punto central de diversas políticas públicas, así como núcleo de reformas constitucionales. El estallido de la violencia en el país ha puesto en evidencia algunas deficiencias en el sistema, lo que ha traído como consecuencia movimientos civiles y cambios estructurales al sistema de justicia penal.

La investigación y persecución del delito dependen en gran medida del órgano de procuración de justicia y la policía. Ambas instituciones se han sometido a importantes cambios en el México contemporáneo. La delincuencia organizada y el narcotráfico han tenido un impacto importante en la estructura de los órganos del Estado mexicano, la dirección de la política pública y el tono del discurso de las diferentes administraciones que han estado a cargo del Poder Ejecutivo. Consecuentemente, la prensa nacional ha dedicado importantes trabajos de investigación y reportajes a las decisiones de la administración pública y la evolución del contexto social al que ha sido necesario atender.

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

La Procuraduría General de la República (PGR, antecesora de la actual Fiscalía General de la República) tuvo por primera vez un área dedicada exclusivamente al narcotráfico en 1985. En 1993, se creó el Instituto Nacional para el Combate a las Drogas. En diciembre de 1994, el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León impulsó una reforma constitucional para reconocer la seguridad pública como responsabilidad explícita del Estado¹ y la facultad del Congreso de la Unión para sentar las bases de coordinación entre diferentes autoridades, lo que significó también la creación del Sistema Nacional de Seguridad Pública.²

La intención de esta reforma fue, dentro del esquema del federalismo, lograr la coordinación de los tres estratos de poder: federación, entidades federativas y municipios. La coordinación entre las diferentes autoridades suponía enfrentar la creciente capacidad y alcance de la delincuencia organizada, según se expresó en la iniciativa.

En 1998 se creó la Policía Federal Preventiva con el propósito de luchar contra la delincuencia organizada. Más adelante, con la entrada de la administración del presidente Vicente Fox Quesada, en el año 2000, se creó la Secretaría de Seguridad Pública, la cual absorbió facultades que antes correspondían a la Secretaría de Gobernación, como el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, así como la facultad de reglamentar la portación de armas para empleados federales. En el año 2001 se creó la Agencia Federal de Investigación (AFI), con el propósito de ejecutar mandamientos ministeriales y judiciales.³

De igual forma, dicha administración impulsó una serie de reformas a la Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República. Con el objetivo de combatir la delincuencia organizada, en un clima de inseguridad, se apostó por la especialización. Una de las cinco subprocuradurías de la PGR fue la Subprocuraduría de Investigación Especializada en Delincuencia Organizada (SIEDO)⁴, la cual contaba con la Unidad Especializada en Investigación de Secuestros.

Por su impacto, el secuestro puede ser un elemento importante de las políticas de seguridad de países con altos índices de inseguridad. Este delito desestabiliza a la sociedad, debilita instituciones públicas y genera un entorno de corrupción.⁵ En el caso mexicano, desde finales de la década de los 90 se ha reportado una alta tasa de denuncias por secuestro. El Distrito Federal (ahora Ciudad de México) fue una zona particularmente afectada. Entre los años 1999 y 2005, esta ciudad ocupó el primer lugar nacional en número de secuestros.⁶

A pesar de los esfuerzos legislativos y operativos por combatir la inseguridad y corrupción, en 2004, más de 200 mil personas se reunieron en el centro del Distrito Federal para marchar por seguridad, justicia y paz; de igual forma, otras más de varios estados de la República se unieron a la causa y marcharon en sus municipios.⁷ Este acto de protesta se conoció como la “Marcha Blanca”, pues las personas iban vestidas de color blanco portando una vela. El país estaba atravesando por una ola de violencia y la ciudadanía mostraba su inconformidad. Como resultado, había una fuerte presión política sobre las autoridades para presentar resultados.

La desconfianza en las autoridades se alimentaba por constantes incidencias de abuso policial: desde abuso verbal y amenazas, hasta uso excesivo de la fuerza y detenciones arbitrarias.⁸ En el ambiente de inseguridad y violencia, ligado a la desconfianza en las autoridades, surge la supuesta banda de secuestradores “Los Zodiaco”, presuntamente formada por integrantes de la familia Cortez Vallarta y otras personas, como la ciudadana francesa Florence Cassez.

Detención Vallarta-Cassez: transmisión en vivo en televisión nacional⁹

En la mañana del 9 de diciembre de 2005, agentes de la AFI realizaron un operativo para detener a presuntos integrantes de “Los Zodiaco” y liberar a tres personas que se encontraban privadas ilegalmente de su libertad.

Esa mañana la población mexicana presenció desde su televisor el operativo en el que la AFI detuvo a Israel Vallarta y a Florence Cassez. Su captura fue transmitida en *Hechos A.M.* y *Primero Noticias*, dos de los noticieros matutinos de mayor audiencia y de las principales cadenas de televisión nacional en México: Televisión Azteca y Televisa.

Según las imágenes que se transmitieron en los medios, el operativo Cassez-Vallarta ocurrió de la siguiente forma. A las 6:47 a. m., los agentes de la AFI ingresaron al Rancho Las Chinitas, ubicado sobre la carretera federal México-Cuernavaca y se dirigieron hacia la entrada de una cabaña que se encontraba en el predio. Una persona no uniformada abrió la puerta desde fuera.

Dentro de la cabaña, Israel Vallarta se encontraba en el suelo, boca abajo. Sometido, los agentes de la AFI lo sujetaron por detrás del cuello para ponerle en pie frente a cámara. Vallarta mostraba signos de dolor, además de algunos moretones en el rostro y cuerpo. En la cabaña se encontraba también Florence Cassez, quien intentaba cubrir su rostro con una manta.

Las cámaras captaron el resto del interior de la cabaña dejando ver armas de alto calibre, tarjetas de identificación, credenciales de elector, uniformes de la policía, fotografías y otros objetos personales. Las cámaras mostraron los vehículos que se encontraban en la propiedad y las personas que reportaban los hechos afirmaron en televisión nacional que eran aquellos con los que la pareja realizó los secuestros. A las 8:28 a. m. se transmitió la salida de las camionetas de la AFI, en las que se encontraban Cassez y Vallarta.

En ambos noticieros, las personas que reportaban los hechos comunicaron a los televidentes que la detención ocurría en vivo. Durante el operativo, el par de periodistas interrogó a las dos personas detenidas, a las tres liberadas y a algunos agentes de la AFI.

A Vallarta se le acusaba con preguntas como: “¿Platíquenos cómo es que urdió usted este secuestro?”; “¿desde cuándo tienen secuestradas a estas personas?”; “¿cuántas personas (tiene secuestradas ahí)?”; “¿cómo elegías a las víctimas?”; “¿tú te encargabas de cuidarlos o solo de rentar la casa?”.

Mientras que a Cassez se le cuestionaba por qué estaba en el lugar de los hechos: “¿Sabía que ahí había tres personas secuestradas?”; “¿qué hacía ahí?”; “¿cuál era tu función?”; “¿por qué estabas aquí en esta casa, donde había varias personas secuestradas?”.

A los minutos de su rescate, quienes reportaban preguntaron a las víctimas sobre su estancia en el inmueble, las condiciones de trato bajo las que estaban y sobre sus presuntos secuestradores: “¿Sabe quiénes son sus secuestradores? ¿Los pudo identificar?”, a lo que una de las víctimas respondió: “No, porque estaban tapados”.

Más tarde, vuelven con la primera víctima: “¿Lo maltrataron?”. “Sí, señor. Nada más le doy gracias a la policía federal, que me ha rescatado de ahí. A la AFI.”, respondió. Momentos más tarde, agradece de nuevo: “Mucha gente a lo mejor piensa que no trabaja la policía, pero de verdad que si no estuvieran ellos aquí no sé qué hubiera sido de mí”.

Al insistir a la segunda víctima sobre su experiencia y su relación con quienes la habían secuestrado, se le pregunta: “¿No podría identificar a nadie?”, “¿Ni por su tono de voz?”. Ella responde en sentido negativo: “No, porque hacían diferentes voces. Como que imitaban voces, pero si vuelven a hablar como lo hacían, tal vez sí”.

En los diálogos entre quienes reportaban los hechos y conducían los noticieros se presentó a Israel Vallarta como el jefe de la banda y quien se encargó de planear y realizar el secuestro. A la audiencia se le informó que Florence Cassez, de origen francés y esposa del líder de la banda, colaboró en la planeación de los secuestros y fue identificada por las tres personas liberadas.

En televisión nacional se afirmó en diversas ocasiones la culpabilidad de Cassez y Vallarta enfatizando la importancia del operativo. La reportera insistió que, aunque Cassez negó los hechos, era evidente que estaba involucrada y que los recibos de teléfono estaban a su nombre. El reportero les acusó de haber participado en nueve secuestros más.

El operativo Cassez-Vallarta y la liberación de las tres personas fue repetida durante el día en los noticieros de más audiencia del país. Se transmitieron las imágenes de la detención, la recreación de los secuestros y el reencuentro entre las personas liberadas y sus familiares, así como la entrevista a una de ellas.

Primeras diligencias

Florence Cassez e Israel Vallarta fueron puestos a disposición de las autoridades ministeriales el 9 de diciembre de 2005 a las 10:16 a. m. La SIEDO obtuvo las primeras declaraciones de las personas involucradas a partir de las 10:30 a.m.

En su primera declaración, Vallarta mencionó que fue detenido al salir del Rancho Las Chinitas el 8 de diciembre de 2005. Durante la diligencia de reconocimiento, en la cámara Gesell, una de las presuntas víctimas reconoció la voz de Vallarta, pero no reconoció a Cassez. Otra de las víctimas mencionó no haber visto el rostro de sus secuestradores y tampoco reconoció a Cassez. La tercera víctima reconoció la voz de Vallarta y reconoció a Cassez como la persona que le había alimentado, además mencionó que mientras estuvo privado ilegalmente de la libertad, había una mujer que, por su acento, le parecía que era de origen francés.

A las 3:05 p. m. de ese mismo día, las autoridades ministeriales intentaron comunicarse con la sede diplomática de Francia en la Ciudad de México. Sin embargo, la llamada no fue atendida. A pesar de no haber logrado comunicarse con algún funcionario consular, los agentes del Ministerio Público procedieron a obtener la declaración de Cassez. En su primera declaración, Florence mencionó que fue detenida en la carretera Cuernavaca-México y que agentes de la AFI la trasladaron, a ella y a Vallarta, al Rancho Las Chinitas. Además, declaró que el personal de la AFI les indicó cómo debían actuar al llegar los medios de comunicación.

El 10 de diciembre a las 12:20 p. m., la agencia del Ministerio Público se comunicó con la embajada francesa para informar sobre la detención de Florence Cassez. A las 3:45 p. m., Cassez se entrevistó con el Cónsul General de Francia en México en las oficinas de la SIEDO. Ese mismo día, el Juzgado Segundo de Distrito de Procesos Penales Federales decretó el arraigo de Cassez por 90 días, por lo que fue trasladada al Centro Federal de Investigación de Arraigos de la SIEDO. De igual manera, se decretó el arraigo de Israel Vallarta.

El montaje del caso Cassez-Vallarta: la escenificación de la captura y liberación

El 5 de febrero de 2006, Genaro García Luna, titular de la AFI, y Jorge Rosas García, titular de la Unidad Especializada de Investigación y Secuestro de la Procuraduría General de la República, participaron en el programa *Punto de Partida* de la cadena Televisa. Durante la entrevista, la conductora Denise Maerker resaltó las contradicciones entre la versión de Cassez, la sostenida por la PGR y el parte informativo de quienes realizaron la investigación.

La periodista enfatizó que pareciera ser que Cassez y Vallarta fueron detenidos un día antes y en un lugar totalmente diferente a lo que se mostró en los medios de comunicación. Además, les cuestionó respecto de los criterios para la presentación pública de las detenciones. El titular de la AFI manifestó que, al presentar públicamente a los presuntos culpables, la agencia buscaba mostrar lo que se estaba haciendo para que la comunidad valorara los operativos para combatir el crimen.

Durante el programa, la conductora fue informada de que Cassez se encontraba en la línea y que quería entrar al aire. Cassez, frente a miles de televidentes, mencionó que fue detenida el 8 de diciembre a las 11:00 a. m. en la carretera y que permaneció detenida hasta las 5:00 a. m. del 9 de diciembre cuando, a la fuerza y bajo golpes, agentes policiales la hicieron entrar a la cabaña en el Rancho Las Chinitas.

Momentos después, el titular de la AFI sostuvo que fueron los medios de comunicación, quienes posterior a la detención, pidieron a la agencia que mostraran cómo habían realizado la detención y liberado a las víctimas.

El 10 de febrero se llevó a cabo una conferencia de prensa convocada por la Procuraduría General de la República en la que participaron el procurador general de la República, el subprocurador de Investigación Especializada en Delincuencia Organizada y el titular de la Agencia Federal de Investigación. Durante esta sesión fueron cuestionados respecto del supuesto montaje y su impacto en el proceso penal de Cassez y Vallarta.

En la conferencia de prensa las autoridades reconocieron públicamente que los videos de la detención de Florence Cassez y de Israel Vallarta, transmitidos en las cadenas más importantes de televisión, mostraron un “montaje y una escenificación ajena a la realidad”. Según las autoridades, los medios de comunicación no estuvieron presentes durante el operativo y las imágenes transmitidas no reflejaban el momento real de la detención Cassez-Vallarta ni la liberación de las víctimas. Además, afirmaron que las transmisiones no tenían ningún impacto jurídico en el proceso de las personas detenidas ni modificaban las pruebas en contra de estas.

Ese mismo día, se presentó un nuevo testigo, quien declaró reconocer a Cassez tras verla en televisión. El 14 y 15 de febrero de 2006, las víctimas acudieron con las autoridades para ampliar sus declaraciones y esta vez afirmaron reconocer a Florence Cassez por su voz, acento y tez.

¿Quién es Florence Cassez? ¿Quién es Israel Vallarta?

Florence Cassez llegó a México en el año 2003 y trabajó un tiempo con su hermano. A través de él, en agosto de 2004, conoció a Israel Vallarta, un comerciante de automóviles usados.¹⁰ En octubre de ese año iniciaron una relación sentimental.

En julio de 2005 terminaron la relación. Al mismo tiempo, el contrato de arrendamiento de Florence venció y decidió volver a Francia. Sin embargo, ambos mantuvieron contacto. En septiembre, Florence decidió volver a México e Israel le permitió quedarse en el Rancho Las Chinitas, mientras encontraba una residencia propia. En noviembre logró conseguir un trabajo en una cadena hotelera.

Entre el debido proceso y la justicia: el caso Cassez-Vallarta desde la opinión pública

El caso de Florence Cassez e Israel Vallarta pone sobre la mesa interrogantes sobre qué tan distante está el juicio público del proceso legal. En esta ocasión, ambas personas fueron presentadas como delincuentes desde el minuto uno; durante la transmisión de la detención, una de las personas que reportaba anunció:

(...) y a los secuestradores aquí los tendremos. Bueno, nada más por cuestiones de costumbre, pero se diría que los presuntos secuestradores, pero bueno, yo creo que aquí no hay ninguna duda, ¿no? Los tomaron con las manos sobre la masa.

Tal como refiere el periodista, a los ojos de la población mexicana, los detenidos eran culpables. Los medios de comunicación rápidamente se enfocaron en “la extranjera” o “la francesa Cassez”, mientras crecía un sentimiento de patriotismo en la sociedad mexicana, acompañado del antagonismo de Florence Cassez, a pesar de ser conocidas las irregularidades en la detención.¹¹

Mientras se celebraba la detención de estas personas, otra parte importante de la sociedad reprochaba la manera en la que actuaron las autoridades al elaborar una detención falsa para ser transmitida en televisión nacional. Si bien la intención del montaje fue mostrar resultados y legitimar a los organismos encargados de la seguridad pública, también develó lo opaco que podía llegar a ser el proceso penal.

Para quienes vivían un contexto violento, la captura de “Los Zodiaco” a toda costa podría ser esperanzadora. No obstante, para quienes temían el abuso de autoridad, las faltas al debido proceso y las inconsistencias de las diferentes versiones, tan solo aumentaban la desconfianza en las autoridades y el sistema mismo. Quizá el costo más grande es la duda que dejó atrás el caso: ¿qué fue lo que realmente pasó?



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué se detuvo a Florence Cassez e Israel Vallarta? ¿Cómo se justificó la detención?
2. ¿Por qué crees que se decidió televisar el operativo?
3. ¿Cómo crees que afectó la transmisión del operativo a Cassez y Vallarta? ¿Cuál fue su impacto en la opinión pública? ¿Y en el proceso?
4. ¿Es posible que el Sistema Penal Acusatorio prevenga una situación así?



Materiales complementarios

Para complementar el estudio del presente caso es importante que leas lo siguiente:

1. Cossío Zazueta, A. (2015) *El Auto de Formal Prisión y el Auto de Vinculación a Proceso*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3826/9.pdf>
2. Código Federal de Procedimientos Penales vigente el 9 de diciembre de 2005, el Código Nacional de Procedimientos Penales y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos antes y después de la reforma de 2008 en el buscador de la Suprema Corte de Justicia de la Nación: <https://www.scjn.gob.mx/normativa-nacional-internacional>

Notas

- * Gabriela es coordinadora de Reforma de Justicia del CEEAD. Es maestra en Derecho Internacional de los Derechos Humanos (LL.M.), con mención honorífica *cum laude*, por la Universidad de Notre Dame. Ha sido docente en la Universidad de Monterrey y en el Tec de Monterrey, en las asignaturas de Derechos Humanos y Teoría del Derecho.
 - ** Keila es investigadora en la coordinación de Reforma de Justicia del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey.
 - *** María José es investigadora en la coordinación de Reforma de Justicia del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad de Monterrey, *cum laude*. Fue docente en la Universidad Regiomontana.
- ¹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1994, art. 21, (...) La seguridad pública es una función a cargo de la Federación, el Distrito Federal, los estados y los municipios en las respectivas competencias que esta Constitución señala. La actuación de las instituciones policiales se regirá por los principios de legalidad, eficiencia, profesionalismo y honradez (...)
 - ² Porte Petit, A. (2017). *Policía en México. 75 años de su implementación*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
 - ³ *Id.*
 - ⁴ Ahora Subprocuraduría Especializada en Investigación de Delincuencia Organizada (SEIDO).
 - ⁵ Observatorio Nacional Ciudadano Seguridad, Justicia y Legalidad. (2020, octubre 5). *Análisis integral del secuestro en México. Cómo entender esta problemática*. <https://onc.org.mx/uploads/Secuestro2014.pdf>
 - ⁶ Aguirre, J. (2014). *El secuestro en México. Situación en la última década*. Instituto Belisario Domínguez.
 - ⁷ Contrapeso Ciudadano. *¿Qué provocó la marcha blanca en 2004?* <https://www.contrapesociudadano.com/que-provoco-la-marcha-blanca-en-2004/>
 - ⁸ Alvarado Mendoza, A. y Silva Forné, C. (2011). *Relaciones de autoridad y abuso policial en la Ciudad de México*. Revista Mexicana de Sociología.
 - ⁹ Para la narrativa de los hechos se utilizó el proyecto de sentencia del Ministro Arturo Zaldívar y la Sentencia de la Ministra Olga Sánchez Cordero, de la Primera Sala de la Suprema Corte de la Nación, para el Amparo en Revisión 517/2011, resuelto el 23 de enero de 2013.
 - ¹⁰ Sin embargo. (2009, diciembre 10). *El montaje: La historia de Cassez y Vallarta, antes y después del arresto que recreó García Luna*. <https://www.sinembargo.mx/10-12-2019/3693514>
 - ¹¹ Suárez Sánchez, R. (2013, febrero 6). *Opinión Pública del Caso Cassez*. Dinamia <https://dinamia.com.mx/actualidades/opinion-publica-del-caso-cassez>

La detención Cassez-Vallarta

.....

Guía docente

Sinopsis

Con el caso Florence Cassez e Israel Vallarta se busca que instruyas al grupo de estudiantes en las diferencias entre el Sistema Penal Tradicional-Mixto y el Sistema de Justicia Penal Acusatorio. Con esto en mente, se identificó el caso de la ciudadana francesa Florence Marie Louise Cassez Crepin e Israel Vallarta Cisneros por haber sido un caso emblemático en materia de debido proceso y violaciones de derechos humanos a las personas inculpadas.

El caso de Florence Cassez es reconocido porque se escenificó la detención de las personas inculpadas con la finalidad de transmitirla en dos de los noticieros matutinos más populares del país. En un ambiente de inconformidad ciudadana respecto al alto índice de delincuencia, esto se puede percibir como un intento de fabricar culpables y presentar resultados.

La mañana del 9 de diciembre de 2005 se transmitió por televisión nacional la detención de Israel Vallarta y Florence Cassez, con motivo del secuestro de tres personas. Más adelante se descubrió que la detención había ocurrido con un día de anticipación y que las imágenes transmitidas en televisión correspondían a una escenificación. La publicidad mediática que recibió el caso no solo tuvo influencia en la percepción de las personas involucradas, es decir quienes fueron vinculados a proceso, sino también en algunas de las declaraciones de los testigos y hasta en el proceso mismo. Con este caso, se busca que invites a tus estudiantes a discutir sobre la importancia del debido proceso, su alcance y consecuencias de su violación. En ese sentido, se contrastan algunas figuras características de ambos sistemas, particularmente la relación entre la detención y la salvaguarda de los derechos humanos de las personas detenidas en cada sistema.

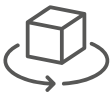
Se espera que las y los estudiantes reflexionen sobre el contexto en el que se desarrolló la reforma al Sistema de Justicia Penal, por qué se buscó mudar a un nuevo sistema y qué efectos podría tener para las partes, desde una perspectiva del respeto a los derechos humanos.



Objetivos de aprendizaje

Con el estudio del caso Florence Cassez, la idea es que guíes al grupo de estudiantes a lograr:

1. Valorar, desde una perspectiva de derechos humanos, las diferencias entre las figuras procesales en el sistema penal tradicional y el acusatorio adversarial.
2. Identificar posibles irregularidades en el procedimiento y plantear violaciones a derechos humanos a partir de los estándares aplicables.
3. Reconocer la importancia del debido proceso y el alcance de los derechos de las personas imputadas.
4. Reflexionar sobre el contexto social y político del momento y su relación con el caso en particular desde una mirada actual.



Perspectivas de discusión

Este caso está construido con el propósito de permitir dos niveles de discusión, te recomendamos que incites al grupo a reflexionar sobre la relación entre ambos puntos.

Desde la perspectiva jurídica, se busca que el grupo identifique la relación entre las acciones del Estado respecto a la creciente violencia en el país y el cambio en el Sistema de Justicia Penal. En específico, que se logre identificar por qué el nuevo sistema resalta la importancia de los derechos de las personas imputadas. Desde la perspectiva social, el grupo de estudiantes podrá intercambiar ideas sobre el uso de los medios de comunicación por las autoridades, su influencia en la opinión pública y la distancia que deben guardar los medios con los procesos penales.



Estudio previo a clase

Para este caso, las y los estudiantes deberán tener acceso al Código Federal de Procedimientos Penales vigente en 2005, el Código Nacional de Procedimientos Penales y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, antes y después de la reforma de 2008. Para eso, se sugiere el buscador de Normativa Nacional e Internacional de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (<https://www.scjn.gob.mx/normativa-nacional-internacional>). Recuerda al estudiantado la importancia de hacer uso de los materiales adicionales.

Las y los estudiantes deberán leer el caso antes de asistir a clase. La lectura se deberá hacer tomando en consideración las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué se detuvo a Florence Cassez e Israel Vallarta? ¿Cómo se justificó la detención?
2. ¿Por qué crees que se decidió televisar el operativo?
3. ¿Cómo crees que afectó la transmisión del operativo a Cassez y Vallarta? ¿Cuál fue su impacto en la opinión pública? ¿Y en el proceso?
4. ¿Es posible que el Sistema Penal Acusatorio prevenga una situación así?



Propuesta para trabajo en clase

El caso está construido tomando en consideración un espacio de tiempo de 180 minutos. Aun así, reconociendo las particularidades de cada aula, puedes adecuar la propuesta de trabajo a tus necesidades y las de tus estudiantes.

Para la preparación de la sesión es recomendable pensar en qué elementos buscas que se desprendan de las respuestas de tus estudiantes, dedica un tiempo a respuestas modelo y recuerda que te puedes apoyar en el material recomendado. También es recomendable pensar en qué otras preguntas pueden abonar a la discusión, como aquellas relacionadas con el andamiaje jurídico, el papel de las víctimas dentro de este caso, el contexto político en el que se desarrollaron los hechos y su relación con la actualidad. Además de las preguntas que te sugerimos en esta guía, siempre es recomendable tener un banco de preguntas extra al cual recurrir durante la sesión. Considera el promedio de participaciones de tu grupo.



- Introducción: 5 min.
- Explorar los hechos (plenaria): 30 min.
- Discusión por equipos: 45 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria) montaje o escenificación de los hechos: 30 min.
- Discusión (plenaria) Sistema Penal Acusatorio: 30 min.
- Reflexión final: 20 min.
- Instrucciones sobre entregable: 10 min.

Introducción: 5 min.

De manera muy general, explica al grupo en qué va a consistir la sesión. Si es la primera vez que van a probar el método de estudio de caso, quizá sea recomendable dedicar más tiempo para describir el método y lo que se espera de cada estudiante. En sí, su rol es intuitivo: participar y escuchar activamente.

Explorar los hechos (plenaria): 30 min.

Es importante que el grupo de estudiantes comprenda la cronología de los hechos. Adicionalmente, en este primer ejercicio se busca que el estudiantado empiece a discernir qué hechos son o no relevantes para el caso. Te sugerimos preguntas cerradas, como las siguientes:

1. ¿Quién es Florence Cassez? ¿Quién es Israel Vallarta?
2. ¿Cómo fue la detención? ¿Quiénes estuvieron presentes?
3. ¿Qué día detuvieron a los inculpadados? ¿Por qué se les detuvo?
4. ¿Cómo se justificó la detención?
5. ¿Qué se televisó? ¿Qué detalles consideras importantes?
6. ¿Cuándo se les puso a disposición del Ministerio Público?

Discusión por equipos: 45 min.

El grupo de estudiantes deberá dividirse en equipos e identificar y comparar las diferencias procesales que se alcanzan a percibir en este caso, entre el sistema anterior y el actual.

Las y los estudiantes deberán discutir las siguientes preguntas. Es importante que basen sus respuestas en legislación o doctrina:

1. ¿Identificas alguna violación a los derechos humanos de Vallarta y de Cassez con la forma en cómo se escenificó y difundió su supuesta detención? ¿Cuáles?
2. ¿Crees que la forma en como se escenificó y difundió la supuesta detención de Vallarta y Cassez afectó su presunción de inocencia de un modo irremediable? ¿Consideras que después de esta escenificación alguien creería en la inocencia de Vallarta y Cassez?
3. ¿Cómo impacta la escenificación o montaje de la detención en el debido proceso?
4. Pensando en las figuras del proceso penal acusatorio, ¿cuál hubiera sido el rol del juez de control?
5. ¿Crees que el resultado habría cambiado si el proceso se hubiera conducido con apego a la ley? ¿De qué manera?
6. ¿Crees que es importante que las autoridades actúen acorde a los principios básicos del derecho penal y derechos humanos? ¿Por qué?

Recuerda que es importante comunicar al estudiantado que no se espera que lleguen a una respuesta en común, sino que se busca que dialoguen y exploren las distintas posturas frente a las preguntas.

Descanso: 10 min.***Discusión (plenaria) montaje o escenificación de los hechos: 30 min.***

Te sugerimos las siguientes preguntas:

1. ¿Identificas alguna violación a los derechos humanos de Vallarta y de Cassez con la forma en cómo se escenificó y difundió su supuesta detención? ¿Cuáles?
2. ¿Crees que la forma en como se escenificó y difundió la supuesta detención de Vallarta y Cassez afectaron su presunción de inocencia de un modo irremediable? ¿Consideras que después de esta escenificación alguien creería en la inocencia de Vallarta y Cassez?
3. ¿Cómo impacta la escenificación o montaje de la detención en el debido proceso?

Idealmente con las intervenciones del estudiantado, deben surgir por lo menos las siguientes ideas:

Pregunta 1. Es probable que identifiquen las siguientes violaciones: a la presunción de inocencia de Cassez y Vallarta, libertad personal, derechos relacionados con el debido proceso y acceso a la justicia, tales como acceso a un tribunal imparcial, derecho a un recurso judicial efectivo, defensa adecuada, asistencia consular y otros derechos de las personas inculpadas. Quizá alguna persona mencione violaciones a la integridad personal de Cassez y Vallarta o a la prohibición contra la tortura, tratos crueles, inhumanos y degradantes y a los derechos de las víctimas, por ejemplo a la verdad y a la reparación.

Al recibir estas respuestas es muy útil preguntar: ¿por qué?, ¿en qué momento se configura la violación?, ¿de qué manera?, ¿dónde está reconocido tal derecho? A propósito de la última pregunta, es importante buscar que las y los estudiantes acudan a diferentes fuentes jurídicas para fundamentar su opinión, tales como la jurisprudencia o tesis del Poder Judicial, al contenido de tratados internacionales en materia de derechos humanos y criterios de organismos internacionales, más allá de la propia legislación nacional.

Pregunta 2. Quizá habrá estudiantes que piensen que la afectación a la presunción de inocencia no alcanza la esfera jurídica, pues la persona juzgadora está obligada a actuar de manera imparcial y lo que sucedió en el plano mediático no debe de influenciar su decisión. Frente a estas posturas es útil cuestionar qué tan distanciada de los medios puede estar la persona que ocupe el cargo de juez y qué tan cercana a la realidad es la información que se desprende del expediente judicial. Habrá quienes sostengan ciegamente que el daño fue irremediable. En este caso, para fomentar el pensamiento crítico es recomendable hacer preguntas como: ¿por qué?, ¿de qué manera?

Pregunta 3. El debido proceso implica el acceso a un tribunal imparcial. En relación con la pregunta anterior, es importante tomar en consideración que el montaje de la detención y el juicio mediático pueden tener un peso importante en la imparcialidad del tribunal. En otras palabras, es importante que el grupo logre encontrar la relación entre la presunción de inocencia, el acceso a un tribunal imparcial y su impacto en el debido proceso.

Quizá alguna persona cuestione la verdadera efectividad del proceso penal para conocer la verdad de lo sucedido. Al adentrarse en esta idea, podemos esperar que se haga referencia a la veracidad de las pruebas. Esta idea es muy valiosa, por lo que es importante hacer preguntas de seguimiento como ¿se logró probar más allá de toda duda razonable?, ¿qué implicaciones tiene para la resolución judicial?, ¿para las víctimas?, ¿y para los imputados? Se espera que el grupo logre relacionar los derechos de las víctimas y los imputados con el debido proceso e incluso con el eventual descubrimiento de la verdad.

Discusión (plenaria) Sistema Penal Acusatorio: 30 min.

Te sugerimos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué figuras del nuevo sistema son importantes para la protección de los derechos humanos?
2. ¿Crees que fue necesario introducir estas nuevas figuras? ¿Por qué?
3. ¿Por qué un nuevo sistema representaría una mayor protección de los derechos humanos de las partes?
4. ¿Cuáles son las bondades del Sistema Penal Acusatorio? ¿Hay algo que creen que funcionaba mejor en el sistema penal mixto? ¿Qué? ¿Por qué?
5. Pensando en las figuras del proceso penal acusatorio, ¿cuál hubiera sido el rol del juez de control?

Idealmente con las intervenciones del estudiantado deben surgir por lo menos las siguientes ideas:

Pregunta 1. Es probable que el grupo mencione algunas de las siguientes: la figura del juez de control y su facultad de ejercer el control de la detención, el principio de presunción de inocencia, los derechos de las personas imputadas y los derechos de las víctimas, así como la figura del asesor jurídico. Ante cada respuesta, es recomendable preguntarles ¿por qué? o ¿de qué manera garantiza una mayor protección a los derechos humanos?

Pregunta 2. Es importante relacionar esta pregunta con la respuesta a la pregunta anterior. En esta pregunta podemos esperar que las y los estudiantes hagan una comparación entre sistemas. Aquí es importante que las y los estudiantes hagan un recuento de qué hechos pudieron haberse llevado a cabo de otra forma en el Sistema Penal Acusatorio.

Pregunta 3. Al responder esta pregunta es posible que el estudiantado comience por identificar fallas en el sistema anterior. Es importante preguntarles cómo tales fallas se traducen en una posible violación de derechos humanos. Asimismo, al hablar del nuevo sistema, quizá el estudiantado haga referencia al lugar de los derechos de los imputados y los derechos de las víctimas en el nuevo proceso penal. También es importante que consideren el rol de los tribunales en el nuevo procedimiento, la figura del juez de control, la asesoría jurídica y las diferencias entre auto de formal prisión y el de vinculación a proceso.

Pregunta 4. Al responder, las y los estudiantes posiblemente se enfocarán en el reconocimiento de los derechos de las partes. Podría ser útil explorar sobre el rol de los principios del proceso penal y cómo son benéficos para las partes.

Asimismo, es importante explorar su opinión sobre el sistema tradicional-mixto pues cuestionar sobre esto fomenta el pensamiento crítico. En esta pregunta podrán salir algunos elementos del contexto en sus justificaciones, como la violencia y el abuso de autoridad. Recuerda que es importante hacer preguntas de seguimiento, como ¿qué te lleva a pensar eso?

Pregunta 5. El rol del juez de control es analizar la legalidad de la detención y dictar el auto de vinculación a proceso o el auto de no vinculación a proceso. En el caso de Cassez y Vallarta, el juez de control hubiera tenido la obligación de analizar la legalidad de la detención de ambos; algunos puntos de estudio podrían haber sido: si existió o no flagrancia, si se puso a las personas detenidas a disposición del Ministerio Público inmediatamente, si se le dio asistencia consular a la persona extranjera inmediatamente, si las personas detenidas fueron informadas de sus derechos y si era procedente o no la vinculación a proceso.

Para contestar esta pregunta, quizá sea útil remitirse al contenido del artículo 19 constitucional y los artículos 146, 147, 151, 152, 307, 308, 316 y 317 del Código Nacional de Procedimientos Penales.

Reflexión final: 20 min.

Te sugerimos las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que situaciones similares se logren evitar? ¿Qué te lleva a tu respuesta?
2. ¿Qué significa el caso Cassez para nuestro sistema de justicia penal?

Instrucciones sobre entregable: 10 min.**Entregable**

Tras analizar el caso *La detención Cassez-Vallarta*, tus estudiantes podrán reflexionar y elaborar un ensayo conforme a lo que se discutió en la sesión, en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Identificas alguna violación a los derechos humanos de Vallarta y de Cassez con la forma en cómo se escenificó y difundió su supuesta detención? ¿Cuáles?
2. ¿Crees que la forma en como se escenificó y difundió la supuesta detención de Vallarta y Cassez afectó su presunción de inocencia de un modo irremediable? ¿Consideras que después de esta escenificación alguien creería en la inocencia de Vallarta y Cassez?
3. ¿Cómo impacta la escenificación o montaje de la detención en el debido proceso?
4. ¿Qué figuras del proceso penal representan una mayor protección para los derechos humanos para las partes? ¿Por qué? ¿De qué manera?
5. ¿Crees importante que las autoridades actúen acorde a los principios básicos del derecho penal y derechos humanos? ¿Por qué?

Recuerda especificar a tus estudiantes los requisitos de forma, como:

1. Tipo y tamaño de letra.
2. Interlineado y márgenes.
3. Extensión, mínimo y máximo en palabras o páginas.
4. Elaboración colaborativa o individual.



Propuesta de evaluación

Para evaluar el entregable, te sugerimos utilizar la siguiente rúbrica:

Criterio	Idóneo	Satisfactorio	No satisfactorio
Formato	5 puntos El escrito cumple con todos los requisitos de formato establecidos.	4 - 3 puntos El escrito cumple con la mayoría de los requisitos de formato.	2 - 0 puntos El escrito cumple con algunos o ninguno de los requisitos de formato.
Ortografía y redacción	5 puntos No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	4 - 3 puntos Tiene entre 1 y 4 faltas de ortografía o errores gramaticales.	2 - 0 puntos Tiene 5 o más faltas de ortografía o errores gramaticales.
Aplicación del lenguaje	20 - 18 puntos En general, demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos y extrajurídicos), utilizando la terminología adecuada.	17 - 14 puntos Demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pero en ocasiones limitado.	5 - 0 puntos Demuestra poco o nulo conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pues los utiliza incorrectamente o no los incorpora como parte de su análisis.
Análisis de la situación problema	35 - 32 puntos En general, identifica y relaciona los diferentes elementos que componen el problema.	31 - 25 puntos En ocasiones, identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada.	24 - 0 puntos Identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada o deficiente.
Construcción de argumentos	35 - 32 puntos En general, presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones del contexto. Refleja la comprensión de elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	31 - 25 puntos En ocasiones, sus argumentos no son sólidos o no incorpora suficientes elementos jurídicos o del contexto. Refleja la comprensión de algunos de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	24 - 0 puntos Presenta sus argumentos de manera confusa y poco profunda o no incorpora elementos jurídicos o del contexto. Refleja una comprensión muy limitada de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.

Anexo 1. Información adicional

La detención de Florence Cassez e Israel Vallarta sucedió el 8 de diciembre de 2005, el amparo en revisión se resolvió el 23 de enero de 2013. Tras un recurso de amparo directo en revisión, la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió conceder a Florence el amparo para el efecto de su libertad absoluta e inmediata. En cuanto a Israel, aún no cuenta con sentencia firme.

Al resolver el recurso, la Primera Sala consideró que por las circunstancias específicas del caso, la violación a los derechos fundamentales a la notificación, contacto y asistencia consular; a la puesta a disposición inmediata del detenido ante el Ministerio Público y a la presunción de inocencia, permearon todo el proceso, al producir en este un efecto corruptor, de tal manera grave, que indudablemente afectó el cumplimiento del derecho fundamental del debido proceso legal por parte de las autoridades responsables (Amparo Directo en Revisión 517/2011, Primera sala de la SCJN).

El impacto del caso se puede apreciar desde la opinión pública, la percepción política y el sistema jurídico. Respecto al último, como consecuencia de la sentencia del amparo en revisión se publicaron las siguientes jurisprudencias y tesis:

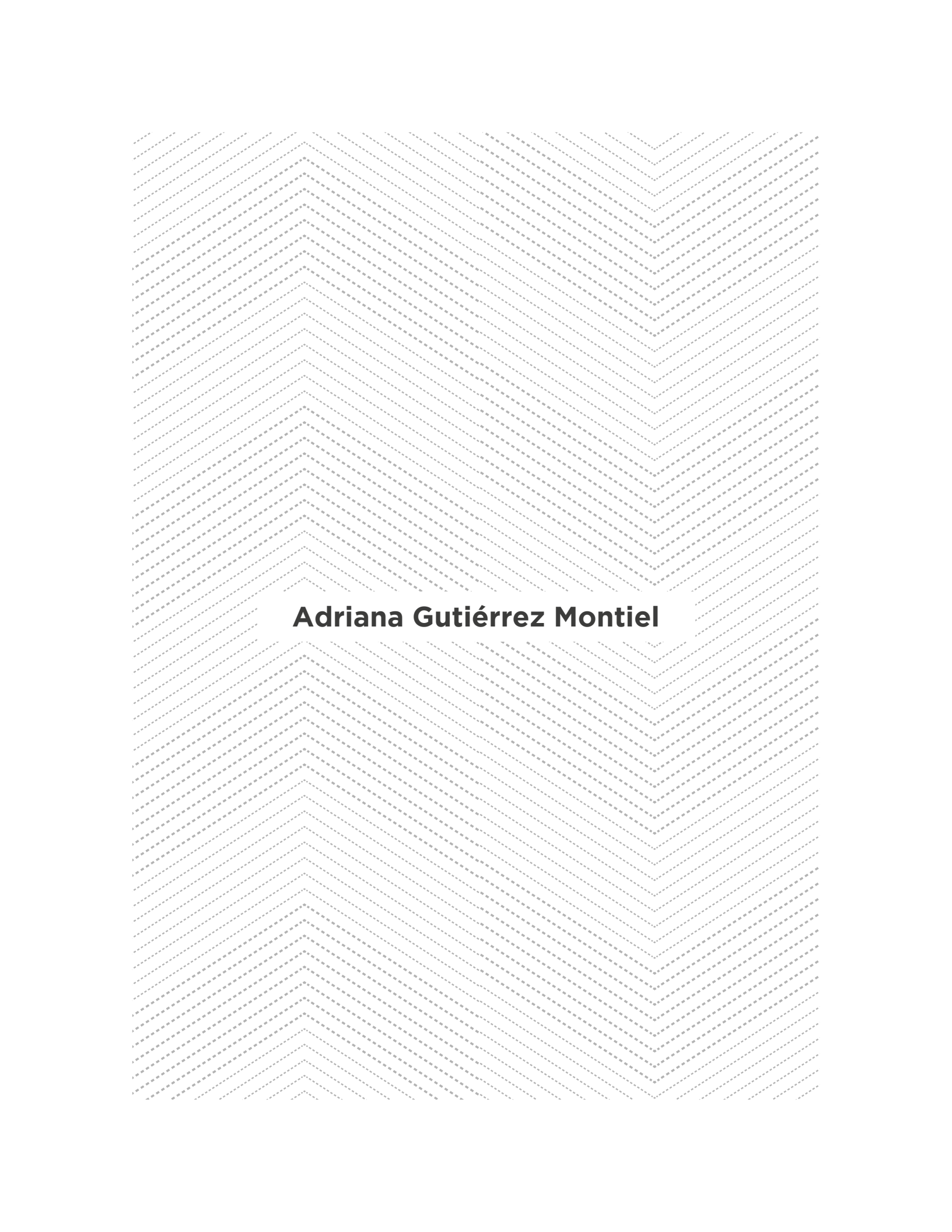
1. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis de Jurisprudencia 1a./J. 93/2017, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL DE LOS EXTRANJEROS A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. SU FUENTE Y JERARQUÍA EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO MEXICANO. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10a Época, Libro 48, noviembre de 2017, tomo I, pág. 206, Registro núm. 2015596.
2. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis de Jurisprudencia 1a./J. 96/2017, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. SU CONTENIDO ESPECÍFICO Y RELEVANCIA PARA GARANTIZAR UNA DEFENSA ADECUADA DE LOS EXTRANJEROS. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10a Época, Libro 48, noviembre de 2017, tomo I, pág. 204, Registro núm. 2015594.
3. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis de Jurisprudencia 1a./J. 94/2017, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. FINALIDAD DEL ARTÍCULO 36, PÁRRAFO PRIMERO, DE LA CONVENCIÓN DE VIENA SOBRE RELACIONES CONSULARES EN EL DERECHO INTERNACIONAL. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10a Época, Libro 48, noviembre de 2017, tomo I, pág. 202, Registro núm. 2015593.
4. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis de Jurisprudencia 1a./J. 95/2017, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. ACCIONES BÁSICAS QUE IMPLICAN SU INTERVENCIÓN. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10a Época, Libro 48, noviembre de 2017, tomo I, pág. 200, Registro núm. 2015592.

5. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXVI-II/2013, con el rubro PRESUNCIÓN DE INOCENCIA Y DERECHO A LA INFORMACIÓN. SU RELACIÓN CON LA EXPOSICIÓN DE DETENIDOS ANTE MEDIOS DE COMUNICACIÓN. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 565, Registro núm. 2003695.
6. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXIX/2013, con el rubro PRESUNCIÓN DE INOCENCIA COMO REGLA DE TRATO EN SU VERTIENTE EXTRAPROCESAL. SU RELACIÓN CON EL PRINCIPIO DE BUENA FE MINISTERIAL. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 565, Registro núm. 2003694.
7. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXVI/2013, con el rubro PRESUNCIÓN DE INOCENCIA COMO REGLA DE TRATO EN SU VERTIENTE EXTRAPROCESAL. SU CONTENIDO Y CARACTERÍSTICAS. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 564, Registro núm. 2003693.
8. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXVII/2013, con el rubro PRESUNCIÓN DE INOCENCIA COMO REGLA DE TRATO EN SU VERTIENTE EXTRAPROCESAL. INFLUENCIA DE SU VIOLACIÓN EN EL PROCESO PENAL. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 563, Registro núm. 2003692.
9. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXVII/2013, con el rubro EFECTO CORRUPTOR DEL PROCESO PENAL. SUS DIFERENCIAS CON LA REGLA DE EXCLUSIÓN DE LA PRUEBA ILÍCITAMENTE OBTENIDA. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 537, Registro núm. 2003564.
10. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXVI/2013, con el rubro EFECTO CORRUPTOR DEL PROCESO PENAL. CONDICIONES PARA SU ACTUALIZACIÓN Y ALCANCES. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 537, Registro núm. 2003563.
11. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXV/2013, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL DEL DETENIDO A SER PUESTO A DISPOSICIÓN INMEDIATA ANTE EL MINISTERIO PÚBLICO. ELEMENTOS QUE DEBEN SER TOMADOS EN CUENTA POR EL JUZGADOR A FIN DE DETERMINAR UNA DILACIÓN INDEBIDA EN LA PUESTA A DISPOSICIÓN. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 535, Registro núm. 2003545.
12. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXII/2013, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL DE LOS EXTRANJEROS A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. SUS DIFERENCIAS CON EL DERECHO A TENER UN ABOGADO Y EL DERECHO A TENER UN TRADUCTOR O INTÉRPRETE. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 535, Registro núm. 2003544.

13. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXIV/2013, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL DE LOS EXTRANJEROS A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. SU FUNCIÓN COMO UN ELEMENTO DE SEGURIDAD JURÍDICA Y SU EFECTO CULTURIZADOR EN UN PAÍS EXTRANJERO. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 534, Registro núm. 2003543.
14. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXXI-II/2013, con el rubro DERECHO FUNDAMENTAL DE LOS EXTRANJEROS A LA NOTIFICACIÓN, CONTACTO Y ASISTENCIA CONSULAR. REQUISITOS PARA QUE DICHA ASISTENCIA PUEDA SER CONSIDERADA REAL Y EFECTIVA. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 10a Época, Libro 20, mayo de 2013, tomo 1, pág. 531, Registro núm. 2003540.

Anexo 2. Videos

1. Detención de Florence Cassez e Israel Vallarta: <https://www.youtube.com/watch?v=2f-TxNvhgY2E>
2. Entrevista en *Punto de Partida* con el titular de la AFI y el titular de la Unidad Especializada de Investigación y Secuestro de la Procuraduría General de la República: <https://www.youtube.com/watch?v=8s-yiUua4nw>



Adriana Gutiérrez Montiel

Adriana Gutiérrez Montiel

.....

Caso de estudio

*Keila Melissa Leal Medina**
*Siania Mariely Cobos Coello***
*Lydia María Cavazos Almaguer****

Introducción

Adriana Gutiérrez Montiel es una mujer indígena que reside en el estado de Oaxaca. Ella fue agredida sexualmente por su cuñado, Carlos García, en el interior de su casa. Mientras Carlos intentaba abusar de ella, llegó Gustavo García, esposo de Adriana y hermano de Carlos, y buscando defenderla, golpeó a Carlos con un machete provocándole la muerte.

A raíz de los hechos, Adriana fue detenida por considerarse cómplice en el homicidio de Carlos. Este caso narra el inicio del procedimiento penal en contra de Adriana. A través de él, podrá reflexionar sobre el contexto de discriminación que viven día con día las personas y pueblos indígenas. Entendiendo, además, sus efectos dentro del sistema de justicia penal mexicano.

Diversidad cultural mexicana

México se caracteriza por ser un país con una gran diversidad cultural y lingüística. Con al menos 68 pueblos indígenas y 364 variantes dialécticas, el 7 por ciento de la población nacional habla alguna lengua indígena y aproximadamente el 21.5 por ciento de la población se autoadscribe como indígena¹, independientemente de si habla o no una lengua indígena.² Cada uno de los distintos pueblos originarios guarda una identidad cultural particular, a partir de la cual comprende y experimenta su realidad, asigna valores y reglas y concibe los retos que enfrentan.³

Tan solo en el territorio que ocupa el estado de Oaxaca conviven más de 40 pueblos indígenas, el 30 por ciento de la población oaxaqueña habla alguna lengua indígena.⁴ Las poblaciones que tienen una presencia preponderante son: chatinos, chinantecos, chocholtecos, chontales de Oaxaca, cuicatecos, huaves, ixatecos, mazatecos, mixes, mixtecos, tacuates, triquis, zapotecos y zoques.⁵ Solo en este territorio se hablan 176 lenguas indígenas diferentes.⁶

En el sistema jurídico mexicano, el punto de referencia de los derechos de los pueblos indígenas es la reforma del año 2001 al artículo 2 constitucional. Para el año 2003, se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas⁷, que eleva las lenguas indígenas a lenguas nacionales, tal como lo es el castellano.

Para el desarrollo de este caso se contó con el apoyo de Tomás López Sarabia y Gerardo Martínez Ortega, integrantes de la organización Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A.C. (CEPIA-DET). Les agradecemos enormemente su apoyo y comentarios a este material. Los hechos de este caso se inspiraron en la historia de Adela García Carrizosa y fueron modificados con la finalidad de adecuarlos al Sistema de Justicia Penal Acusatorio. Gracias a la asesoría de CEPIA-DET, Adela ahora se encuentra libre.

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

Lamentablemente, la población indígena es un blanco de la marginación social. A saber, casi el 70 por ciento de la población indígena vive en una situación de pobreza y el 27.9 por ciento vive en situación de pobreza extrema.⁸ Asimismo, de acuerdo con estadísticas del INEGI, el 24 por ciento de la población indígena de 12 años en adelante ha reportado haber sufrido alguna situación de discriminación dentro del periodo de 2012 a 2017.⁹

Particularmente la población indígena es víctima de la discriminación étnico-racial, ya que al presentar determinados rasgos biológicos, genéticos o culturales, suele relegársele respecto de la población mestiza y blanca mexicana y normalizar que experimente desventajas.¹⁰ Es en relación con estas circunstancias que se ha identificado que las poblaciones y personas indígenas enfrentan una situación de discriminación¹¹ histórica y estructural.¹²

A la luz de la situación, disminuir la *brecha de implementación*¹³ de los avances legislativos en cuanto al reconocimiento de los pueblos indígenas, sus derechos y sus lenguas y tradiciones, se vuelve más urgente. La discriminación tiene muchas caras y aunque a veces parece ser silenciosa, tiene un impacto sustancial en la calidad de vida de las personas discriminadas. Especialmente en momentos determinantes, como al solicitar servicios médicos, apoyo social, servicios de gobierno, oportunidades laborales, participación en la vida pública,¹⁴ o servicios jurídicos.

¿Quién es Adriana Gutiérrez y cuál es su contexto?¹⁵

Adriana Gutiérrez Montiel es una mujer de 32 años perteneciente a la población indígena mazateca de Soyaltitla, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. Ella es monolingüe, habla el mazateco y no comprende el español. Tampoco sabe leer ni escribir.

A sus 18 años, Adriana se casó con Gustavo García, quien en ese momento tenía 28 años. Gustavo decidió que ambos vivieran en la comunidad Agua de Niño, en el municipio de San Lucas Zoquiapam, Oaxaca, de donde él es originario y lugar donde reside su familia, todos también pertenecientes a la comunidad mazateca. La casa de la pareja es rústica y pequeña. Son padre y madre de dos niñas, Carmen e Isabel de 3 años y 2 meses de edad, respectivamente.

Adriana nunca ha contado con la posibilidad de estudiar. Desde pequeña se ha dedicado al hogar, ya que la organización social de su población tiene su base en la familia y se considera que las mujeres deben procurarla. No obstante, en algunas ocasiones apoya a su esposo en trabajos de cosecha de café y maíz, cultivados en el pequeño predio anexo a su casa.

A pesar de que hacen un poco de dinero con la venta del café a empresarios cafetaleros, no es suficiente para cubrir sus necesidades. Por lo tanto, su familia y ella recurren constantemente a buscar apoyos gubernamentales que no siempre son constantes, de manera que no cuentan con estabilidad económica.

A inicios del año 2016, el hermano de su esposo, Carlos García, comenzó a acosarla sexualmente. En ocasiones la miraba lascivamente, otras veces le hacía gestos con una connotación sexual, se acercaba a ella y la tocaba a pesar de que ella le manifestara que no deseaba que lo hiciera.

A mediados de ese mismo año, Adriana y Gustavo se dan cuenta de que están esperando una hija, quien sería Isabel. La noticia hizo que las insinuaciones y los tocamientos sin consentimiento de Carlos cesaran, por lo que Adriana pensó que ya no corría riesgo. Sin embargo, una vez nacida su segunda hija el acoso sexual de Carlos volvió. Adriana se sentía muy angustiada por la situación, pero considerando la relación cercana que tenía Gustavo con Carlos, su hermano, y el miedo que sentía de que la señalaran como culpable, jamás le comentó a nadie algo al respecto.

El intento de violación de Adriana y la muerte de Carlos

La noche del 15 de febrero de 2017, alrededor de las 7:00 p. m., Adriana se encontraba en su casa durmiendo junto con sus dos hijas, cuando alguien comenzó a tocar insistentemente la puerta. Ella, desde adentro, preguntó quién era. La persona afuera respondió que era su esposo Gustavo, pero al abrir la puerta resultó ser su cuñado Carlos. Este la sujetó fuerte del brazo, la empujó hasta la cama y mientras la encañonaba con una pistola le dijo que ya había esperado mucho para “hacerla suya”.

Adriana, llorando, le pidió que la dejara. Ella le insistió que le estaba haciendo daño, que estaba muy delicada porque tenía dos meses de haber dado a luz a su hija Isabel por cesárea y que pensara en sus sobrinas que estaban ahí, presenciando todo. Carlos la ignoró y le comenzó a quitar la falda, dejándola solo con su fondo (ropa interior) con la intención de violarla. Al escuchar a su madre forcejear, sus dos hijas comenzaron a llorar. Ante el forcejeo, Carlos le dijo que se calmara y que calmara a sus hijas, que dejara de resistirse sino él las mataría a todas.

En ese momento llegó Gustavo quien, al ver la escena, se abalanzó sobre Carlos y le dio un golpe. Carlos se levantó y le golpeó la cara e inmediatamente quiso alcanzar su pistola, pero Gustavo le soltó un golpe con un machete que tenía cerca.

En este momento, Gustavo le pidió a Adriana que saliera de la casa y se llevara a las niñas. Adriana salió y le pidió a su vecina Cecilia González que le dejara resguardarse ahí junto con sus hijas. Dentro de la casa de su vecina, ella ya no pudo ver qué era lo que estaba pasando, ni cómo estaba por terminar la pelea entre Gustavo y Carlos.

Después de varios “machetazos”, Gustavo mató a su hermano. Temeroso de lo que acababa de pasar, llevó el cuerpo de Carlos hasta la letrina que se encontraba en la parte baja del terreno de su casa, cerca del área donde tenía sus cultivos de café y maíz, y lo cubrió con tierra, hojas y cal. Asimismo, tomó la pistola de Carlos y la enterró a un lado de su cuerpo. Una vez hecho esto, Gustavo decidió esconderse en casa de unos amigos que vivían en su misma comunidad.

La detención de Adriana y su puesta a disposición ante la Fiscalía

El día 17 de febrero alrededor de las 10:00 a. m., casi dos días después de los hechos, Adriana y sus hijas seguían resguardadas en casa de su vecina cuando dos elementos de la Policía Estatal de Oaxaca tocaron a la puerta. En español, le preguntaron a Cecilia por Adriana. Ella muy asustada, le pidió en mazateco que se fueran de su casa. Ambos policías le mostraron sus armas, intimidándola para que les dejara pasar.

Dentro de la casa localizaron a Adriana y la esposaron. Aunque ella intentó resistirse y pedirles que le explicaran qué es lo que estaba pasando, ninguno de los policías le respondió y la forzaron a subir a la camioneta oficial. Durante el viaje de 1 hora y 30 minutos de Agua del Niño hacia la Unidad de Investigación de Huautla de Jiménez, Adriana hizo varios intentos por hablar con los policías para que le explicaran lo que estaba pasando, a lo que ellos solo le respondieron en mazateco: “No te hagas”, “india mañosa”, “tú bien sabes lo que hiciste” y “ya se sabe todo y ya te cargo”.

Al llegar a la Unidad de Investigación, entregaron a Adriana al agente Jesús Valdez Carmona. Ahí, inmediatamente Adriana intentó explicarle, entre lágrimas, que no entendía por qué la estaban llevando hasta ese lugar y que no podía estar ahí mucho tiempo pues estaba muy lejos de su casa y no podía dejar encargadas a sus hijas tanto tiempo. El agente Valdez le respondió en español: “Mire, yo ni la entiendo, pero yo ya no me dejo sentir lástima por ‘inditas’ como usted. Seguro me está intentando decir que no fue usted y otras mil excusas más. Usted bien sabía lo que hacía, tenemos cartas donde se puede ver que andaba ‘de viva’ con Carlos, ahora afronte las consecuencias como todos los demás, ni se le ocurra salir con la clásica de legítima defensa”.

Por órdenes del agente, una de las auxiliares de la unidad preparó una declaración en la que se especificaba que ella hablaba español y que en este idioma dejaba constancia por escrito que el día 15 de febrero ella se encontraba teniendo relaciones sexuales con Carlos al interior de su casa cuando llegó Gustavo. Y que al verlos, se enojó tanto que comenzó a golpear con un machete a su hermano, hasta matarlo. También decía que Adriana, preocupada por la situación, le sugirió a su esposo enterrar en una letrina a Carlos.

Cuando le mostraron la declaración para firmar, Adriana no sabía lo que decía e intentó negarse. Sin embargo, los policías que la detuvieron se acercaron a ella y, al igual que hicieron con su vecina, la intimidaron con sus armas, por lo que firmó la declaración y varias hojas en blanco. Una vez firmada la declaración, el agente del Ministerio Público le mencionó: “Ahora sí, de aquí no sales, te toca prisión preventiva”.

Después, el fiscal solicitó que Adriana fuera llevada a los separos de la Fiscalía, donde estuvo aproximadamente 20 horas sin comunicación con ninguna persona. La mañana del día 18 de febrero la visitó Alejandra Ramos, pasante en la Unidad de Investigación, con funciones de auxiliar administrativa.

Alejandra, hablante del mazateco, le comentó que el agente Valdez le pidió que le informara que le habían asignado una defensora pública llamada Evelyn Sánchez Montero y que en las próximas tres horas la llevarían ante el Juzgado de Control por la muerte de Carlos García. Con desesperación y entre sollozos, Adriana le comentó que no entendía mucho de lo que le estaba diciendo, asimismo, que no sabía que Carlos estuviera muerto, pero que si era así, ella no había tenido nada que ver, que sentía el cuerpo con demasiados malestares por el esfuerzo de los días previos y que necesitaba regresar con sus hijas cuanto antes. A lo que Alejandra le comentó: “Lo lamento mucho, no puedo ayudarte pues yo solo soy una pasante, pero al menos ya sabes por qué estás acá”.

Una vez en el Juzgado, 30 minutos antes de empezar la audiencia inicial, la defensora Sánchez se presentó con Adriana hablando en español. Al darse cuenta que no le entendía, desistió de hablar más con ella y explicarle que aunque solo había tomado unas cuantas horas para revisar el caso, consideraba que no había mucho por hacer más que pedir que le dieran la pena más baja por el delito que le imputaban.

La defensora asumió que Adriana era responsable. Para ella, las cartas falsificadas con su firma y la declaración de Daniel García, hermano de Gustavo y Carlos, en la que mencionaba que había visto como ella le acercó el machete y le ayudaba con cal, tierra y hojas a ocultarlo en la letrina, eran pruebas incuestionables. Adriana nunca tuvo realmente la oportunidad de contar su versión.

Sistema de Justicia Penal ¿para todas y todos?

Como el caso de Adriana, existen muchos otros. No es aislado. En el Sistema de Justicia Penal las personas pertenecientes a los pueblos originarios, que han sido imputadas por algún delito, comúnmente se enfrentan con la falta de medios técnicos (personal capacitado de las defensorías y personal intérprete que puedan explicarles el contenido e implicaciones de los procesos en los que participan), como materiales (la posibilidad de investigar y aportar pruebas) para definir una estrategia de defensa, la ausencia de instituciones cercanas, así como la presencia de sentencias dictadas con base en estigmas.¹⁶

La ausencia de intérpretes de calidad es uno de los principales problemas reconocidos que dificultan el acceso a la justicia desde una perspectiva intercultural.¹⁷ Aun así, existe una persistente desarticulación en las políticas públicas institucionales para incentivar la formación adecuada; así como las condiciones para la retribución de los servicios de las personas intérpretes.¹⁸

Es cierto que a nivel nacional se han hecho algunos esfuerzos para procurar el acceso a una persona intérprete. Por ejemplo, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas destina fondos para la retribución de intérpretes.¹⁹ Asimismo, el Poder Judicial de la Federación ha generado mecanismos para cubrir el costo de los servicios de las personas intérpretes.²⁰ No obstante, para las personas indígenas que pasan por un proceso penal, el acceso a una intérprete no siempre es una realidad.

Hasta 2015, por lo menos 8 mil personas indígenas se encontraban encarceladas, grupo dentro del cual se ha observado que en múltiples casos no se les fue proporcionado una persona intérprete o defensora que conociera sus especificidades culturales.²¹ A pesar de que desde el momento de su detención se les debe informar que tienen el derecho a un intérprete que conozca sobre su contexto social cultural,²² en la práctica estos supuestos no se actualizan; haciendo que las personas indígenas se encuentren privadas de su libertad por meses o años por delitos de los cuales no tienen conocimiento.²³

Sin duda, las dificultades dentro de los procesos jurisdiccionales a las que se enfrentan son reflejo de la presencia de un problema más grande. Por lo que es en el dictado de sentencias cuando se ve con mayor temor la estridente propagación de la discriminación hacia personas indígenas. Tal parece que dentro de las instituciones públicas y para quienes las operan, la discriminación es una práctica aceptada y estándar. Las sentencias judiciales son el gran testimonio de esta discriminación o una oportunidad para rectificarla.



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas

1. ¿Las actuaciones de las autoridades se ven influenciadas por estigmas? ¿Por qué lo crees?
2. ¿Adriana es víctima de discriminación? ¿Por qué razones? ¿Qué efectos tienen estas discriminaciones en la vida de Adriana?
3. ¿Era importante para Adriana contar con una persona intérprete durante todas las diligencias? ¿Por qué?



Materiales complementarios

Para complementar el estudio del presente caso es importante que leas lo siguiente:

1. Para identificar las normas aplicables al caso, deberás estudiarlo en el marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Código Nacional de Procedimientos Penales, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y el Código Penal del Estado Libre y Soberano de Oaxaca vigente en la actualidad. Para eso, se sugiere el buscador de Normativa Nacional e Internacional de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (<https://www.scjn.gob.mx/normativa-nacional-internacional>).
2. SCJN. (2014) *Protocolo para la actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*, pág. 43. https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_indigenas.pdf
3. Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (2016) *Ensayos sobre la implementación de la reforma penal en México*, pág. 141 a 174. <https://www.mexicoe-valor.org/proyectojusticia/wp-content/uploads/2016/01/Ensayos-Vol-I.pdf>
4. López Sarabia, T. (2015) *Los intérpretes de lenguas indígenas: una forma de garantizar los derechos lingüísticos y el debido proceso*, pág. 51 a 75. <http://www.cepiadet.org/pdf/2015/losinterpretesdelenguasindigenas2015.pdf>
5. EQUIS. (2019). Acceso a la justicia para las mujeres indígenas. *Informe sombra para el Comité de la ONU para la eliminación de la discriminación racial*, pág. 5. https://equis.org.mx/wp-content/uploads/2019/08/Informe-sombra_CERD_ESP.pdf

Notas

- * Keila es investigadora en la coordinación de Reforma de Justicia del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey.
- ** Siania es investigadora en el área de Educación Jurídica del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad La Salle Victoria. Cuenta con un diplomado en materia de Derechos Humanos impartido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Ha sido docente en la Universidad Metropolitana de Monterrey. Sus campos de investigación son derechos humanos y educación jurídica.
- *** Lydia es licenciada en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM). Actualmente es investigadora en el área de ética y responsabilidad profesional del CEEAD.

- ¹ Del Val, J., Pérez Martínez, J.M., Sánchez García, C. y Avendaño Villafuente, E. (2020). El mundo indígena 2020: México. En: Mamo, D. *El Mundo Indígena 2020*. IWGIA. https://iwgia.org/images/yearbook/2020/IWGIA_El_Mundo_Indigena_2020.pdf
- ² INEGI (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*, pág. 57 y 72. https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- ³ INALI (2008). *La diversidad cultural (Marco conceptual): campaña nacional por la diversidad cultural de México*, pág. 21 y 22. <http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/000050106>
- ⁴ López Sarabia, T. (2015) Los intérpretes de lenguas indígenas: una forma de garantizar los derechos lingüísticos y el debido proceso. *Jus Semper Loquitur*. Nueva Época, Edición 13, 51-75. <http://www.cepiadet.org/pdf/2015/losinterpretesdelenguasindigenas2015.pdf>
- ⁵ Atlas de los pueblos indígenas de México. (2015). Oaxaca. http://atlas.inpi.gob.mx/?page_id=7225
- ⁶ López Sarabia *op. cit.*
- ⁷ Te recomendamos estudiar el Capítulo II “De los derechos de los hablantes de lenguas indígenas”, de la ley.
- ⁸ Del Val, J., Pérez Martínez, J.M., Sánchez García, C. y Avendaño Villafuente, *op. cit.*
- ⁹ INEGI (2020). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la discriminación racial* (21 de marzo), p. 1. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINAC_NAL.pdf
- ¹⁰ Solís P. et al (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad. Efectos de las características étnico-raciales en la desigualdad de oportunidades en México*, OXFAM México, pág. 19 y 40. https://www.oxfamMexico.org/sites/default/files/Por%20mi%20raza%20hablar%20la%20desigualdad_0.pdf
- ¹¹ Para Patricio Solís la discriminación es un mecanismo clave para explicar la desigualdad de oportunidades; y por tanto, se entiende como “el conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales y que tienen como consecuencia la privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social» (Citado en OXFAM, 2019, pág. 17).
- ¹² CONAPRED (2017). *Ficha temática Pueblos indígenas*, pág. 1. <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha%20Pindigenas%281%29.pdf>

¹³ López Sarabia *op. cit.*

¹⁴ INEGI *op. cit.*, p. 1.

¹⁵ La narrativa que se presenta fue desarrollada mediante la consulta de diversos materiales, tanto jurídicos como algunos documentales y varias notas periodísticas del caso de Adela García. Los nombres de las personas que intervienen en el relato, así como algunos hechos y fechas del caso original han sido modificadas buscando que el material se adecúe a la vigencia del Sistema de Justicia Penal Acusatorio y, por tanto, a determinados objetivos de aprendizaje trazados para abordar su contenido. Documentales: *Aquí la esperanza es justicia: CEPIADET A.C.* Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2-CM26NUJ3k&t=533s> y *Cuando cierro los ojos*, de Michelle Ibaven y Sergio Blanco Martín.

¹⁶ SCJN (2014). *Protocolo para la actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*, pág. 43. https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_indigenas.pdf

¹⁷ De acuerdo a la tesis aislada con número de registro 2018750, el acceso a la justicia desde la perspectiva intercultural supone “que desde la jurisdicción estatal se verifiquen cuatro cuestiones relacionadas a las costumbres y especificidades culturales de las personas indígenas: i. Verificar la existencia y vigencia de la costumbre en los términos alegados por la persona imputada; esto es, si la conducta de que se trata se refiere a una práctica de la comunidad de la que proviene la persona inculpada. Para ello, las autoridades judiciales pueden allegarse periciales antropológicas u otros medios de prueba lícitos, como actas de la comunidad o consejos de ancianos; ii. Considerar las particulares necesidades de protección del sujeto de derecho y el contexto cultural en que éste se desarrolla y ocurre la conducta, esto es: a) tomar en consideración las características propias que diferencian a los miembros de los pueblos indígenas de la población en general y que conforman su identidad cultural al momento de interpretar los derechos que les asisten; b) garantizar la presencia de un defensor y de un intérprete de la lengua y de la cultura indígena a la que pertenece la persona, pueblo o la comunidad en cuestión, y c) facilitar la defensa adecuada y promover la participación de la persona, pueblo o comunidad indígena dotándole de información, en su lengua y de conformidad con su cultura, sobre el estado del proceso judicial en que intervienen; iii. Determinar si la costumbre documentada, resulta válida; es decir, no contraviene las prohibiciones absolutas en materia de derechos humanos, ni ocasiona una restricción ilegítima que no pueda justificarse como necesaria en una sociedad multicultural, y iv. Precisar qué papel tiene la costumbre en el proceso judicial”.

¹⁸ López Sarabia *op. cit.*

¹⁹ *Id.*

²⁰ *Id.*

²¹ CNDH (2019). *Personas indígenas en reclusión*. <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=121#lda47>

²² Artículo 113, fracción XII, Código Nacional de Procedimientos Penales.

²³ CNDH *op. cit.*

Adriana Gutiérrez Montiel

.....

Guía docente

Sinopsis

En la actualidad, aproximadamente 8000 personas indígenas se encuentran privadas de su libertad.¹ En cada caso se corre el riesgo de que se actualicen violaciones a sus derechos humanos por no contar con los medios técnicos y materiales para definir una estrategia de defensa que tenga en cuenta su propia identidad cultural, como lo sería la asistencia de una persona defensora, así como un intérprete que conozca su lengua y su cultura y que los guíe durante el proceso.² Dicha situación, aunada a la opacidad judicial, ha generado que exista poca variedad de casos documentados a elegir en los que sea posible analizar el razonamiento jurídico de las y los operadores involucrados.

El caso que se aborda en el presente material está inspirado en la historia de Adela García Carrizosa, mujer indígena que fue detenida por la muerte de su cuñado, Artemio Rosas, en 2009. Ella no contó con una persona intérprete durante su proceso y no entendió por qué se le estaba acusando, sino hasta tres años después.

Es importante mencionar que los hechos de este caso se llevaron a cabo durante la transición del Sistema Penal Tradicional-Mixto y el Sistema Penal actual, pues la detención fue en 2009 y el dictado de sentencia fue hasta 2018. Por lo tanto, los nombres de las personas dentro del caso y algunos acontecimientos han sido modificados para que su desarrollo se adecúe a la serie de pautas que considera únicamente el actual Sistema de Justicia Penal y la realidad actual de su práctica. Así, mediante el estudio del caso de Adriana Gutiérrez se busca que tu estudiantado sea capaz de comprender que las desigualdades a las que son sometidas las personas indígenas tienen tanto efectos sociales como institucionales, ya que experimentan obstáculos en la procuración de justicia, con consecuencias significativas en sus vidas. Por último, que comprenda las particulares vulneraciones que viven las mujeres indígenas en relación al acceso a la justicia.

¹ CNDH (2019). *Personas indígenas en reclusión*. <http://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=121#Ida47>

² SCJN (2014). *Protocolo para la actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*, pág. 43. https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_indigenas.pdf



Objetivos de aprendizaje

El estudio del caso de Adriana Gutiérrez tiene como meta que guíes a tus estudiantes hacia los siguientes objetivos:

1. Reflexionar sobre la discriminación racista a la que son sujetas las personas indígenas cotidianamente.
2. Analizar cómo la discriminación racista contribuye a la falta de acceso a la justicia de las personas indígenas dentro del sistema de justicia ordinario.
3. Reflexionar sobre cómo la defensa adecuada de personas indígenas dentro del sistema de justicia ordinario necesariamente implica la presencia y papel activo de defensores culturales que les asisten y la consideración de sus especificaciones culturales.
4. Reflexionar sobre la particular vulnerabilidad que enfrentan las mujeres indígenas frente al sistema de justicia estatal por su etnia, género y situación socioeconómica.



Perspectiva de discusión

El caso de Adriana Gutiérrez resalta dos puntos de discusión: la visión jurídica y la social. Así, se cree pertinente que tu estudiantado reflexione y entienda el punto de contacto entre los dos, es decir, cómo lo social afecta a lo jurídico y viceversa.

Desde el punto de vista jurídico pretendemos que tu alumnado logre entender la importancia que tiene el proporcionar intérpretes a las personas indígenas y que las autoridades actúen bajo un mecanismo de perspectiva de diversidad cultural adecuando sus actuaciones. Así, estamos convencidas de que comprenderán cómo la violación de estas garantías afecta directamente a la procuración de justicia.

Por último, estimamos que desde el punto de vista social, tu grupo podrá reflexionar sobre cómo la discriminación hacia las personas indígenas y la violencia que viven las mujeres es un problema sistémico que afecta tanto lo privado (vidas personales), como lo público (instituciones jurídicas de justicia).



Estudio previo a clase

Previo a la clase, tus estudiantes deberán tener acceso a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Código Nacional de Procedimientos Penales, la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y el Código Penal del Estado Libre y Soberano de Oaxaca vigente en la actualidad. Para eso, te sugerimos el buscador de Normativa Nacional e Internacional de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (<https://www.scjn.gob.mx/normativa-nacional-internacional>).

Asimismo, te sugerimos que lean el texto *Derechos indígenas en el sistema penal: caso Oaxaca* de Violeta Hernández Andrés y Gerardo Martínez Ortega, páginas 141 a 174. <https://www.mexicoevalua.org/proyectojusticia/wp-content/uploads/2016/01/Ensayos-Vol-I.pdf>

De igual manera, la lectura del Capítulo 2 del *Protocolo de Actuación para quienes Imparten Justicia en Casos que Involucren Derechos de Personas, Comunidades y Pueblos Indígenas* de la Suprema Corte de Justicia. https://www.scjn.gob.mx/registro/sites/default/files/page/2020-02/protocolo_indigenas.pdf

También es útil el texto *Los intérpretes de lenguas indígenas: una forma de garantizar los derechos lingüísticos y el debido proceso*, pág. 51 a 75, por López Sarabia, T. (2015) <http://www.cepiadet.org/pdf/2015/losinterpretesdelenguasindigenas2015.pdf>

Adicionalmente, la sección conformada por las páginas 53 a 85 del informe *El acceso a la justicia de personas indígenas privadas de libertad en los estados de Chiapas y Oaxaca*, elaborado por Asistencia Legal por los Derechos Humanos (AsiLegal) A.C. <https://asilegal.org.mx/descarga/el-acceso-a-la-justicia-de-personas-indigenas-privadas-de-libertad-en-los-estados-de-chiapas-y-oaxaca/>

Y por último, el documento *Acceso a la justicia para las mujeres indígenas* Informe Sombra para el Comité de la ONU para la eliminación de la Discriminación Racial. https://equis.org.mx/wp-content/uploads/2019/08/Informe-sombra_CERD_ESP.pdf

Las y los estudiantes deberán de leer el caso previo a clase y reflexionar en las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que las actuaciones de las autoridades se ven influenciadas por estigmas? ¿Por qué lo consideras así?
2. ¿Adriana es víctima de discriminación? ¿Por qué razones? ¿Qué efectos tienen estas discriminaciones en la vida de Adriana?
3. ¿Era importante para Adriana contar con una persona intérprete durante todas las diligencias? ¿Por qué?



Propuesta para trabajo en clase

El caso está construido considerando un espacio de tiempo de 180 minutos. Aún así, reconociendo las particularidades de cada aula, te invitamos a adecuar la propuesta de trabajo a tus necesidades.



- Introducción: 15 min.
- Explorar los hechos (plenaria): 20 min.
- Discusión por equipos: 45 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria) efectos de la discriminación contra personas indígenas en el acceso a la justicia y relevancia de la perspectiva intercultural en la actuación de operadores jurídicos: 25 min.
- Discusión (plenaria) defensa adecuada de personas indígenas e importancia de la presencia activa de defensores culturales en sus procesos penales: 25 min.
- Discusión (plenaria) particular vulnerabilidad de las mujeres indígenas en el sistema de justicia penal estatal: 20 min.
- Reflexión final: 20 min.

Introducción: 15 min.

Antes de iniciar con el análisis de los hechos, es importante que sitúes al estudiantado en el contexto social que es visto en el caso. Esto, con la intención de que tus estudiantes comprendan que la discriminación contra personas indígenas no se trata de un hecho aislado, sino de un problema sistemático que permea en la cotidianidad y el sistema de justicia penal estatal.

Para esto, te sugerimos utilizar:

1. El video *Las voces de cómo discriminamos en México por tener piel oscura o ser indígena*, elaborado por Animal Político. https://www.youtube.com/watch?v=PORu-pDVTMs&ab_channel=AnimalPol%C3%ADtico, o
2. El video *¿Tu color de piel define qué oportunidades tienes?*, elaborado por Animal Político en: https://www.youtube.com/watch?v=dbYGEQ0JtP4&ab_channel=AnimalPol%C3%ADtico

Asimismo, deberás considerar un espacio para dar las instrucciones sobre las actividades subsecuentes.

Explorar los hechos (plenaria): 20 min.

En este apartado es importante que tu alumnado comprenda cada uno de los hechos y pueda determinar cuáles son los más relevantes para el estudio del caso. Para esto, te sugerimos realizar las siguientes preguntas para guiarles a la comprensión de los hechos del caso de estudio:

1. ¿Quién es Adriana Gutiérrez? ¿Qué la identificaba?
2. ¿Por qué delito se detuvo a Adriana? ¿Con qué tipo de participación se le señaló?
3. ¿Cómo fue la detención?
4. ¿Qué preocupaciones manifestaba Adriana desde ocurridos los hechos hasta antes del inicio de la audiencia?
5. ¿Cómo tuvo conocimiento general Adriana sobre los motivos por los cuales se le detenía?
6. ¿Quién asistió a Adriana para su defensa y entendimiento del caso? ¿Qué formación tenían estas personas?

Al responder las preguntas, las y los estudiantes deberían considerar, por lo menos, los siguientes elementos:

Pregunta 1. Adriana García Carrizales es una mujer de 32 años de edad, es hablante del mazateco y no comprende el español y tampoco sabe leer ni escribir. Está casada con Gustavo Rosas García, con quien tiene dos hijas, Carmen e Isabel de 3 años y 2 meses de edad, respectivamente. Principalmente se dedica a las labores domésticas, pero en ocasiones apoya a su esposo en trabajos de cosecha de café y maíz en el pequeño predio de su casa.

Pregunta 2. A Adriana se le detuvo por el delito de homicidio, señalando su participación como cómplice en los hechos.

Pregunta 3. El día 17 de febrero alrededor de las 10:00 a. m., casi dos días después de los hechos, dos policías estatales de Oaxaca detienen a Adriana en la casa de su vecina sin mencionar los hechos que se le imputaban, los derechos que le asistían, el servidor público que los ordenaba, sin comunicación y sin mostrarle la orden emitida en su contra, pese a que ella pedía información en mazateco. Tampoco se le otorgó asistencia social para Carmen e Isabel, quienes se encontraban a su cuidado.

Pregunta 4. Adriana les manifestó a los policías estatales que la detuvieron, al fiscal a cargo de su caso y a la auxiliar de la unidad de investigación que tenía dos niñas que estaban a su cuidado, que debido al forcejeo para evitar la violación había sufrido malestares físicos que podrían comprometer su intervención médica por haber dado a luz recientemente, que no entendía los motivos de la detención, ni los comentarios en español.

Pregunta 5. Después de 20 horas puesta a disposición del Ministerio Público y 3 horas antes de la audiencia de control de la detención, Alejandra Ramos, auxiliar administrativa de la Unidad de Investigación, hablante de español y mazateco, le comunicó dentro de los separos de la Fiscalía el nombre de su defensora pública y que se le imputaba por el homicidio de Carlos Rosas, su cuñado y hermano de Gustavo.

Pregunta 6. A Adriana le asistió Evelyn Sánchez Montero, licenciada en Derecho, defensora pública del estado de Oaxaca, que no comprendía el mazateco, ni tenía conocimientos sobre la cultura mazateca.

Discusión por equipos: 45 min.

Deberás dividir a tu grupo de estudiantes en equipos no mayores a cuatro personas para que discutan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es una conducta discriminatoria?
2. ¿Los estereotipos sobre las personas indígenas tienen consecuencias en su transición por el Sistema de Justicia Penal? ¿Por qué?
3. ¿Identificas violaciones a derechos humanos en el caso de Adriana Gutiérrez? ¿Cuáles?
4. ¿Qué es la perspectiva intercultural? ¿Qué relación tiene con el caso?
5. ¿Cuál es la importancia de contar con una persona intérprete durante todas las diligencias?

Descanso: 10 min.

Discusión (plenaria) efectos de la discriminación contra personas indígenas en el acceso a la justicia y relevancia de la perspectiva intercultural en la actuación de operadores jurídicos: 25 min.

Para que tu estudiantado pueda reflexionar sobre este tema, te recomendamos realizar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué derechos tiene Adriana?
2. ¿Qué es una conducta discriminatoria?
3. ¿Qué conductas discriminatorias se desprenden de los hechos del caso? ¿A qué razones atienden?
4. ¿Hay violaciones a derechos humanos en el caso? ¿Cómo se relacionan las violaciones con la discriminación que viven las personas indígenas en México?
5. ¿Qué elementos permiten indicar que se está en presencia de una defensa especializada en materia indígena?
6. ¿Cuáles podrían ser las principales ideas equivocadas que pueden reproducir las autoridades al llevar a la práctica la perspectiva intercultural?

Al responder las preguntas, las y los estudiantes deberían considerar, por lo menos, los siguientes elementos:

Pregunta 1. Al responder esta pregunta, el estudiantado debe hacer referencias a los derechos con los que cuentan las personas al ser detenidas (art. 20, sección B, fracciones I, II, III y VIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 113 del Código Nacional de Procedimientos Penales) y a los derechos de las personas hablantes de una lengua indígena (art. 2, sección A, fracc. VIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, arts. 9 y 10 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas).

Pregunta 2. De acuerdo con la publicación *La discriminación y el derecho a la no discriminación*, de la Comisión Nacional de Derechos Humanos:

Se discrimina cuando, con base en alguna distinción injustificada y arbitraria relacionada con las características de una persona o su pertenencia a algún grupo específico (como alguno de los criterios prohibidos), se realizan actos o conductas que niegan a las personas la igualdad de trato, produciéndoles un daño que puede traducirse en la anulación o restricción del goce de sus derechos humanos.

Discriminar quiere decir dar un trato distinto a las personas que en esencia son iguales y gozan de los mismos derechos; ese trato distinto genera una desventaja o restringe un derecho a quien lo recibe.³

Es importante que al responder a esta pregunta tus estudiantes identifiquen dos elementos: el trato diferenciado por las características de una persona o su pertenencia a un grupo y la situación de desventaja que este trato le genera.

Pregunta 3. Para responder esta pregunta, tus estudiantes deberán identificar que Adriana es tratada diferente por pertenecer a la comunidad mazateca, algunos de los diálogos que se narran en el caso pueden servir para identificar las conductas. Además, es importante que identifiquen cómo estas conductas generan una desventaja para Adriana, ¿cómo hubieran actuado las y los operadores si Adriana no fuera indígena?, ¿y si hablara español?

Ante una respuesta que refuerce algún estereotipo, quizá una buena forma de abordarla puede ser preguntando: ¿cómo se justifica esa afirmación?, ¿tiene sustento?

Pregunta 4. Si entendemos a la discriminación como el mecanismo que legitima la interferencia y privación del ejercicio de derechos en condiciones de igualdad a personas que se alejan de los grupos sociales hegemónicos; dentro del caso podemos percatarnos cómo la falta de acceso a la justicia ordinaria y defensa adecuada son consecuencias institucionalizadas de las prácticas cotidianas que invisibilizan la diversidad cultural y lingüística en México.

Concretamente, en el presente caso se violan los derechos de 1) acceso a la justicia, dado que Adriana era una persona monolingüe (lengua mazateca), sin la facilidad de comprender el español, desde el momento de la detención debió asistir una persona intérprete que comprendiera además de la lengua su cultura y el 2) derecho a la defensa adecuada, toda vez que sin posibilidades reales de comprender lo que sucede en el proceso a través de la asistencia de una persona intérprete, no puede hacer valer su perspectiva sobre los hechos (defensa material) y el derecho (defensa técnica). Ante este tipo de respuestas es muy útil preguntarles: ¿por qué dices que se vulneró tal derecho?, ¿de qué manera?

³ Comisión Nacional de los Derechos Humanos [2012]. *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. Pág. 6. <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/43-discriminacion-dh.pdf>

Pregunta 5. Algunos de los parámetros que manifiestan la incorporación de una perspectiva de diversidad cultural en términos de defensa en materia indígena son: el reconocimiento de autodescripción indígena; frente a la castellanización, el reconocimiento de la diversidad indígena a través de intérprete, el reconocimiento de competencia del sistema de justicia indígena, la toma en consideración de especificidades culturales para el diseño del proceso penal, ofrecimiento de pruebas u otra información relevante para el caso en su lengua y la proposición de medidas cautelares o sancionatorias diferenciadas.

Pregunta 6. Generalmente, las autoridades suelen caer en el error de reproducir estereotipos paternalistas sobre las comunidades indígenas que hacen alusión al “atraso cultural”.

Discusión (plenaria) defensa adecuada de personas indígenas e importancia de la presencia activa de defensores culturales en sus procesos penales: 25 min.

Para que tu alumnado pueda reflexionar sobre este tema, te recomendamos realizar las siguientes preguntas:

1. ¿Tiene consecuencias la falta de acceso a una persona intérprete? ¿Cuáles?
2. ¿Se puede considerar una acción afirmativa la presencia de una persona intérprete dentro del proceso penal? ¿Por qué?
3. ¿Qué elementos o parámetros debe cerciorarse la autoridad que se cumplen para determinar que el intérprete asignado es el adecuado?
4. ¿La asignación de intérpretes a personas indígenas depende del nivel de dominio del español que tengan?
5. ¿Qué otros elementos que no se contemplan en la narrativa consideras relevantes para analizar el caso de Adriana?

Al responder las preguntas, las y los estudiantes deberían considerar, por lo menos, los siguientes elementos:

Pregunta 1. El ser hablante únicamente de la lengua mazateca y no contar con asistencia técnica que le permita comprender la acusación formulada en español imposibilita a Adriana el comunicarse libremente y comprender las implicaciones en el proceso.

La presencia de una persona intérprete significa no solo un mecanismo para garantizar los derechos lingüísticos de las personas indígenas, sino que, además representa la posibilidad de una comunicación intercultural (entre culturas, no solo lenguas). Lo que a su vez permite ejercer otros derechos en términos de dignidad, igualdad y respeto, como lo son el debido proceso y la defensa adecuada.

Pregunta 2. Las acciones afirmativas constituyen un mecanismo para contrarrestar las desigualdades producto de la discriminación de determinado grupo social. En el caso de las personas indígenas que han estado sujetas a una relegación sistemática de su cultura y lengua, la presencia de una persona intérprete, más que ser un requisito procesal, supone una acción afirmativa que fortalece la preservación y desarrollo de las lenguas indígenas. Adicionalmente se considera una acción afirmativa porque permite subsanar las desventajas de las personas indígenas para acceder plenamente a la jurisdicción del Estado.

Pregunta 3. La autoridad debe tener elementos para determinar que dicho traductor no solamente conoce la lengua de la persona detenida, sino que también tiene las condiciones para conocer su cosmovisión derivada de la cultura, ya sea porque pertenece a la misma comunidad o porque tiene un referente de relación que le permite conocerlo. Es decir, que es un defensor culturalmente adecuado.

Pregunta 4. De acuerdo con una interpretación del máximo tribunal mexicano al resolver el Amparo Directo en Revisión 1624/2008 sobre el alcance de este derecho es más garantista, pues señala que en el caso de los individuos pertenecientes a pueblos indígenas esta prerrogativa no es solo para las personas monolingües, sino que es derecho de todo indígena, independientemente de su grado de comprensión del castellano.

Pregunta 5. Esta pregunta podrá llevar a diversas respuestas. Sin embargo, un estándar mínimo sería que consideren que dado que una de las violaciones a derechos humanos presentes en este caso tiene que ver con el acceso a la justicia estatal, sería importante conocer datos sobre la cobertura de las instituciones encargadas de la procuración e impartición de justicia, así como sobre qué tan suficientes son los recursos materiales, humanos, técnicos y financieros para actuar. Esto para establecer el grado de acceso efectivo a dichas instituciones y, en su caso, dimensionar las desproporciones que podría representar para las mujeres indígenas.

Discusión (plenaria) particular vulnerabilidad de las mujeres indígenas en el sistema de justicia penal estatal: 20 min.

Para que tu grupo de estudiantes pueda reflexionar sobre este tema, te recomendamos realizar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué formas de discriminación se ven en este caso?, ¿qué efectos tienen estas discriminaciones en la vida de Adriana?
2. ¿Qué acciones deben realizar las autoridades ante la presencia de múltiples discriminaciones en el caso de Adriana?
3. ¿Qué debe considerar el Juzgado de Control al pronunciarse sobre la detención de Adriana?

Al responder las preguntas, las y los estudiantes deberían considerar, por lo menos, los siguientes elementos:

Pregunta 1. En el presente caso, Adriana es discriminada no solo por su etnia, sino también por su género y su condición socioeconómica. La primera de estas discriminaciones representa que no se le prestó la atención médica necesaria para examinar y tratar el malestar físico consecuencia del intento de violación, así como la falta de conciliación entre su situación procesal con su maternidad.

Pregunta 2. Para garantizar el acceso efectivo a la justicia, el Estado tiene que cerciorarse de que las personas conozcan sus derechos y las instancias ante las cuales los pueden hacer valer. Toda vez que la falta de intérpretes hace a las mujeres indígenas más vulnerables a la violencia institucional, el Estado tiene que garantizar que ellas cuenten con este en todos los juicios y procedimientos, cerciorándose de la calidad de los servicios.

Adicionalmente, deben implementar estrategias que extiendan la cobertura en las comunidades indígenas de las instituciones encargadas de proveer servicios para las víctimas y de impartir justicia, así como garantizar servicios adecuados de salud.

Pregunta 3. El juzgado debe declarar que la detención es ilegal con fundamento en el artículo 113 del Código Nacional de Procedimientos Penales. Algunas de los elementos que puede identificar el estudiantado son: a Adriana no se le asignó intérprete, no se le permitió comunicarse con nadie, no se le informó sobre sus derechos y no se le asignó asistencia social a sus hijas.

Reflexión final: 20 min.

Por último, es importante que invites a tus estudiantes a reflexionar sobre la presencia de discriminación contra las personas indígenas en los procesos penales y las implicaciones que tiene la ausencia de una perspectiva intercultural en dichos procesos. Para esto, te sugerimos realizar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué crees que dificulta la transición de una persona indígena en el Sistema de Justicia Penal? ¿Por qué?
2. ¿La discriminación en los procesos penales afecta particularmente a las mujeres indígenas? ¿Por qué lo crees?
3. ¿Es importante cuidar la riqueza cultural de México? ¿Por qué? ¿Cómo?
4. ¿Qué aprendizaje te queda de la dinámica? ¿Cómo consideras que podrás aplicar los aprendizajes en tu futura práctica profesional?



Entregable

Además de lo anterior, te sugerimos propiciar la reflexión del estudiantado a través de un escrito que incorpore lo que se discutió en clase. La reflexión podrá contener los requisitos de forma que se crean convenientes y seguir los siguientes criterios de fondo:

1. Introducción
2. Desarrollo

En este apartado solicítales que expongan ambas visiones: social y jurídica.

- a. Visión social: la discriminación racial que enfrentan las personas indígenas en México, ¿qué es la discriminación?, ¿cómo afectó a Adriana?
- b. Visión jurídica: situación de falta de intérpretes en el Sistema de Justicia Penal y cómo deben de actuar las autoridades bajo el estándar de perspectiva intercultural, ¿qué es la perspectiva intercultural?, ¿cómo actuaron las autoridades en el caso de Adriana?, ¿es posible identificar violaciones a derechos humanos a raíz de su actuación?

Después de exponer tales puntos, deberían realizar una relación entre ambos.

3. Conclusiones
4. Bibliografía



Propuesta de evaluación

Para evaluar el entregable, te sugerimos la siguiente rúbrica de evaluación:

Criterio	Idóneo	Satisfactorio	No satisfactorio
Formato	5 puntos El escrito cumple con todos los requisitos de formato establecidos.	4 - 3 puntos El escrito cumple con la mayoría de los requisitos de formato.	2 - 0 puntos El escrito cumple con algunos o ninguno de los requisitos de formato.
Ortografía y redacción	5 puntos No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	4 - 3 puntos Tiene entre 1 y 4 faltas de ortografía o errores gramaticales.	2 - 0 puntos Tiene 5 o más faltas de ortografía o errores gramaticales.
Aplicación del lenguaje	20 - 18 puntos En general, demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos y extrajurídicos), utilizando la terminología adecuada.	17 - 14 puntos Demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pero en ocasiones limitado.	5 - 0 puntos Demuestra poco o nulo conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pues los utiliza incorrectamente o no los incorpora como parte de su análisis.
Análisis de la situación problema	35 - 32 puntos En general, identifica y relaciona los diferentes elementos que componen el problema.	31 - 25 puntos En ocasiones, identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada.	24 - 0 puntos Identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada o deficiente.
Construcción de argumentos	35 - 32 puntos En general, presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones del contexto. Refleja la comprensión de elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	31 - 25 puntos En ocasiones, sus argumentos no son sólidos o no incorpora suficientes elementos jurídicos o del contexto. Refleja la comprensión de algunos de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	24 - 0 puntos Presenta sus argumentos de manera confusa y poco profunda o no incorpora elementos jurídicos o del contexto. Refleja una comprensión muy limitada de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.

Anexo 1. Criterio judicial

Primera Sala

Amparo en Revisión

Tesis: 1a. CCCI/2018 (10a.)

PERSONAS, PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS. EXIGENCIAS PARA EL ACCESO A LA JUSTICIA PENAL DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.

Para otorgar eficacia al derecho a acceder plenamente a la jurisdicción del Estado en el que sean consideradas las costumbres y especificidades culturales de las personas indígenas, en el ámbito del proceso penal, se debe determinar cuatro cuestiones: i. Verificar la existencia y vigencia de la costumbre en los términos alegados por la persona imputada; esto es, si la conducta de que se trata se refiere a una práctica de la comunidad de la que proviene la persona inculpada. Para ello, las autoridades judiciales pueden allegarse periciales antropológicas u otros medios de prueba lícitos, como actas de la comunidad o consejos de ancianos; ii. Considerar las particulares necesidades de protección del sujeto de derecho y el contexto cultural en que éste se desarrolla y ocurre la conducta, esto es: a) tomar en consideración las características propias que diferencian a los miembros de los pueblos indígenas de la población en general y que conforman su identidad cultural al momento de interpretar los derechos que les asisten; b) garantizar la presencia de un defensor y de un intérprete de la lengua y de la cultura indígena a la que pertenece la persona, pueblo o la comunidad en cuestión, y c) facilitar la defensa adecuada y promover la participación de la persona, pueblo o comunidad indígena dotándolo de información, en su lengua y de conformidad con su cultura, sobre el estado del proceso judicial en que intervienen; iii. Determinar si la costumbre documentada, resulta válida; es decir, no contraviene las prohibiciones absolutas en materia de derechos humanos, ni ocasiona una restricción ilegítima que no pueda justificarse como necesaria en una sociedad multicultural, y iv. Precisar qué papel tiene la costumbre en el proceso judicial. Así, en el proceso penal, se debe determinar en qué elemento del delito debe ponderarse la costumbre o especificidad indígena, esto es, decidir si constituye una excluyente de responsabilidad, una atenuante o si debe evaluarse para efectos del establecimiento de la pena.

Anexo 2. Video

Aquí la esperanza es justicia: CEPLADET A.C. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2-CM26NUJ3k&t=533s>

Anexo 3. Documental

Cuando cierro los ojos, de Michelle Ibaven y Sergio Blanco Martín.



Dafne McPherson

Dafne McPherson

.....

Caso de estudio

Valeria Rodríguez Gutiérrez*

Introducción

En el año 2015 fue detenida y sentenciada la joven Dafne Taniveth McPherson Veloz por el delito de homicidio calificado.

Para este caso es necesario que apliques la perspectiva de género como una herramienta capaz de visibilizar el impacto diferenciado que tienen las normas en el momento de su interpretación y aplicación en casos concretos. El caso presenta tres elementos a analizar para determinar si se aplicó o no la perspectiva de género: i. cuestionar ciertos hechos y ciertas pruebas que la Fiscalía presentó para determinar la responsabilidad penal y el dolo; ii. analizar si el material probatorio presentado por la Fiscalía era suficiente para coartar el principio de presunción de inocencia, es decir si la Fiscalía probó, más allá de toda duda razonable, la responsabilidad penal por parte de Dafne, y iii. determinar si hubo estereotipos de género en el proceso judicial y al analizar el tipo penal.

Además de lo anterior, es importante reflexionar sobre el contexto de subordinación hacia las mujeres, las distintas formas en que se manifiesta el machismo y el sexismo en la aplicación del derecho e identificar la preconcepción de lo que debe ser una “buena” mujer, estereotipo que permea la estructura legal.

Las mujeres ante casos de parto fortuito en México

En México es una práctica regular que las mujeres sean acusadas de delitos como infanticidio u homicidio calificado por razón de parentesco ante situaciones de abortos o partos fortuitos. Según información proporcionada por el Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE)¹, en su informe *Maternidad o castigo* las mujeres criminalizadas por este tipo de delitos tienen un perfil similar a aquellas que son criminalizadas por abortar: “situaciones económicas precarias, falta de acceso a servicios de salud, situaciones de violencia sexual, familiar o institucional”. Además, en la mayoría de los casos son “denunciadas por personal hospitalario o por sus propios familiares, y siguen un proceso plagado de irregularidades, violaciones al debido proceso y sentencias permeadas por estereotipos de género”.² Sin embargo, al tratarse de un parto fortuito, las mujeres enfrentan penas más severas y se encuentran con condiciones de justicia más adversas.

La construcción del caso fue posible gracias a la colaboración de Héctor Pérez, sin su apoyo y comentarios no se habría logrado.

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

En este tipo de casos, lo que las autoridades buscan demostrar es que ocurrió el nacimiento y que la mujer privó de la vida al recién nacido o nacida, de manera dolosa. Como las autoridades basan la investigación en la edad gestacional de la persona recién nacida, las penas contra las mujeres en estos casos son mayores a las que recibirían si fueran acusadas por abortar. Es una práctica regular que los prejuicios y estereotipos de género jueguen un papel central en las actuaciones de las autoridades que dan seguimiento a este tipo de casos, “permitiendo que se violen la presunción de inocencia y otros elementos del debido proceso penal”.³

La situación mencionada se ve favorecida por el contexto de criminalización del aborto y la protección de la vida desde el momento de la concepción en la mayoría de los estados de la República, así como otros esfuerzos para otorgarle personalidad jurídica al embrión. Organizaciones de la sociedad civil han denunciado que la judicialización de abortos o partos fortuitos, como homicidios calificados, lejos de tener por finalidad la imposición de penas coherentes y proporcionales, trae consigo “la estigmatización de las mujeres y la imposición de castigos ejemplares”.⁴ Ante esto, muchas mujeres que se ven en este tipo situaciones no se acercan a instituciones de salud en casos de emergencia.

Las cifras de mujeres en México que han sido acusadas y sentenciadas como responsables del delito de homicidio son desconocidas. Según los datos brindados por GIRE, varias secretarías de seguridad pública estatales tienen el registro de 13 mujeres en prisión preventiva entre el periodo de 2007 a 2016, y otras 22 mujeres en prisión definitiva por los delitos de homicidio en razón de parentesco e infanticidio. Sin embargo, estas cifras no son representativas, ya que muchos estados no respondieron a sus solicitudes de información.

Es importante resaltar que la mayoría de estos casos “concluyen en sentencias condenatorias en las que no es claro si existieron las suficientes pruebas para determinar que un producto nació con vida”.⁵

La vida de Dafne McPherson⁶

Dafne Taniveth McPherson Veloz es una joven de 28 años de edad, nacida en San Juan del Río, Querétaro. Dafne es madre de una niña de 6 años de edad.

Dafne siempre había trabajado en guarderías mientras estudiaba Psicopedagogía, sin embargo, se enteró que la tienda departamental Liverpool contaba con una universidad virtual y daba la oportunidad de terminar una carrera universitaria a sus trabajadores y trabajadoras. A pesar de que estar en ventas era algo nuevo para ella, decidió trabajar ahí por la oportunidad que esto implicaba.

Durante agosto de 2013, Dafne acudió a una revisión médica en el IMSS, ya que presentaba una diarrea severa, acompañada de dolor abdominal tipo cólico y había vomitado en varias ocasiones. Para 2014, Dafne había sido diagnosticada con hipotiroidismo, una enfermedad que produce aumento de peso, menstruación irregular y fatiga; cuyos síntomas, con regularidad, suelen confundirse con signos de embarazo.

El parto fortuito

El 17 de febrero de 2015, hacia las 5:00 p. m., al regresar de la hora de comida en la tienda departamental Liverpool, Dafne sintió un fuerte dolor abdominal. Al no soportar los dolores, llamó a la enfermería de la empresa para pedir una revisión médica, sin embargo no recibió atención. Ante la falta de respuesta, Dafne se dirigió al baño y, antes de sentarse, sintió como si una “liga” se rompiera dentro de ella y que algo caía de su cuerpo. Al voltear al ver el inodoro se dio cuenta que era un bebé. Este evento tan traumático la hizo entrar en estado de *shock*, además de provocarle un desgarro de segundo grado, mucha pérdida de sangre, un choque hipovolémico y múltiples desmayos.

Minutos después llegaron al baño, donde se encontraba Dafne, la enfermera de Liverpool, el encargado de seguridad y tres compañeras de trabajo. Intentaron ayudar a Dafne y su bebé, pero ninguna de estas personas tenía los conocimientos adecuados para brindarle la atención médica que necesitaba.

Una persona de la tienda decidió llamar a la Cruz Roja y al servicio de emergencia del municipio, quienes arribaron a Liverpool alrededor de las 6:10 p. m., es decir, casi una hora después del parto de Dafne. A pesar de esto, el servicio médico no pudo ingresar a la tienda puesto que el personal les impidió el acceso, argumentando que “la emergencia estaba siendo atendida por su personal”. El ingreso se lo permitieron al servicio privado Ambulancias Beyen, cuyo personal no supo cómo actuar. Mientras tanto, Dafne permaneció en el piso del baño desangrándose hasta las 7:50 p. m., cuando ordenaron su traslado al hospital. A la bebé no la sacaron del inodoro hasta una hora después; cuando quisieron reanimarla ya estaba muerta.

Proceso judicial

Dafne fue trasladada al hospital en calidad de detenida y custodiada por un elemento de la Policía Municipal. Ese mismo día, la Fiscalía General del Estado de Querétaro inició una investigación por el delito de aborto y posteriormente se reclasificaron los hechos como homicidio calificado. Para las autoridades, la única responsable de la muerte de la bebé recién nacida era Dafne.

Cabe mencionar que, en virtud del proceso, la madre de Dafne, Edna Guadalupe Veloz Espinoza, ama de casa, y el padre, Édgar Alberto McPherson Hurtado, quien trabaja en una empresa de seguridad, perdieron todos sus bienes. Vendieron lo que pudieron para costear la defensa de su hija. Sin embargo, los abogados no presentaron pruebas en su defensa ni pidieron que se consultara su expediente médico, además Dafne no estuvo presente en las audiencias de juicio en su contra.

Dafne fue declarada culpable de homicidio calificado y condenada a 16 años de prisión por el Tribunal de Enjuiciamiento Penal en San Juan del Río el 3 de septiembre de 2015. Además, se determinó que la tienda departamental Liverpool incurrió en negligencia al no permitir el acceso a los servicios de emergencia, por lo que fue sancionada por 30 000 pesos de multa.

La autoridad determinó que era imposible que Dafne no supiera que estaba embarazada, esto con base en el hecho de que Dafne ya había sido madre y tenía la experiencia de un embarazo y todo lo representado en uno: los cambios hormonales en el cuerpo de la embarazada, las reacciones del producto en el seno materno durante la evolución progresiva de su desarrollo e inclusive los síntomas previos y posteriores al parto. Para llegar a esta conclusión, el juzgador se basó en la opinión de un perito médico.

El perito determinó, con base en la necropsia, que la bebé de 38 semanas de gestación murió por una anoxia cerebral severa por asfixia por sumersión. Esto significa que la bebé fue abandonada dentro del excusado, sin atención médica, hasta que se ahogó. Sin embargo, el peritaje se contrató al dictamen de la necropsia de la víctima y no sobre lo relativo a si una mujer puede o no ignorar su embarazo. Respecto a esto último, solo emitió opiniones, diciendo que: “no creía que a una madre se le pudiera pasar desapercibido un embarazo”.

El documento detalla que la muerte ocurrió posterior “a su expulsión”; sin embargo, un segundo peritaje realizado a partir de la primera necropsia, a cargo de un perito particular, concluyó que “no hay forma de demostrar que nació vivo”. El segundo perito destacó en sus conclusiones que no podía asegurar al 100 por ciento que la bebé estaba muerta cuando nació, ya que faltaban muchos datos y los pocos que encontró no eran suficientes para dar una respuesta segura.

La sentencia fue confirmada en segunda instancia el 13 de octubre de 2016 por el Tribunal Superior de Justicia del Estado de Querétaro. La sala estaba integrada por dos magistrados y una magistrada.

Tras el parto espontáneo que sufrió y su ingreso a prisión, a Dafne se le diagnosticó depresión, estrés postraumático y trastorno de ansiedad generalizada. No tenía apetito, no dormía, no le daban ganas de hacer nada y lloraba constantemente. Así pasaron tres años.

En el año 2017, el Grupo de Acción por los Derechos Humanos y la Justicia Social y la Clínica de Interés Público del Instituto Tecnológico Autónomo de México asumieron la defensa de Dafne y promovieron un juicio de amparo directo, con el argumento de que no se aplicó la perspectiva de género en el juicio y no se respetó el principio de presunción de inocencia. La abogada Karla Michelle Salas y los abogados David Peña Rodríguez y Héctor Pérez Rivera promovieron el amparo directo ante el Tribunal Colegiado del Vigésimo Segundo Circuito de Querétaro.

Después de varios meses de estudio, el Tribunal de Circuito resolvió el juicio de amparo concediendo parcialmente la razón a Dafne y reconoció sobre todo que existían dudas serias sobre su culpabilidad. Por ello, ordenó que se repusiera una parte del juicio para aclarar su estado de salud físico y psicológico en el momento de los hechos, permitiendo con ello analizar no solo las condiciones del hecho, sino la ausencia de dolo o intencionalidad en la forma en que reaccionó Dafne aquel 17 de febrero y la ausencia de perspectiva de género en el juicio.

Las mujeres como imputadas: consejos para el análisis del caso *Dafne McPherson*

Este caso te invita a cuestionar la neutralidad de género en el lenguaje jurídico y en la interpretación del derecho penal. El caso *Dafne McPherson* busca problematizar el papel que juegan los prejuicios y estereotipos de género en las actuaciones de las autoridades que dan seguimiento a estos casos y cuestionar cómo su reforzamiento podría llegar a dificultar la apreciación de las circunstancias que llevan a las mujeres a actuar (o no) de determinada forma, y que pueda conducir a una eventual excluyente de responsabilidad penal.

Para que puedas analizar este caso, se requiere que tengas sentido crítico y que hagas uso de una serie de herramientas y conceptos que te ayudarán a identificar si se presentan algunas inequidades.⁷

Este caso te exige: i. analizar si se asignaron o no estereotipos de género y, de ser así, determinar si tuvieron implicaciones jurídicas; ii. determinar si en el presente caso existen excluyentes de responsabilidad e iii. identificar si las autoridades actuaron con perspectiva de género.



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Sobre qué estereotipos descansan delitos como el infanticidio o el homicidio calificado en razón de parentesco?
2. ¿Eran suficientes las pruebas para acreditar la responsabilidad de Dafne? ¿Su condición de género influye en la acusación?
3. ¿Se configura alguna causa excluyente de punibilidad y del delito? ¿Por qué?
4. ¿Identificas alguna violación a derechos humanos? De ser así, ¿cuáles?
5. ¿Cuál es la importancia de la transversalización de la perspectiva de género en el Sistema de Justicia Penal?



Materiales complementarios

Para complementar el estudio del presente caso es importante que leas las siguientes lecturas:

1. Facio Montejó, A. (1992) *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. <http://www.fiscalia.gub.uy/innova-portal/file/2477/1/libro.pdf>
2. SCJN. (2013) *Protocolo para juzgar con perspectiva de género (haciendo realidad el derecho a la igualdad)*. http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones_LXII/Igualdad_Genero/PROTOCOLO.pdf
3. SCJN. (2016) *Acceso a la justicia en condiciones de igualdad. Elementos para juzgar con perspectiva de género*. Tesis: 1a./J. 22/2016 (10a.) <https://sjf.scjn.gob.mx/sjf-sist/paginas/DetalleGeneralV2.aspx?id=2011430&Clase=DetalleTesisBL>
4. Poder Legislativo del Estado de Querétaro. (2010, 1 de enero). *Código Penal del Estado de Querétaro*. <http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/COD004.pdf>

Notas

* Valeria es investigadora en el área de género del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como estudiante de licenciatura realizó una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJUNAM), posteriormente una pasantía en la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en San José, Costa Rica y en el Centro por la Justicia y el Derechos Internacional (CEJIL).

¹ GIRE. (2018). Maternidad o castigo. *La criminalización del aborto en México* (1.a ed.). GIRE. https://criminalizacionporaborto.gire.org.mx/assets/pdf/Maternidad_o_castigo.pdf

² *Id.* pág. 67

³ *Id.* pág. 83

⁴ *Id.* pág. 84

⁵ *Id.* pág. 88

⁶ La narrativa de los hechos fue construida mediante la recopilación de información contenida en diversas notas periodísticas y con base en el fallo absolutorio emitido por el Tribunal de Enjuiciamiento del Distrito Judicial de San Juan del Río, Querétaro.

⁷ Para esto, te sugerimos leer con detenimiento las lecturas que se sugieren en el apartado de materiales complementarios.

Dafne McPherson

.....

Guía docente

Sinopsis

Con el caso *Dafne McPherson* se pretende que el estudiantado reflexione sobre la importancia de transversalizar la perspectiva de género en el actuar de las y los operadores de justicia. Este caso ejemplifica un problema sistemático en nuestro país: que los prejuicios y estereotipos de género juegan un papel central en las actuaciones de las autoridades que dan seguimiento a este tipo de casos, permitiendo que se violen la presunción de inocencia y otros elementos del debido proceso penal.

Dafne vivió un parto espontáneo en febrero de 2015 en el baño de la tienda Liverpool donde trabajaba. Su hija recién nacida murió en aquel excusado sin recibir atención médica y McPherson estuvo a punto de desangrarse. Horas después de aquello, Dafne despertaba en un hospital con una orden de detención en su contra. No hubo interrogatorio, no hubo investigación. Un año después la justicia de Querétaro la condenaba a estar 16 años encerrada por un delito del que no era responsable.

En el caso se presentan tres grandes elementos a analizar para que se logre aplicar la perspectiva de género: i. cuestionar ciertos hechos y ciertas pruebas que la Fiscalía presentó para determinar la responsabilidad penal y el dolo; ii. analizar si el material probatorio presentado por la Fiscalía era suficiente para coartar el principio de presunción de inocencia, es decir, si la Fiscalía probó más allá de toda duda razonable la responsabilidad penal por parte de Dafne; y iii. determinar si hubo estereotipos de género en el proceso del caso y al analizar el tipo penal.

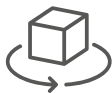
Este caso le permitirá al estudiantado reflexionar sobre el contexto de subordinación hacia las mujeres, las distintas formas en que se manifiesta el machismo y el sexismo en la aplicación del derecho, así como identificar la preconcepción de lo que debe ser una “buena mujer”, como un estereotipo que permea la estructura legal.



Objetivos de aprendizaje

El caso tiene por objeto que guíes al estudiantado hacia los siguientes objetivos:

1. Identificar los estereotipos de género presentes en todo el proceso penal del caso.
2. Analizar las excluyentes de punibilidad y del delito bajo el lente de la perspectiva de género.
3. Identificar las violaciones a derechos humanos presentes en el caso y los derechos de las mujeres imputadas.
4. Reflexionar sobre las consecuencias de que los estereotipos de género permeen las actuaciones de las autoridades que dan seguimiento a este tipo de casos.
5. Reflexionar sobre la importancia de transversalizar la perspectiva de género en el actuar de quienes operan el sistema de justicia.



Perspectivas de discusión

El caso *Dafne McPherson* se construyó con el objetivo de que guíes al estudiantado hacia tres ejes de discusión: i. importancia de identificar los estereotipos de género; ii. determinar si en el presente caso existen excluyentes de responsabilidad e iii. identificar la importancia de transversalizar la perspectiva de género en el actuar de quienes operan el sistema de justicia.

Primero, es importante que el estudiantado identifique los estereotipos de género que permeen en nuestra sociedad y aquellos que se reprodujeron en el caso de Dafne, para así reflexionar sobre las implicaciones que tienen los estereotipos de género, concretamente en casos como el que nos ocupa. Segundo, desde la perspectiva jurídica, se busca que el estudiantado analice las causas excluyentes de punibilidad y del delito bajo la perspectiva de género. Por último, es importante que el estudiantado reflexione sobre un escenario posible: ¿qué hubiera pasado si el caso de Dafne se hubiera juzgado con perspectiva de género? ¿Aun así habría sido condenada a 16 años de prisión? Esto, con el propósito de que el estudiantado pueda reflexionar sobre la importancia de que quienes operan el sistema de justicia apliquen la perspectiva de género, no solo en aquellos casos en los que las mujeres son víctimas, sino también, cuando están en calidad de imputadas.

¿Hacia dónde debo dirigir la reflexión?

En el caso *Dafne McPherson* existen una serie de situaciones que, por cuestiones de género o sexo, dan cuenta de un desequilibrio de poder entre las partes de la controversia. El Tribunal Unitario de Enjuiciamiento resolvió una cuestión de género basándose en un estereotipo de la mujer embarazada, con base en convenciones sociales, máximas de la experiencia y en la idea preconcebida de la condición de la mujer embarazada y su comportamiento.

La sentencia inicial del caso se basó en la presunción de dolo por parte de Dafne, ya que tanto la Fiscalía General del Estado de Querétaro como el juez consideraron que su estado de *shock* suponía una intencionalidad de matar a su hija recién nacida¹, a pesar de la falta de evidencia científica que respaldara dicha afirmación. El caso no fue juzgado con perspectiva de género, ya que se estableció el dolo a partir del estereotipo de lo que debe hacer y ser una “buena madre”.

Es importante destacar que, si bien el caso Dafne no es un aborto, esto es lo que creyeron las autoridades de Querétaro que había ocurrido aquel 17 de febrero de 2015, por eso la detuvieron inmediatamente e iniciaron una investigación en su contra. Parecería que para las autoridades no fue relevante determinar las circunstancias del hecho ni aclarar la verdad.

Tal como sugiere el Grupo de Noticias de Mujeres Periodistas CIMAC, las deficiencias en el proceso del caso de Dafne son un ejemplo de que en México la “justicia es patriarcal”² y quienes operan el sistema de justicia han fungido como guardianes de un sistema que somete y marginaliza a las mujeres. El caso de Dafne no es aislado, sino que muestra un problema sistemático en todo el país, donde no se respetan los derechos humanos de las mujeres.³ Ante este panorama, es importante que el estudiantado incorpore la perspectiva de género en su futuro ejercicio profesional para así asegurar el adecuado acceso a la justicia para todas las mujeres.

Representación binaria de la maternidad: buena madre vs. mala madre

Es sumamente necesario para este caso reflexionar sobre los estereotipos de género que rodean la maternidad. Los estereotipos de género deben entenderse como “un grupo estructurado de creencias sobre los atributos personales de hombres y mujeres”.⁴ Estos implican una infinidad de componentes que varían dependiendo del contexto y la época: características de la personalidad, comportamientos y roles, características físicas, apariencia, ocupaciones y hasta presunciones sobre la orientación sexual.

¹ Espinosa, J. (2020, enero 15). Lo que la justicia le robó a Dafne en Querétaro. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/justicia-patriarcal/2020/1/15/lo-que-la-justicia-le-robo-dafne-en-queretaro-236034.html>

² Te sugerimos leer la nota periodística. En ella, 11 reporteras de la Red Nacional de Periodistas dieron a conocer sentencias emitidas en sus estados en las que no se tomó en cuenta la perspectiva de género. Evidencian que la “justicia patriarcal” es una realidad en México. Esto significa que existen sesgos machistas en los criterios de las y los operadores jurídicos y una completa falta de perspectiva de género en su actuar. <https://www.justiciapatriarcal.cimacnoticias.com.mx/>

Además, otro estudio que da cuenta de esto es el elaborado por la organización Reinserta titulado “Diagnóstico sobre la percepción del desempeño de la defensoría penal en México”. En él, se demuestra que los centros penitenciarios de México confirman lo que otras investigaciones habían comprobado en otros países: a las mujeres se les castiga más duro por el mismo delito. De acuerdo con dicho estudio, las mujeres tienen un tiempo de sentencia de aproximadamente 23 años, mientras que para los hombres es de aproximadamente 17 años. Además, son más frecuentes las sentencias cortas en el caso de los hombres, cuya pena más frecuente es de 5 años, mientras que la pena más frecuente para las mujeres es de 25 años.

³ Te invitamos a consultar las cifras de Impunidad Cero sobre violencia de género e impunidad: <https://www.impunidadcero.org/articulo.php?id=110&t=sistematica-e-impune-asi-es-la-violencia-de-genero-en-mexico>

⁴ Cook, R., y Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Profamilia. Pág. 23 https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf

La estereotipación de género no es en sí misma problemática, sino cuando opera para borrar las individualidades de la persona y le niega el acceso a sus derechos y libertades fundamentales, creando jerarquías de género. Los prejuicios derivados de los estereotipos de género “pueden pensarse en términos de la manera en que estos degradan a las mujeres y menoscaban su dignidad y, en muchos casos, les niegan beneficios que se encuentran justificados o les imponen cargas injustas”.⁵ Comprender la forma en que el derecho contribuye en la creación de estos estereotipos es clave para entender las experiencias de subordinación a la que se somete a las mujeres.⁶

En este sentido, es importante recordar el pronunciamiento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en su emblemática sentencia *Mujeres víctima de tortura sexual en Atenco vs. México*:

Un estereotipo de género se refiere a una pre-concepción de atributos, conductas o características poseídas o papeles que son o deberían ser ejecutados por hombres y mujeres respectivamente, y que es posible asociar la subordinación de la mujer a prácticas basadas en estereotipos de género socialmente dominantes y persistentes. En este sentido, su creación y uso se convierte en una de las causas y consecuencias de la violencia de género en contra de la mujer, condiciones que se agravan cuando se reflejan, implícita o explícitamente, en políticas y prácticas, particularmente en el razonamiento y el lenguaje de las autoridades estatales.⁷

Un ejemplo de estereotipos de género son los prejuicios que atraviesan las mujeres que han cometido un delito. No solo se les persigue por el hecho delictivo, también por desviarse del estereotipo de la feminidad, de la norma de lo que es correcto en una mujer. Esta situación genera que las mujeres imputadas sean tratadas de forma particularmente severa por no corresponder con lo que se espera de una “buena mujer”.^{8,9}

Ahora bien, una vez que comprendimos qué es un estereotipo de género, tenemos que saber que existe una concepción binaria en torno a la maternidad. Es decir, hay dos estereotipos sobre la maternidad: la buena madre y la mala madre.

⁵ Id., pág. 3

⁶ Si deseas profundizar más en este tema, te sugerimos consultar el capítulo primero del *Libro para docentes sobre perspectiva de género en la enseñanza del derecho y el Sistema de Justicia Penal* que hemos publicado en el CEEAD. Podrás encontrar actividades que ayudarán al estudiantado a sensibilizarse.

⁷ Corte IDH. Caso *Mujeres Víctimas de Tortura Sexual en Atenco vs. México*. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 28 de noviembre de 2018. Serie C No. 371. Párr. 203.

⁸ Como ejemplo de esto, puedes investigar sobre el caso de la joven Yakiri Rubí Rubio, acusada de homicidio por exceso de legítima defensa tras privar de la vida al hombre que abusó sexualmente de ella.

⁹ Pérez, H. (2020). Juzgar con perspectiva de género a mujeres acusadas de cometer un delito. ¿Existe un estándar legal aplicable? *Akademía. Revista internacional y comparada de Derechos Humanos*, 3(1), 203-246. https://1072da83-a869-4764-96c8-5b6ea66b0c52.filesusr.com/ugd/f727d6_3d7619f043254e848c774998015ddb7e.pdf?fbclid=IwAR0uF0mcz2lb3yNYtpHXn7XHf9Gf2phRETQdt4u83lZ3KFSYoKvonZx1s6k

Socialmente, las malas madres son entendidas como aquellas mujeres que:

[D]e manera explícita han sido señaladas, por los saberes y las instituciones sociales de nuestro medio, como mujeres que atentan contra la maternidad a través de conductas clasificadas como delictuosas o patológicas en relación con los propios hijos: abuso, maltrato, abandono, aborto y asesinato, o que han sido diagnosticadas sobre la base de una inadecuación del ejercicio de la maternidad por los saberes psiquiátricos y psicológicos. [...] Las “malas madres” son, pues, aquellas mujeres que, [...] no cumplen con los criterios de una “buena madre”: no muestran tener ni “instinto” ni “amor materno”, no se sacrifican ni se entregan a los hijos y a la función materna o incluso pueden tener una relación de desapego o destructividad con los hijos.¹⁰

Las ideas preconcebidas de lo que es una buena o mala madre hacen que las mujeres que enfrentan procesos judiciales sean juzgadas no estrictamente por lo que hicieron o no hicieron, sino por lo que se espera de ellas. Esto tiene como consecuencia (como en el caso de Dafne) la imposición de sanciones a las mujeres que no cumplen con el estereotipo de la buena madre y se deja de analizar el contexto en el que se desarrolló la situación.

El caso de Dafne constituye un lamentable ejemplo de este panorama. Las autoridades, al no tomar en cuenta el estado emocional y físico de Dafne y el negligente actuar del personal de emergencias médicas de la tienda departamental, basó su decisión en lo que se espera de una buena madre: se esperaba que Dafne, haciendo uso de una fuerza sobrehumana y de su instinto maternal, se repusiera a todo lo que le estaba pasando y salvara a su hija de la muerte.

Las autoridades no exploraron la posibilidad de que no supiera que estaba embarazada o que simplemente no supiera cómo reaccionar ante una emergencia obstétrica. Para ellos, la única respuesta era que era una “mala madre” que no salvó la vida de su hija. Dafne fue juzgada con base en estereotipos de género y esto afectó el fallo condenatorio. La falta de perspectiva de género por parte de las autoridades y la defensa ocasionaron que Dafne fuera condenada por el delito de homicidio calificado en razón de parentesco.



Estudio previo a la clase

Para este caso, te recomendamos que el estudiantado tenga acceso al Código Penal del Estado de Querétaro vigente en 2015. Para eso, se sugiere el buscador de Normativa Nacional e Internacional de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, disponible en <https://www.scjn.gob.mx/normativa-nacional-internacional>.

Previo a la clase, te recomendamos que el estudiantado lea los siguientes documentos:

- *Estereotipos de género, perspectivas legales transnacionales* de Rebecca Cook y Simone Cusack, páginas 1 a 53 https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf
- *Protocolo para juzgar con perspectiva de género*, páginas 73 a 137. http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones_LXII/Igualdad_Genero/PROTOCOLO.pdf

¹⁰ Palomar, V. (2007). Los entretelones de la maternidad. A la luz de las mujeres filicidas. *Estudios Sociológicos*, XXV(74), 309-340. Pág. 316. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59825202.pdf>

Además, antes de asistir a la clase, te sugerimos que el estudiantado lea el caso considerando las siguientes preguntas:

1. ¿Se configura alguna causa excluyente de punibilidad y del delito? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es la importancia de la transversalización de la perspectiva de género en el Sistema de Justicia Penal?
3. Al criminalizar a las mujeres que enfrentan estas situaciones, ¿qué se pretende?, ¿qué privilegios se mantienen?
4. ¿Sobre qué estereotipos descansan delitos como el infanticidio o el homicidio calificado en razón de parentesco?



Propuesta para trabajo en clase

El caso está construido considerando un espacio de tiempo de 180 minutos. Aun así, reconociendo las particularidades de cada aula, puedes adecuar la propuesta de trabajo a tus necesidades y las de tus estudiantes.

Para la preparación de la sesión es recomendable pensar cuáles elementos buscas que se desprendan de las respuestas de tus estudiantes, dedica un tiempo a respuestas modelo y recuerda que te puedes apoyar en el material recomendado. También te sugerimos pensar en qué otras preguntas pueden abonar a la discusión. Considera el promedio de participaciones de tu grupo.



- Introducción: 15 min.
- Explorar los hechos (plenaria): 25 min.
- Discusión por equipos: 45 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria) estereotipos de género presentes en el caso: 20 min.
- Discusión (plenaria) análisis de las excluyentes de responsabilidad: 20 min.
- Discusión (plenaria) transversalización de la perspectiva de género en el Sistema Penal Acusatorio: 20 min.
- Reflexión final: 20 min.
- Instrucciones para el entregable: 5 min.

Consejos para dirigir la discusión

Los temas sobre género generan resistencia en cualquier salón de clase. Esto es algo común, dado que tanto estudiantes como docentes somos parte de una sociedad patriarcal en la cual normalizamos construcciones culturales, como los roles o estereotipos de género e, incluso, situaciones de violencia contra la mujer. Ante esto, te sugiero:

1. Asumir que habrá resistencia en el estudiantado. Recuerda que esto es normal y tu tarea es desmontar sus prejuicios y ampliar sus criterios.
2. Acompañar la clase con una actividad de reflexión sobre la importancia de identificar los estereotipos de género o sobre las implicaciones que tienen estos en el acceso a la justicia de las mujeres.¹¹
3. Procura que la discusión no se desvíe a temas secundarios o sin trascendencia para el caso concreto. Al abordar este tipo de casos, es común que el estudiantado base sus opiniones en prejuicios o falsas analogías.
4. Al final de la discusión, recapitular los principales aprendizajes o reflexiones (para esto, te sugerimos utilizar el apartado *¿Hacia dónde debo dirigir la reflexión?*). Si bien, la idea no es que el caso tenga una única respuesta correcta, cuando planteamos casos con implicaciones de género es necesario que el estudiantado, como mínimo, comprenda la importancia de la perspectiva de género en el actuar de las y los operadores jurídicos y sepa identificar los estereotipos de género presentes en el caso.

Introducción: 15 min.

Antes de iniciar con el análisis de los hechos, es importante que introduces al estudiantado en el contexto social en el que se enmarca el caso. Esto, con la intención de que el estudiantado comprenda que no se trata de un hecho aislado, sino de un problema sistemático de quienes operan el sistema de justicia. Para esto, te sugerimos utilizar el Capítulo 5 de *Maternidad o castigo*, disponible en: https://criminalizacionporaborto.gire.org.mx/assets/pdf/Maternidad_o_castigo.pdf

Explorar los hechos: 25 min.

En este apartado el objetivo es que el estudiantado comprenda cada uno de los hechos que enmarcan el caso, con el propósito de que identifiquen aquellos hechos que son relevantes para su estudio. Para esto, puedes realizar las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es Dafne Taniveth McPherson Veloz?
2. ¿Por qué delito se inició la investigación contra Dafne? ¿Cómo se clasificó el caso posteriormente?
3. ¿Cómo fue la detención? ¿En qué momento se le tuvo como detenida?
4. ¿Bajo qué argumentos se sentenció a Dafne?
5. ¿Qué otros hechos o detalles consideras importantes?

¹¹ Recuerda que en el *Libro para docentes sobre perspectiva de género en la enseñanza del derecho y el Sistema de Justicia Penal* podrás encontrar algunas sugerencias.

Discusión por equipos: 45 min.

El estudiantado puede reunirse en equipos de no más de cuatro personas y discutir las siguientes preguntas:

1. ¿Identificas estereotipos de género en el actuar de las autoridades? De ser así, ¿cuáles?
2. ¿Crees que hubo alguna afectación al principio de presunción de inocencia? ¿Identificas alguna otra violación a derechos humanos?
3. ¿Se configura alguna excluyente de punibilidad y del delito?
4. ¿Las autoridades actuaron con perspectiva de género?
5. Considerando todo lo que aconteció en el caso de Dafne, ¿por qué es importante transversalizar la perspectiva de género en el Sistema de Justicia Penal?

*Descanso: 10 min.**Discusión (plenaria) estereotipos de género presentes en el caso: 20 min.*

En este apartado lo que se pretende es que el estudiantado pueda identificar los estereotipos de género presentes en el caso. Los objetivos son los siguientes: i. que el estudiantado reflexione sobre la forma en que los estereotipos de género pueden perjudicar a las mujeres y ii. que aprendan a identificar cuando un estereotipo presente en alguna ley, política o práctica jurídica tiene como resultado la violación de un derecho.

Para lograr esto, te sugerimos las siguientes preguntas (es importante que el estudiantado justifique sus respuestas):¹²

1. ¿Se le está imponiendo alguna carga en razón de la asignación de algún estereotipo de género? ¿De qué manera?
2. ¿Se le degradó, minimizó su dignidad o de alguna forma se le marginalizó en razón de la asignación de algún estereotipo de género? ¿De qué forma?
3. ¿Se le está negando algún beneficio a Dafne en razón de la asignación de algún estereotipo de género? ¿Cuál? ¿Por qué?

Idealmente las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. Aquí es importante que el estudiantado aborde si la sanción impuesta a Dafne descansaba sobre una conducta verdaderamente delictiva o si lo que se estaba juzgando era que no había cumplido con lo que la sociedad espera de una “buena madre”. Para esto, deben analizar en qué se basó la autoridad para determinar la culpabilidad de Dafne: ¿había evidencia científica que indicara que Dafne tenía la intención de matar a la recién nacida?, ¿la autoridad se allegó de las pruebas necesarias para determinar si Dafne sabía o no que estaba embarazada?

¹² Estas preguntas fueron construidas con base en el libro *Estereotipos de género, perspectivas legales transnacionales* de Rebecca J. Cook y Simone Cusack

Pregunta 2. La respuesta del estudiantado debe incluir un análisis sobre si el estereotipo impuesto de alguna forma contribuye a la marginalización de las mujeres. Es la oportunidad para que el estudiantado reflexione sobre cómo juzgar a las mujeres únicamente con base en lo que se espera de ellas las reduce y marginaliza.

Pregunta 3. Se espera que el estudiantado aborde los siguientes puntos: i. derecho a la presunción de inocencia, ii. derecho a una defensa adecuada y iii. configuración de alguna excluyente de punibilidad y del delito.

Discusión (plenaria) análisis de las excluyentes de responsabilidad: 20 min.

Te sugerimos dirigir esta discusión a que, mediante la utilización de la perspectiva de género, se analicen las causas excluyentes de responsabilidad penal. La utilización de la perspectiva de género como herramienta de análisis es muy importante en este apartado, ya que de otra forma el estudiantado no logrará alcanzar el estudio correcto del caso. Para esto, te sugerimos las siguientes preguntas:

1. ¿Las autoridades demostraron, más allá de toda duda razonable, que Dafne actuó con dolo y es responsable de homicidio calificado? ¿Por qué?
2. ¿Se configura alguna excluyente de punibilidad y del delito en el presente caso? ¿De qué manera? ¿Por qué?
3. ¿Las autoridades actuaron con perspectiva de género?

Idealmente las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. Esta pregunta requiere que el estudiantado analice si la Fiscalía valoró todas las líneas de investigación posibles. Es decir, ¿comprobaron, con base en pruebas científicas, que Dafne no sabía que estaba embarazada o que no pudiera reaccionar ante una emergencia obstétrica?

Pregunta 2. Dentro de sus respuestas deberán analizar si se configura alguna de las siguientes excluyentes de punibilidad y del delito: i. inexigibilidad de otra conducta, ii. estado de necesidad disculpante y iii. miedo insuperable.

En el caso de Dafne, la defensa alegaba que se encontraba bajo la excluyente de “miedo insuperable”. El miedo insuperable se da cuando la persona es sometida a una fuerte emoción que la orilla a decidir entre soportar el mal o eludirlo realizando un acto punible. Es importante que el estudiantado analice esta excluyente con perspectiva de género y reconozca que la asignación de estereotipos de género, que concibe a las “buenas mujeres” como aquellas que son siempre “bondadosas” en su actuar y que en todo momento antepone la vida de otros a la suya, refuerza la discriminación hacia ellas.

Pregunta 3. Es importante que el estudiantado adopte un posicionamiento justificado. ¿Sí o no? ¿Por qué? Para esto, deberán evaluar el siguiente aspecto:

- ¿La Fiscalía evaluó los hechos y valoró las pruebas desechando cualquier indicio de estereotipo o prejuicio de género, a fin de visualizar las situaciones de desventaja provocadas por condiciones de sexo o género?

En este sentido, es importante cuestionar el hecho de que la Fiscalía desestimara los argumentos defensivos del agente del hecho (homicidio calificado de recién nacido): i. desconocimiento de su estado de embarazo y ii. falta de capacidad para reaccionar en el momento del nacimiento de su hijo. Además de cuestionar que la Fiscalía basara su decisión en la opinión de un experto que no señala evidencia científica relevante que sustentara su opinión o la aplicación del método científico, mediante la realización de pruebas empíricas o de refutabilidad; o que la teoría o técnica científica aplicada haya sido sometida a la opinión de la comunidad científica o que se conozca su margen potencial de error y cuáles son los estándares que controlan su aplicación.

Discusión (plenaria) transversalización de la perspectiva de género en el Sistema Penal Acusatorio: 20 min.

Para este apartado es importante que el estudiantado reflexione sobre la importancia de transversalizar la perspectiva de género en el actuar de quienes operan el sistema de justicia. Para esto, se sugieren las siguientes preguntas:

1. ¿Qué hubiera pasado si las autoridades hubieran analizado el caso con perspectiva de género?
2. ¿Por qué es importante transversalizar la perspectiva de género en el actuar de quienes operan el Sistema de Justicia Penal?

Idealmente las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. El estudiantado deberá determinar si de haber aplicado la perspectiva de género en el caso el resultado en la decisión habría sido distinto. De haber actuado con perspectiva de género ¿Dafne habría sido privada de su libertad o habría dictado sentencia absolutoria?

Pregunta 2. Para esta respuesta se espera que el estudiantado reflexione sobre la obligación de actuar con perspectiva de género, como parte de las nuevas exigencias dirigidas a quienes operan el Sistema de Justicia Penal. En este sentido, es trascendental que valoren la perspectiva de género como una herramienta que permite identificar la relación entre la violencia intrínseca en el delito y la discriminación por razones de género, siendo la incorporación de dicha perspectiva un elemento central de la defensa técnica y por ello un asunto impostergable para el desarrollo de las ciencias jurídicas.

Reflexión final: 20 min.

Finalmente, sugerimos que el estudiantado reflexione sobre las afectaciones que tiene para las mujeres imputadas la asignación de estereotipos de género y la falta de aplicación de la perspectiva de género. Para esto, puedes recurrir a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo afectan los estereotipos de género a las mujeres que se encuentran sometidas a un proceso en calidad de imputadas?
2. ¿Cómo afecta la falta de perspectiva de género a las mujeres en aquellos procesos en los que se encuentran en calidad de imputadas?

Idealmente las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. Se espera que la respuesta del estudiantado gire en torno a que utilizar estereotipos de género para justificar una posible “desviación moral” de las mujeres imputadas genera consecuencias materiales graves, como la privación de la libertad.

Pregunta 2. El estudiantado deberá valorar las afectaciones que tiene para las mujeres la falta de perspectiva de género en el sistema penal, por ejemplo: i. que se les castigue más duro respecto a los hombres, por el mismo delito; ii. que se les den penas más prolongadas; y iii. que no se valoren posibles excluyentes de responsabilidad.

Instrucciones para el entregable: 5 min.



Entregable

Tras analizar el caso *Dafne McPherson* y posterior a la discusión en clase, te sugerimos que el estudiantado entregue una reflexión escrita con base en las siguientes preguntas (1500 palabras):

1. ¿Cómo afectan los estereotipos de género a las mujeres que se encuentran sometidas a un proceso en calidad de imputadas?
2. ¿Cómo afecta la falta de perspectiva de género a las mujeres en aquellos procesos en los que se encuentran en calidad de imputadas?

Además, te recomendamos realizar un registro de las participaciones del estudiantado respecto a las discusiones plenarios y su interacción en las discusiones en equipos. Es importante que valores si la o el estudiante está aportando ideas relacionadas con la discusión.



Propuesta de evaluación

Para evaluar las reflexiones, te sugerimos utilizar la siguiente rúbrica:

Elemento	Insuficiente	Satisfactorio	Excelente	Valor
Ortografía	0.5 Se evidencian más de cinco faltas de ortografía.	10 Se evidencian de una a dos faltas de ortografía.	20 No presenta faltas de ortografía.	20
Claridad	0.5 No hay claridad en los argumentos.	10 Hay claridad en algunos de los argumentos que sustentan la reflexión.	20 Hay claridad en los argumentos que sustentan la reflexión.	20
Análisis de la aplicación de la perspectiva de género	10 No realiza un análisis sobre las implicaciones que tiene la falta de perspectiva de género en aquellos casos en los cuales las mujeres son imputadas.	20 El análisis sobre las implicaciones que tiene la falta de perspectiva de género en aquellos casos en los cuales las mujeres son imputadas es realizado de forma vaga y general.	30 Realiza un análisis sobre las implicaciones que tiene la falta de perspectiva de género en aquellos casos en los cuales las mujeres son imputadas.	30
Analiza cómo afectan los estereotipos de género a las mujeres que se encuentran sometidas a un proceso en calidad de imputadas	10 No se analiza cómo afectan los estereotipos de género a las mujeres que se encuentran sometidas a un proceso en calidad de imputadas.	20 El análisis sobre cómo afectan los estereotipos de género a las mujeres que se encuentran sometidas a un proceso en calidad de imputadas es realizado de forma vaga y general.	30 Realiza un análisis sobre cómo afectan los estereotipos de género a las mujeres que se encuentran sometidas a un proceso en calidad de imputadas.	30
Total				100

Anexo 1. Información adicional

El 21 de enero de 2019 comenzó la reposición del juicio de Dafne McPherson después de que sus abogados interpusieran un amparo en el que argumentaban que nunca investigaron lo que sucedió el día en que Dafne dio a luz de manera espontánea.

Sus abogadas denunciaron en todo momento que el proceso de la joven había estado plagado de irregularidades, que las acusaciones de la Fiscalía no estuvieron basadas en ninguna prueba científica sino en prejuicios y que nunca se aplicó la perspectiva de género a la hora de dictar sentencia. Durante el nuevo juicio se llevó a cabo la presentación de testigos por parte de la Fiscalía General del Estado de Querétaro y la defensa de la joven de 28 años.

El juez León Guerrero reconoció en su nueva sentencia la inconsistencia de la acusación de la Fiscalía que no presentó peritajes idóneos y no pudo probar que la mujer supiera de su embarazo y realizara alguna acción para matar a su hija. McPherson fue diagnosticada con hipotiroidismo en los servicios médicos de Liverpool y en instituciones de salud pública mexicana (IMSS). Nadie le dijo que estaba embarazada de ocho meses en ningún momento y los cambios en su cuerpo fueron asociados a la enfermedad. Así, después de tres años y cuatro meses de estar encerrada en el penal de San Juan del Río en Querétaro, Dafne fue liberada.

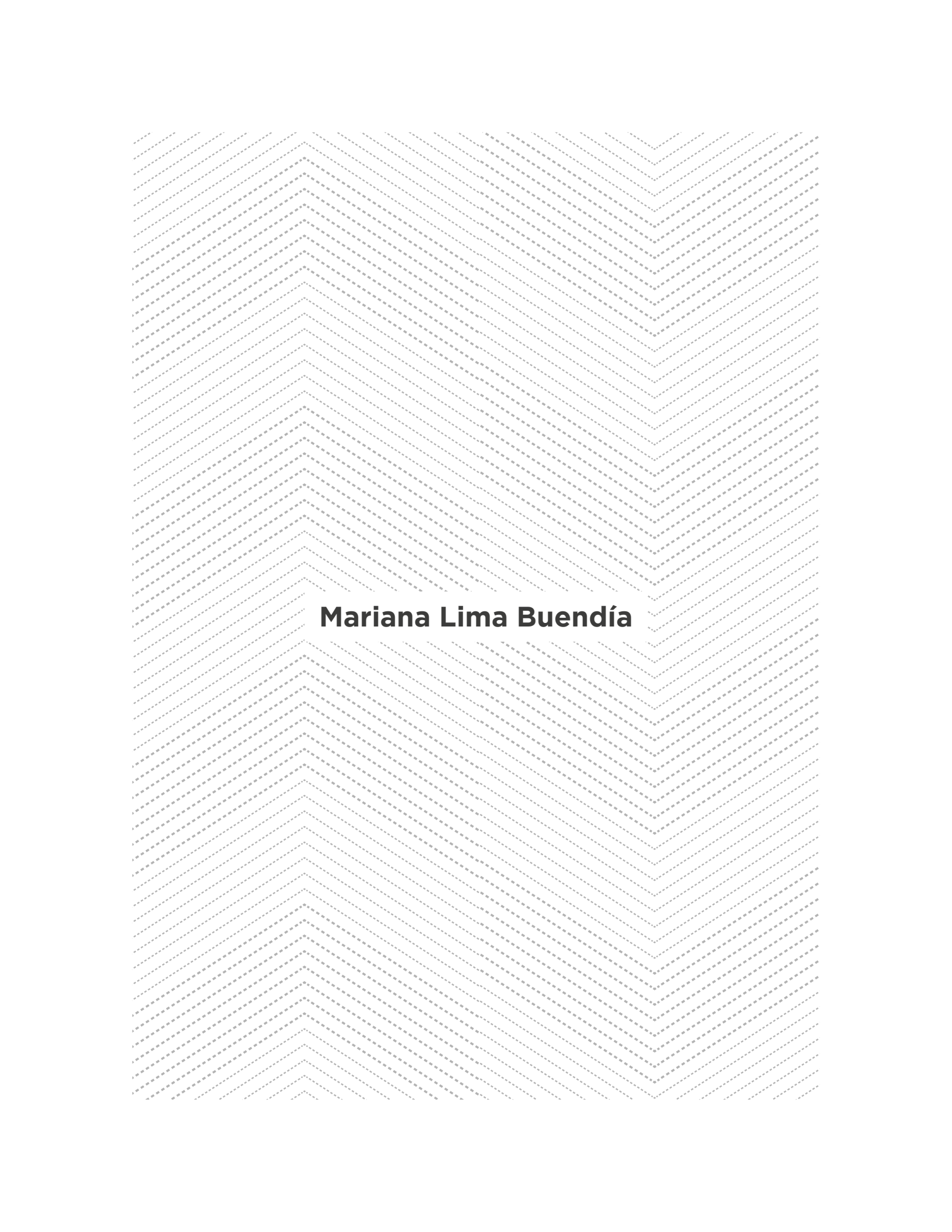
Anexo 2. Tesis aislada

El caso de Dafne McPherson dio lugar a la siguiente tesis aislada:

Tribunal Colegiado en Materias Penal y Administrativa del Vigésimo Segundo Circuito. Tesis Aislada con el rubro HOMICIDIO CALIFICADO DE RECIÉN NACIDO COMETIDO POR SU PROGENITORA. LA DESESTIMACIÓN DE LOS ARGUMENTOS DEFENSIVOS, CON BASE EN EL SENTIDO COMÚN Y EN LA IDEA PRECONCEBIDA DE LA CONDICIÓN DE LA MUJER EMBARAZADA Y SU COMPORTAMIENTO, CONSTITUYE UNA DISCRIMINACIÓN HACIA LA IMPUTADA, MOTIVADA POR RAZÓN DE GÉNERO. <https://www.poderjudicialchiapas.gob.mx/archivos/manager/e8bc-tesis-aislada-constitucional-penal-2.pdf>

Anexo 3. Videos

No estoy pidiendo otra cosa más que justicia: Dafne McPherson, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=w-Z6oLyGWMc>



Mariana Lima Buendía

Mariana Lima Buendía

.....

Caso de estudio

*Cecilia Margarita Moreira Loera**

Introducción

El 29 de junio de 2010, Julio César encontró a su esposa, Mariana Lima Buendía, ahorcada en su habitación. Ignorando las declaraciones de familiares y amigas y después de una investigación llena de inconsistencias, omisiones y obstrucciones por parte de los agentes del Ministerio Público y del equipo de investigación, se concluyó que Mariana se había suicidado.

La discusión deberá girar en torno al papel que juega la perspectiva de género y el análisis del contexto en los casos de la muerte violenta de mujeres y su relación con el acceso a la justicia de víctimas y familiares, así como sobre las razones de género que se encuentran detrás de los feminicidios.

Violencia de género al orden del día (1985-2010)¹

Cuando se habla de la muerte violenta de mujeres por razones de género es imposible no recordar los feminicidios ocurridos en Ciudad Juárez, Chihuahua, conocidos por los medios de comunicación como “las muertas de Juárez”. Estos feminicidios consternaron al país y a la comunidad internacional por la crueldad con que niñas y mujeres eran asesinadas, por los signos de tortura y de violencia sexual que presentaban sus cuerpos, así como por la falta de interés de las autoridades en investigar y encontrar a las personas responsables. Se estima que la cifra en Ciudad Juárez asciende a 887 casos entre 1993 y 2010.²

El caso de las muertas de Juárez era solo una muestra de lo que sucedía en el resto del país. En México, en el periodo comprendido entre 1985 y 2010 el acumulado de defunciones femeninas con presunción de homicidio fue de 36 606. A partir de 2007, la cifra se ha incrementado rápidamente; entre 2007 y 2008 hubo un aumento del 39.8 por ciento, al año siguiente el aumento fue del 32.5 por ciento y entre 2009 y 2010 el incremento fue del 19 por ciento. De los 36 606 asesinatos registrados en dicho periodo, 9 385 ocurrieron a partir de 2005 y solo en 2010 se registraron 2 335 defunciones. En otras palabras, en el año 2010 en México asesinaban de forma violenta a 6.4 mujeres al día.³ Aunque el problema era generalizado, algunas entidades como el Estado de México, Chihuahua, Guerrero y Oaxaca habían ocupado repetidamente los primeros lugares en defunciones femeninas con presunción de homicidio.

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

La violencia de género y los feminicidios sucedían dentro de un contexto de violencia y discriminación institucional, en el cual las autoridades culpaban a las víctimas e ignoraban las denuncias de madres y familiares. Declaraciones revictimizantes, como la del exprocurador de justicia de Chihuahua quien afirmó que “las mujeres que tienen vida nocturna salen a altas horas de la noche y entran en contacto con bebedores, están en riesgo. Es difícil salir a la calle y no mojarse”⁴, así como de las fiscalías y Ministerios Públicos, “no podemos hacer nada hasta que pase la votación. A lo mejor su hija se fue con el novio o estará con una amiga por ahí”⁵, eran un reflejo de la falta de seriedad e importancia que las autoridades daban a la investigación de las desapariciones y muertes de mujeres.

La violencia institucional no solo se expresaba en omisiones, sino también en acciones por parte de autoridades. Hechos como los ocurridos en el año 2006 en San Salvador Atenco, Estado de México, donde 47 mujeres fueron víctimas de tortura sexual por parte de elementos de la Policía, así como los casos de Inés Hernández y Valentina Rosendo, dos mujeres indígenas víctimas de violación por parte de militares en el año 2002, dejaban en claro que la violencia en contra de las mujeres era permitida y ejercida por las autoridades.

Realidad jurídica vs. realidad social

Desde 1980 México ha firmado una serie de tratados internacionales enfocados en la eliminación de la violencia contra la mujer. En septiembre de 1981 entró en vigor la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), en junio de 2002 el Protocolo Facultativo y en diciembre de 1998 entró en vigor la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer Convención de Belém do Pará. En el ámbito nacional, en febrero de 2007 se publicó la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) y posteriormente el respectivo reglamento.

El 16 de noviembre de 2009, la Corte Interamericana de Derechos Humanos encontró responsable al Estado mexicano en el caso González y otras (“Campo Algodonero”) por la falta de diligencia en las investigaciones relacionadas a la desaparición y muerte de Claudia Ivette González, Esmeralda Herrera Monreal y Laura Berenice Ramos Monárrez en Ciudad Juárez.

A partir de esta sentencia algunas entidades federativas, como el Estado de México, publicaron protocolos de actuación para la investigación de feminicidios. Además, en el año 2010 organizaciones de la sociedad civil y defensoras de los derechos de las mujeres impulsaron la tipificación del delito de feminicidio.⁶ Aun y con los avances legislativos y los compromisos internacionales, las cifras de violencia contra la mujer aumentaban en todo el país, en especial en algunas entidades como el Estado de México en donde, ante el alto número de mujeres asesinadas, en diciembre de 2010 organizaciones de la sociedad civil se vieron obligadas a solicitar la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contenida en la LGAMVLV.⁷

¿Quiénes eran Mariana Lima Buendía y Julio César?⁸

Mariana Lima Buendía nació el 25 de marzo de 1981 en Chimalhuacán, Estado de México. Mariana trabajaba como pasante en Derecho en el Centro de Justicia de Chimalhuacán, ahí conoció a Julio César Hernández Ballinas, un policía judicial de la Procuraduría General de Justicia del Estado de México. Tras un breve periodo de relación, en diciembre de 2008, Mariana y César contrajeron matrimonio; ella tenía 28 años y él 45. Al poco tiempo de haberse casado, a petición de Julio, Mariana dejó su empleo y se dedicó a las tareas domésticas.

La versión de Julio César Hernández Ballinas

La mañana del martes 29 de junio de 2010, aproximadamente a las 7:10 a. m., Julio César Hernández encontró a su esposa Mariana Lima colgada en su dormitorio, inmediatamente cortó la cinta de la que colgaba, la recostó sobre la cama y comenzó a darle besos y masajes en las piernas para intentar reanimarla. Al darse cuenta de que su esposa estaba muerta, decidió llamar a Irinea Buendía, madre de Mariana, para informarle que su hija se había suicidado.

Entre las 7:42 y 7:43 a. m. de ese mismo día, Julio realizó dos llamadas a un número telefónico en Toluca. Minutos después, a las 7:45, se trasladó al Ministerio Público en el que trabajaba, se dirigió a dos policías compañeros suyos y les envió dos imágenes que tomó del cuerpo de Mariana aún colgado para que las tuvieran en caso de que ellos investigaran el caso. Inmediatamente después, rindió su declaración y manifestó haber encontrado a su esposa colgada y sus intentos fallidos para reanimarla, por lo que se inició la averiguación previa por la muerte de Mariana.

Después de su primera declaración, Julio regresó al domicilio junto con los agentes del Ministerio Público y la médico legista que iba a levantar el cadáver, al llegar se encontraron con la señora Irinea y otros familiares dentro de la casa. Julio le preguntó a la señora Buendía sobre el recado póstumo que había dejado Mariana sobre la cama, a lo que respondió que ella no había visto ninguna nota. Por último, Julio César añadió que desconocía la razón por la cual su esposa se había quitado la vida, pero que no deseaba presentar una denuncia por homicidio pues estaba claro que se trataba de un suicidio.

A las 12:30 p. m. del mismo día, Julio declaró nuevamente ante el Ministerio Público para dar información sobre la última vez que habló con Mariana. Contó que la última vez que la vio fue el 28 de junio a las 10:00 a. m. y que tiempo después, a la 1:00 p. m., discutieron por teléfono. Julio le contó al agente del Ministerio Público que, durante la llamada, Mariana parecía estar borracha y que después le fue imposible comunicarse con ella, al parecer había apagado su teléfono.

Julio también comentó que debido a la discusión que había tenido con Mariana no quiso dormir en su casa y pasó la noche con su expareja. Regresó a su casa hasta la mañana del día siguiente y, como había olvidado las llaves, entró por una ventana. Al llegar a la habitación encontró el cuerpo de Mariana colgando de una armella insertada en una pared de la habitación, cortó la cinta que tenía alrededor del cuello y la recostó sobre la cama para intentar reanimarla. Además, dijo que había encontrado una nota del lado izquierdo de la cama en la que Mariana le pedía a sus padres que la perdonaran, se cuidaran y que vendieran su teléfono celular.

“Yo no me suicidé, tú me mataste”: la versión de Irinea Buendía

El martes 29 de junio de 2010, alrededor de las 7:00 a. m., Irinea recibió una llamada al teléfono de su casa, era su yerno Julio César para informarle que Mariana se había ahorcado. Ante la noticia, la señora Buendía, su hijo, su hija y su yerno, se trasladaron al domicilio de Julio César y Mariana en donde encontraron el cuerpo de ella recostado sobre la cama.

A las 8:30 a. m., Irinea y sus familiares presenciaron la llegada de Julio César y de los agentes del Ministerio Público y el equipo de investigación al domicilio. Horas después, aproximadamente a las 1:30 p. m., Irinea compareció en las oficinas del Ministerio Público y rindió su declaración sobre la situación familiar de la pareja, la vida de su hija y los días previos a su muerte. Irinea contó que desde el inicio del matrimonio Mariana y Julio César habían tenido problemas pues él era muy celoso y controlador, no la dejaba salir de la casa y la humillaba constantemente. Añadió que el 26 de junio de 2010 su hija le habló por teléfono para decirle que su esposo la había golpeado, que no tenía dinero y que se había refugiado en casa de una amiga. Al día siguiente, Mariana le volvió a llamar para decirle que Julio César se había disculpado y que se iban a dar otra oportunidad.

La señora Buendía declaró que un día antes de su muerte, el 28 de junio de 2010, Mariana fue a visitarla y le contó que su esposo la había acusado de robarle 2000 pesos y la había corrido de la casa, le dijo que esta vez sí lo iba a dejar. A las 12:30 p. m., Mariana salió de casa de Irinea rumbo a su casa en Chimalhuacán para recoger sus cosas y después presentar la denuncia en contra de Julio César. Irinea manifestó que esa fue la última vez que tuvo contacto con su hija y que no supo nada de ella hasta la llamada que recibió al día siguiente por parte de su yerno para informarle que Mariana se había ahorcado. La señora Buendía terminó su declaración formulando una denuncia por homicidio pues no creía que su hija se hubiera suicidado, incluso señaló a Julio César como el asesino.

El 30 de septiembre Irinea ratificó y amplió su declaración sobre la relación violenta entre su hija y su yerno. La señora Buendía manifestó que Julio constantemente la golpeaba y la llamaba “pendeja”, le decía que no servía para nada, que se largara pues “le sobran viejas chingonas”. Mariana también le había contado que su esposo le pegaba porque no le gustaba el desayuno, la amenazaba con golpearla con un bate que tenían en la cocina y con encerrarla en la cisterna para que aprendiera a tratarlo “como él se merecía”. De acuerdo con Irinea, en octubre 2009 y en febrero de 2010 Julio César le había hablado por teléfono para bromear sobre matar a Mariana.

El 30 de diciembre, la hermana de Mariana se presentó en el Ministerio Público y declaró que en junio de 2009 Mariana le confesó que Julio César la había violado y la había amenazado con una pistola para que le practicara sexo oral. Agregó que en octubre de 2009 y abril de 2010 le contó que su esposo la había vuelto a violar y que había decidido cortarse el cabello para que cuando Julio César quisiera golpearla le fuera más difícil sujetarla. Además, ella mencionó que Julio César la había obligado a tatuarse su apellido en la espalda para demostrar que era de su propiedad. De acuerdo con su hermana, Mariana había amenazado a Julio César con denunciarlo, pero este le decía que nadie le iba a creer puesto que los agentes del Ministerio Público eran sus amigos. Mariana había tratado múltiples veces de dejarlo, pero él la amenazaba con matar a su familia si se atrevía a abandonarlo.

Sobre el día en que encontraron el cuerpo de Mariana, su hermana contó que tenía raspones en la frente, rodillas y nudillos, también tenía dos golpes en la sien, rasguños a la altura de la clavícula, no tenía marcas en el cuello y que en las piernas y muslos tenía golpes de color rojo intenso. También notó que el cabello de Mariana estaba mojado, como recién lavado y que había una toalla sobre la cama. Por último, relató que en la habitación contigua encontró dos maletas, ropa de su hermana sobre la cama y en el suelo sus sandalias frente a las de su esposo.

El mismo día, la mejor amiga de Mariana declaró ante el Ministerio Público que entre abril de 2009 y junio de 2010 ella le contó que Julio César la había golpeado. Dijo que la última vez que supo de ella fue el 28 de junio de 2010 a la 1:29 p. m. cuando Mariana le envió un mensaje para avisarle que había ido a su casa en Chimalhuacán a recoger sus cosas y que más tarde, a las 2:30 p. m., Mariana le llamó a su celular para decirle que estaba empacando su ropa antes de que llegara Julio César.

La investigación de los hechos

Derivada de la declaración ante el Ministerio Público de Julio César Hernández, alrededor de las 8:20 a. m. del día 29 de junio de 2010, agentes investigadores y la médica forense se presentaron en el domicilio de la pareja para llevar a cabo la diligencia.

Al llegar a la habitación, la médica forense preguntó de dónde se había colgado Mariana y quién la había bajado, Julio César respondió que él la había bajado y señaló la armella que sostenía las cortinas de la cual se había colgado. El Ministerio Público lo cuestionó por haberla bajado, puesto que él no era médico ni perito, a lo que respondió que no la iba a dejar ahí colgada pero que había tomado dos fotografías de cómo había encontrado a Mariana y se las mostró. Inmediatamente, el agente del Ministerio Público le pidió a Irinea que saliera de la habitación argumentando que el cuarto era muy pequeño.

En la orden del Ministerio Público no existe información sobre quiénes constituían el equipo de investigación, por lo que no se sabe con certeza quiénes eran estos peritos, ni la forma en que se condujo la investigación. Además, no se detallaron las acciones de los investigadores presentes en la diligencia, ni la disposición de la evidencia recolectada y se omitieron detalles sobre la forma en que se encontró el cadáver y si el cuerpo presentaba lesiones.

El equipo de investigación no protegió físicamente la escena del crimen. De hecho, en las fotos tomadas por el equipo multidisciplinario se aprecia que personas no pertenecientes al equipo se encontraban en la escena del crimen. En fotos oficiales tomadas por el equipo de investigación se observa que Julio César se encontraba presente en la diligencia de investigación e incluso se le ve moviendo cosas del lado de la cama donde se encontraba el cuerpo.

Las fotos tomadas por el equipo de investigación únicamente corresponden a la parte de afuera del domicilio y a la parte frontal del cuerpo de Mariana recostado en la cama. No existen fotografías con acercamientos del cuerpo que permitan verificar o descartar la presencia de lesiones y golpes. Las fotografías que tomó Julio César el 29 de junio del cuerpo de Mariana se agregaron a la carpeta ocho meses después de iniciada la investigación.

Durante la diligencia no se levantaron huellas, elementos pilosos o sustancias biológicas, tampoco se revisó la totalidad de la casa para conocer si había huellas, sangre u otras sustancias en el resto de las habitaciones. Además, el equipo de investigación no recabó ninguna prueba de la escena del crimen, no se recolectó el cordón del cual Mariana se habría colgado, ni los puntos de apoyo; no se ubicaron los nudos ni posición del cuerpo y tampoco se tomaron huellas. En una declaración posterior, el perito en fotografía mencionó que durante la diligencia del día de los hechos no se localizó en la recámara el trozo de cordón con el que supuestamente se ahorcó Mariana. Además, mientras que uno de los dictámenes periciales señala que la armella se encontraba a 2.13 metros de altura, otro realizado más adelante menciona que se encontraba a 2.30 metros.

Asimismo, no se realizaron periciales con el objetivo de determinar si Mariana había sufrido algún tipo de violencia o si existían indicios criminalísticos de maltrato crónico anterior a su muerte. Finalmente, en la autopsia se concluyó que Mariana murió por asfixia.

El camino a la Suprema Corte

El 9 de septiembre de 2011, el Ministerio Público determinó el no ejercicio de la acción penal en la averiguación previa, pues del análisis de las pruebas en el expediente se desprende que: i. la causa de muerte de Mariana Lima Buendía había sido “asfixia mecánica en su modalidad de ahorcamiento”, ii. las lesiones corresponden a maniobras suicidas y iii. no existen lesiones típicas de lucha o forcejeo ni dato alguno del que se desprenda la intervención de otra persona en los hechos.

Contra dicha decisión, Irinea Buendía, acompañada del Observatorio Nacional contra el Femicidio, interpuso un recurso de revisión para que el procurador reconsiderara la decisión. Al no recibir respuesta dentro del plazo legal, solicitó información a las diversas fiscalías especializadas para que le respondieran; ante la falta de respuesta, interpuso un amparo. Antes de la emisión de la sentencia, el procurador contestó el recurso de revisión ordenando que se levantara el no ejercicio de la acción penal y que se practicaran algunas diligencias que estaban pendientes.

En la sentencia del amparo el juez determinó que, si bien la respuesta del procurador al recurso de revisión ocasionaba un cambio en la situación jurídica que ameritaba el sobreseimiento, existía otro acto reclamado consistente en la falta de acceso a la justicia, por lo que decidió otorgarle el amparo a Irinea. Contra dicha determinación, Irinea presentó un recurso de revisión pues consideraba que faltaba la incorporación de la perspectiva de género. Debido a la importancia y trascendencia del tema el amparo en revisión fue atraído por la Suprema Corte de Justicia en septiembre de 2013.

Madres en búsqueda de justicia

El caso de Mariana Lima Buendía es un reflejo de la violencia de género que se vivía en el año 2010 en el país y específicamente en el Estado de México. Como en muchos otros casos de violencia contra las mujeres, la investigación realizada por el Ministerio Público estuvo llena de omisiones y errores que obstaculizaron el acceso a la justicia y a la verdad. El caso de Mariana nos lleva a cuestionarnos sobre lo siguiente: ¿cuál es la importancia de la perspectiva de género en casos como este?, ¿la incorporación de la perspectiva de género habría facilitado el acceso a la justicia?, ¿el análisis del contexto habría garantizado el acceso al derecho a la verdad?

El papel de Irinea Buendía es fundamental en este caso. Convencida de que no había sido un suicidio y ante la falta de interés de las autoridades, Irinea comenzó a leer sobre derecho y criminalística para demostrarle al Ministerio Público que su hija no se había suicidado. Incluso realizó pruebas con un cordón similar al que supuestamente había utilizado Mariana para ahorcarse con el fin de demostrar que este no habría soportado el peso de su hija. Es importante señalar que el caso de Mariana no habría llegado a la SCJN de no ser por la constante lucha y esfuerzo de Irinea Buendía y el acompañamiento del Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio.

Es importante reflexionar sobre la labor que realizan las madres y familiares de las mujeres víctimas de feminicidio, quienes luchan contra la impunidad y el desinterés de las autoridades. Al igual que Irinea Buendía, otras mujeres como Araceli Osorio, madre de Lesvy Rivera; Lorena Gutiérrez, madre de Fátima Quintana; María Antonia Márquez, madre de Nadia Muciño; Marisela Escobedo, madre de Rubí Frayre y muchas otras más, se han convertido en defensoras y “referentes en el ejercicio y la exigencia del derecho al acceso a la justicia, la verdad, la reparación integral del daño y de garantías de no repetición”.⁹

Aunque el Estado tiene la obligación de garantizar el acceso a la justicia a través de “recursos judiciales sencillos, rápidos, idóneos e imparciales de manera no discriminatoria”¹⁰ que permitan investigar, sancionar, reparar violaciones de derechos humanos y prevenir la impunidad, la realidad es que el acceso a la justicia para las mujeres es producto de una lucha y esfuerzo colectivo por parte de madres, familiares, amigas y organizaciones de la sociedad civil.



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo era la relación entre Mariana y Julio César? ¿Consideras que existía una relación de poder por cuestión de género?
2. ¿Crees que el contexto social y particular en el que vivía Mariana era importante para la investigación de los hechos? ¿Por qué?
3. ¿Estás de acuerdo con el no ejercicio de la acción penal que dictó el Ministerio Público? ¿Por qué?
4. ¿Consideras que la perspectiva de género tiene relación con el derecho al acceso a la justicia? ¿Crees que la falta de perspectiva de género en una investigación puede ocasionar violaciones a derechos humanos?
5. ¿Qué factores diferencian la muerte violenta de una mujer y la muerte violenta de una mujer por razones de género? ¿Todas las muertes de mujeres son feminicidios?
6. ¿Consideras que en todos los casos en los que una mujer participe como víctima o es investigada se requiere la perspectiva de género?



Materiales complementarios

Para complementar el estudio del presente caso, te recomendamos lo siguiente:

1. EQUIS Justicia para las Mujeres. (2017) *Metodología para el Análisis de las decisiones jurisdiccionales desde la Perspectiva de Género*. <https://equis.org.mx/wp-content/uploads/2019/07/Metodologia.pdf>
2. Suprema Corte de Justicia de la Nación (2020): *Protocolo para juzgar con perspectiva de género*. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/protocolos-de-actuacion/para-juzgar-con-perspectiva-de-genero>
3. Monárrez, J. (2019). Feminicidio sexual sistémico: impunidad histórica constante en Ciudad Juárez, víctimas y perpetradores. *Estado & Comunes, Revista de Políticas y Problemas Públicos*. 1 (8). https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v1.n8.2019.99
4. Visita la pestaña *De víctimas a defensoras* dentro del micrositio Nos van a ver juntas del Observatorio Ciudadano Nacional del Feminicidio. <https://nosvana-verjuntas.org/>

Notas

* Cecilia es Investigadora en el área de Género del CEEAD. Egresada con honores de la licenciatura en Derecho por la Universidad de Monterrey. Sus campos de investigación son género y educación jurídica.

¹ Los datos que se presentan en este apartado hacen referencia al número de defunciones femeninas con presunción de homicidio a partir de las Estadísticas Vitales de Mortalidad como primer acercamiento al feminicidio. Lo anterior, debido a que no hay sistemas de información disponibles que brinden datos apropiados sobre la cantidad de feminicidios que ocurrían en México en las fechas comprendidas. La emisión de cifras por parte del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública sobre la cantidad de feminicidios comenzó en el año 2015, antes de este año solo se pueden hacer aproximaciones. Actualmente, la medición de los feminicidios sigue siendo un proceso complejo debido a la escasez de datos, la incompatibilidad entre las fuentes oficiales, la disparidad entre la tipificación de este delito entre los Códigos Penales estatales y la negativa de las Fiscalías de clasificar e investigar las muertes violentas de mujeres por razón de género como feminicidios.

² Cervera, L. y Monárrez, J. (2013) *Geografía de la Violencia en Ciudad Juárez, Chihuahua*. https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/558/3/Geograf%C3%A1Da%20de%20la%20violencia_Lectura.pdf

³ ONU Mujeres. (2012). *Violencia feminicida en México. Características, tendencias y nuevas expresiones en las entidades federativas, 1985-2010*. <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2013/2/feminicidio-mexico-1985-2010%20pdf.pdf?la=es&vs=1833>

⁴ El Diario de Juárez, 24 de febrero de 1999

- ⁵ Amnistía Internacional. (2003). *México Muertes intolerables, 10 años de desapariciones y asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez y Chihuahua*. <https://www.corteidh.or.cr/tarjetas/r25253.pdf>
- ⁶ Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidio. (2018). *Informe implementación del tipo penal de feminicidio en México: Desafíos para acreditar las razones de género 2014-2017*. https://92eab0f5-8dd4-485d-a54f-b06fa499694d.filesusr.com/ugd/ba8440_66cc5ce03ac34b7da8670c37037aae9c.pdf
- ⁷ *Id.*
- ⁸ Para la narrativa de los hechos se utilizó la siguiente: Primera Sala de la Suprema Corte de la Nación, Amparo en revisión 554/2013, sentencia del 25 de marzo de 2015. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/sentencia/2020-12/AR%20554-2013.pdf>
- ⁹ Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidio (2020). *De víctimas a defensoras. Nos van a ver juntas*. <https://nosvanaverjuntas.org/defensoras>
- ¹⁰ Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2007). *Acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia en las américas*. Pág. 3. <https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/Informe%20Acceso%20a%20la%20Justicia%20Espanol%20020507.pdf>

Mariana Lima Buendía

.....

Guía docente

Sinopsis

Con el caso *Mariana Lima Buendía* se busca instruir al estudiantado sobre la importancia del análisis del contexto y la incorporación de la perspectiva de género en el Sistema de Justicia Penal, especialmente en los casos de violencia de género y feminicidio. El caso de Mariana es importante por varias razones: i. es la primera vez que la Suprema Corte de Justicia de la Nación se pronuncia sobre el feminicidio; ii. la Corte enfatiza la importancia del análisis del contexto particular y social en los casos de violencia de género; iii. la Corte hace referencia a las razones de género que se encuentran detrás de un feminicidio; y iv. basándose en estándares internacionales establece una guía sobre cómo se deben investigar las muertes violentas de mujeres con perspectiva de género. Aunque desde 1993 organizaciones de la sociedad civil comenzaron a contabilizar y denunciar el problema de los feminicidios e incluso en el año 2009 el Estado mexicano fue condenado por la Corte Interamericana en el caso Campo Algodonero, fue hasta 2015 que la Suprema Corte de Justicia de la Nación se pronunció sobre un caso de feminicidio.

El 29 de junio de 2010 el cuerpo de Mariana Lima fue encontrado por su esposo Julio César en la habitación de su casa en Chimalhuacán, Estado de México. Cuando se conocieron, Mariana era pasante en Derecho en el Centro de Justicia de Chimalhuacán y Julio César era policía ministerial en dicho municipio.

La historia tiene dos versiones, mientras Julio César insistía en que Mariana se había suicidado, Irinea Buendía, madre de Mariana, creía que su hija había sido asesinada por su esposo. La investigación de los hechos estuvo llena de errores, omisiones y obstrucciones por parte del Ministerio Público; la investigación se realizó sin perspectiva de género y se ignoraron las declaraciones de la mamá, la hermana y la mejor amiga de Mariana sobre la violencia física, emocional, sexual y económica que vivía Mariana en su matrimonio.

El 9 de septiembre de 2001 el Ministerio Público determinó el no ejercicio de la acción penal concluyendo que Mariana se había suicidado. Irinea Buendía presentó un recurso de revisión, posteriormente un amparo y un amparo en revisión que fue atraído por la Suprema Corte. El 25 de marzo de 2015 la Corte dictó sentencia a favor de Irinea y Mariana Buendía. El caso no habría llegado a la SCJN de no ser por los incansables esfuerzos de Irinea Buendía, quien como muchas otras madres denunció las omisiones de las autoridades e inclusive realizó investigaciones por su cuenta para probar que su hija no se había suicidado.

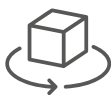
Con este caso se busca que invites al alumnado a discutir sobre la importancia del análisis del contexto y de la incorporación de la perspectiva de género en el Sistema de Justicia Penal, específicamente en los casos sobre violencia de género. Se espera que tus estudiantes reflexionen sobre la importancia de analizar el contexto de violencia de género social y particular de la víctima al momento de los hechos, las razones que existen detrás de los feminicidios y la necesidad de incorporar la perspectiva de género para garantizar el acceso a la justicia.



Objetivos de aprendizaje

Con el estudio del caso Mariana Lima, deberás guiar al grupo de estudiantes a lograr:

1. Comprender la importancia de tomar en cuenta el contexto social y particular de la víctima en los casos de violencia hacia las mujeres.
2. Reflexionar sobre los patrones culturales arraigados en ideas misóginas que se encuentran detrás de un feminicidio.
3. Reconocer la importancia de investigar los feminicidios con perspectiva de género para garantizar el acceso a la justicia.
4. Identificar los diversos tipos y modalidades de violencia de género.



Perspectivas de discusión

Este caso está construido con el propósito de permitir dos niveles de discusión, uno jurídico y uno social. Se recomienda incites al grupo a reflexionar sobre la relación entre ambos puntos.

Desde la perspectiva jurídica, se busca que el grupo identifique la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el derecho penal, específicamente en la investigación de actos de violencia de género, así como la importancia del análisis del contexto para el planteamiento de las líneas de investigación. Desde la perspectiva social, el grupo podrá intercambiar ideas sobre el contexto misógino en el país que fomenta y permite la violencia por razón de género, así como sobre el mensaje que envía a la sociedad la impunidad en estos casos.



Estudio previo a clase

Para este caso, el alumnado debe tener acceso al [*Protocolo de actuación en la investigación del delito de homicidio desde la perspectiva del feminicidio*](#) (Protocolo de actuación) vigente al momento de los hechos en el Estado de México, disponible en la Gaceta del Gobierno del Estado de México del día 27 de abril de 2010.

El estudiantado deberá leer el caso antes de asistir a clase. La lectura se deberá hacer considerando las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo era la relación entre Mariana y Julio César? ¿Consideras que existía una relación de poder por cuestión de género?
2. ¿Crees que el contexto social y particular en el que vivía Mariana era importante para la investigación de los hechos? ¿Por qué?
3. ¿Estás de acuerdo con el no ejercicio de la acción penal que dictó el Ministerio Público? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se relaciona la perspectiva de género con el acceso a la justicia? ¿Crees que la falta de perspectiva de género puede ocasionar violaciones a derechos humanos?
5. ¿Qué factores diferencian la muerte violenta de una mujer y la muerte violenta de una mujer por razones de género? ¿Todas las muertes de mujeres son feminicidios?
6. ¿Consideras que en todos los casos en los que una mujer participe como víctima o es investigada se requiere la perspectiva de género?



Propuesta para trabajo en clase

El caso está construido tomando en consideración un espacio de tiempo de 180 minutos. Aun así, reconociendo las particularidades de cada aula, puedes adecuar la propuesta de trabajo a tus necesidades y las de tus estudiantes.

Para la preparación de la sesión es recomendable pensar en qué elementos buscas que se desprendan de las respuestas de tus estudiantes, dedica un tiempo a respuestas modelo y recuerda que te puedes apoyar en el material recomendado. También es recomendable pensar en qué otras preguntas pueden abonar a la discusión. Considera el promedio de participaciones de tu grupo.



- Introducción: 5 min.
- Explorar los hechos (plenaria): 30 min.
- Discusión por equipos: 45 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria) el contexto lo es todo: 30 min.
- Discusión (plenaria) perspectiva de género: 30 min.
- Reflexión final: 20 min.
- Resolver dudas sobre entregable: 5 min.

Introducción: 5 min.

De manera muy general, explícale al grupo en qué va a consistir la sesión. Si es la primera vez que van a probar el método de estudio de caso, quizá sea recomendable dedicar más tiempo para describir el método y lo que se espera de cada estudiante. En sí, su rol es intuitivo: participar y escuchar activamente.

Explorar los hechos: 30 min.

Es importante que el grupo de estudiantes comprenda la cronología de los hechos. Adicionalmente, en este primer ejercicio se busca que los estudiantes empiecen a discernir qué hechos son o no relevantes para el caso. Las respuestas de los y las estudiantes deberán demostrar claridad sobre los hechos y las personas involucradas.

Se sugieren preguntas cerradas, como las siguientes:

1. ¿Quién es Mariana Lima Buendía? ¿Quién es Julio César Hernández?
2. ¿Qué día encontraron el cuerpo de Mariana? ¿Quién lo encontró? ¿Cómo lo encontraron?
3. ¿Qué declaraciones y hechos son importantes para establecer las líneas de investigación?
4. ¿Hay discrepancias entre la declaración de Julio César y las declaraciones de la familia y amigos de Mariana? ¿Cuáles?
5. ¿Hay discrepancias entre las declaraciones de Julio César y lo encontrado en la escena del crimen?
6. ¿Cómo fue la investigación en la escena del crimen? ¿Quiénes estuvieron presentes?
7. ¿A qué decisión llegó el Ministerio Público? ¿Cuáles fueron sus argumentos?

Con el objetivo de que el estudiantado tenga claridad de los hechos, puedes construir con su ayuda una línea del tiempo.

Discusión por equipos: 45 min.

El grupo de estudiantes deberá dividirse en equipos y discutir las siguientes preguntas:

1. ¿Identificas algún tipo de violencia en la relación de Mariana y Julio? ¿Qué tipos?
2. ¿Qué líneas de investigación consideras que debió abrir el Ministerio Público?
3. De acuerdo con los hechos del caso y considerando el Protocolo de actuación, ¿qué pruebas debió recabar el Ministerio Público?
4. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “razones de género”? ¿Crees que existen razones de género detrás de la muerte de Mariana? ¿Cuáles?
5. ¿Qué es el análisis del contexto? ¿Qué es la perspectiva de género? ¿Consideras que estas herramientas son necesarias para la investigación del caso?, ¿por qué?
6. ¿Identificas violaciones a derechos humanos dentro del caso? ¿Cuáles?

Descanso: 10 min.

Discusión (plenaria) el contexto lo es todo: 30 min.

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo era la relación de Mariana y Julio César? ¿Identificas algún tipo de violencia?
2. ¿Cuál era el contexto nacional respecto a la violencia de género al momento de la muerte de Mariana?
3. ¿Es importante el análisis del contexto en la investigación de las muertes de mujeres?, ¿por qué?
4. ¿Cómo impacta el análisis del contexto en una investigación?
5. ¿Qué información respecto al contexto y la forma en que ocurren las muertes violentas de mujeres debió haber conocido el Ministerio Público? De haber contado con esa información, ¿crees que hubiera sido distinto el resultado de la investigación? ¿En qué sentido?

Idealmente las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. El estudiantado debe identificar que la relación era violenta y que Julio César ejercía violencia física, sexual, psicológica y económica. Además, deben reconocer que la violencia y el control que ejercía sobre Mariana la mantenía en una situación de subordinación y vulnerabilidad. Es importante que el estudiantado reconozca que la profesión y el puesto como policía de Julio César abonaba a la desigualdad de poder en la relación.

Puedes aprovechar esta pregunta para explicar al estudiantado las razones por las cuales las mujeres no dejan o no denuncian a sus parejas violentas. Algunas de estas son la dependencia económica y la falta de sistemas de apoyo que les imposibilita huir, recordemos que los agresores aíslan a las víctimas de su familia y amigas, por lo que pierden redes de ayuda. En algunos casos los sistemas de apoyo por parte del gobierno son escasos o nulos y las mujeres no conocen organizaciones de la sociedad civil que las puedan apoyar. Lo anterior, aunado a las dificultades y violencia institucional que enfrentan al denunciar y la impunidad en casos de violencia de género.

Algunas mujeres temen que si dejan a su pareja, esta vaya a cumplir las amenazas de matar o lastimar a sus seres queridos o que las encuentre y la violencia aumente, en especial cuando tienen acceso a armas o puestos de poder. En otras ocasiones, les es físicamente imposible escapar puesto que las encierran en casa y les restringen el uso de teléfonos y otros medios de comunicación. Las razones son muchas, lo importante es que el estudiantado evite revictimizar y culpar a las víctimas por la violencia que sufren. Invítalas a preguntarse ¿por qué esperamos que sea la víctima quien deje su hogar y no el agresor?

Pregunta 2. El estudiantado debe retomar la información contenida en los apartados *Violencia de género al orden del día* (1985-2010) y *Realidad jurídica vs. realidad social* sobre el contexto de violencia de género al momento de los hechos. Se espera que hagan referencia al número de mujeres asesinadas de forma violenta al día, sobre el hecho de que el Estado de México repetidamente se encontrara entre las entidades con mayor número de homicidios femeninos, a la solicitud de Declaratoria de Alerta de Violencia de Género presentada en el Estado de México y a los casos de violencia institucional ocurridos en la época.

Preguntas 3, 4 y 5. Se espera que el alumnado reconozca al análisis del contexto como una herramienta indispensable para encauzar de forma correcta la investigación de la muerte violenta de mujeres. El análisis de contexto permite identificar las formas de violencia previas y posteriores que afectaron a la víctima en diferentes niveles: individual, relacional, comunitario y social.

En cuanto al contexto en el que suceden los feminicidios, se espera que el alumnado se pregunte sobre las características o circunstancias que lo rodean: ¿quién lo comete?, ¿dónde se comete?, ¿qué medios se emplean comúnmente?, ¿qué antecede a un feminicidio? La información del contexto que debió conocer el Ministerio Público es que, si bien los feminicidios tienen múltiples expresiones y contextos, gran parte de ellos son causados por hombres cercanos a la víctima y se cometen dentro de su hogar. Además, los métodos comúnmente empleados en el homicidio de una mujer son la asfixia y los traumatismos, y normalmente existe un historial previo de violencia.

Conocer esta información habría permitido al equipo de investigación identificar que la muerte de Mariana encajaba con el patrón de feminicidio, abriendo una línea de investigación distinta a la del suicidio.

Discusión (plenaria) perspectiva de género: 30 min.

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que dentro de la relación Mariana y Julio Cesar existía una situación de igualdad? ¿Por qué?
2. ¿Qué hechos del caso hacen pensar que la muerte de Mariana podría ser un feminicidio?
3. ¿Identificas violaciones a derechos humanos dentro del caso? ¿Cuáles?
4. ¿Existe alguna relación entre la perspectiva de género y el acceso a la justicia?

Idealmente, las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. El estudiantado debe identificar las circunstancias y características particulares de la relación y los elementos culturales que permitían que Julio César ejerciera cierto poder sobre Mariana, por ejemplo: el hecho de que él era policía, la gran diferencia de edades entre ambos y el hecho de que era él quien ganaba y controlaba el dinero en la relación.

Además, es importante que dentro de las respuestas se incluya el factor de género y como la valoración desigual que se hace de las personas dependiendo de su sexo y género —que se refleja en las normas sociales y culturales— crea una distribución desigual de poderes.

Pregunta 2. Entre los aspectos más importantes que se espera que el estudiantado mencione se encuentran las declaraciones de la madre, hermana y amiga de Mariana sobre la violencia física, psicológica, sexual y económica que sufría, sus dichos sobre la intención de Mariana de abandonar a Julio Cesar, así como las múltiples inconsistencias entre la escena del crimen y la versión de Julio (los golpes en el cuerpo de Mariana, el cabello mojado, la ausencia del objeto constrictor y las maletas de Mariana en el cuarto contiguo).

Pregunta 3. Algunos de los derechos que se esperan escuchar dentro de esta respuesta son: derecho a una vida libre de violencia, derecho a la igualdad y no discriminación, derecho a un recurso sencillo y rápido, derecho a la verdad, derecho al acceso a la justicia, derecho a la vida y a la reparación integral del daño.

Pregunta 4. En sus respuestas a esta pregunta es importante que el estudiantado reconozca que la perspectiva de género es una herramienta que permite visibilizar las vivencias y experiencias de las mujeres, identificar las relaciones de poder y la presencia de estereotipos de género y cuestionarnos la objetividad e imparcialidad del derecho. El alumnado debe comprender que en el caso de Mariana la investigación se realizó sin tomar en cuenta la relación de poder y subordinación que existía en la relación, la violencia de la que era víctima y la discriminación por razón de género, obstaculizando así el acceso a la justicia.

Reflexión final: 20 min.

Puedes cerrar con las siguientes preguntas:

1. De acuerdo con la legislación actual, ¿por cuál delito se debería iniciar la investigación?
2. ¿Crees que la adopción de protocolos de investigación en casos de feminicidio y con perspectiva de género puedan evitar casos similares al de Mariana? ¿Por qué?
3. ¿Qué mensaje se mandó con la falta de acción de las autoridades en los casos de feminicidio a la sociedad y a los familiares de las víctimas?

Idealmente, las respuestas del estudiantado deben versar sobre lo siguiente:

Pregunta 1. El alumnado debe hacer referencia a la fecha en que se tipificó el feminicidio en el Estado de México y cómo el caso de Mariana encuadra con los elementos constitutivos de dicho delito. Puedes aprovechar esta pregunta para analizar y discutir las diferencias y similitudes entre la tipificación del delito en el Código Penal de tu estado y del Estado de México.

Pregunta 2. Las respuestas a esta pregunta pueden ser muy variadas, pero se espera que estas se relacionen con la utilidad y el alcance del derecho penal para la prevención y eliminación de la violencia de género y de las violaciones a derechos humanos.

Pregunta 3. Dentro de sus respuestas, las y los estudiantes deben reconocer que la impunidad de los delitos contra las mujeres envían el mensaje de que la violencia contra la mujer es tolerada, lo que favorece la perpetuación y aceptación social del fenómeno, causando además un sentimiento de inseguridad y desconfianza en las mujeres.

Si los crees conveniente, puedes aprovechar esta última pregunta para preguntar exclusivamente a las estudiantes mujeres de tu clase sus opiniones y vivencias de acuerdo a los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se sienten ellas ante la impunidad en los casos de feminicidio y violencia de género? y ¿cómo afecta esto su día a día?

Resolver dudas sobre entregable: 5 min.



Entregable

Tras analizar el caso *Mariana Lima Buendía*, y conforme a lo que se discutió en clase, tus estudiantes podrán reflexionar y elaborar un ensayo en torno a una, o varias de las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que existe una relación entre la discriminación, subordinación y violencia de género?
2. ¿Crees que la forma en que se condujo la investigación del caso de Mariana viola derechos humanos? ¿Cuáles? ¿Por qué?
3. ¿Por qué es importante que las autoridades conozcan el contexto de violencia contra las mujeres en el país?
4. ¿Es importante la tipificación del delito de feminicidio? ¿Por qué?
5. ¿Por qué crees que, aun con el Protocolo de actuación vigente en el Estado de México, el Ministerio Público no inició una investigación por homicidio?

Recuerda especificar a tus estudiantes los requisitos de forma, como:

- Tipo y tamaño de letra.
- Interlineado y márgenes.
- Extensión, mínimo y máximo en palabras o páginas.
- Elaboración colaborativa o individual.



Propuesta de evaluación

Para evaluar el entregable, te sugerimos utilizar la siguiente rúbrica:

Criterio	Idóneo	Satisfactorio	No satisfactorio
Formato	5 puntos El escrito cumple con todos los requisitos de formato establecidos.	4 - 3 puntos El escrito cumple con la mayoría de los requisitos de formato.	2 - 0 puntos El escrito cumple con algunos o ninguno de los requisitos de formato.
Ortografía y redacción	5 puntos No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	4 - 3 puntos Tiene entre 1 y 4 faltas de ortografía o errores gramaticales.	2 - 0 puntos Tiene 5 o más faltas de ortografía o errores gramaticales.
Aplicación del lenguaje	20 - 18 puntos En general, demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos y extrajurídicos), utilizando la terminología adecuada.	17 - 14 puntos Demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pero en ocasiones limitado.	5 - 0 puntos Demuestra poco o nulo conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pues los utiliza incorrectamente o no los incorpora como parte de su análisis.
Análisis de la situación problema	35 - 32 puntos En general, identifica y relaciona los diferentes elementos que componen el problema.	31 - 25 puntos En ocasiones, identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada.	24 - 0 puntos Identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada o deficiente.
Construcción de argumentos	35 - 32 puntos En general, presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones del contexto. Refleja la comprensión de elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	31 - 25 puntos En ocasiones, sus argumentos no son sólidos o no incorpora suficientes elementos jurídicos o del contexto. Refleja la comprensión de algunos de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	24 - 0 puntos Presenta sus argumentos de manera confusa y poco profunda o no incorpora elementos jurídicos o del contexto. Refleja una comprensión muy limitada de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.

Anexo 1. Información adicional

El amparo en revisión fue resuelto por la Primera Sala de la Suprema Corte el 25 de marzo de 2015. En la sentencia, la Corte falló en favor de Irinea Buendía, madre Mariana, confirmándose la violación de los derechos humanos reconocidos en los artículos 1, 4, 14, 17, 20 y 21 constitucionales. Por tanto, la consecuencia es la confirmación del levantamiento del no ejercicio de la acción penal y la instrucción para que de forma inmediata se realicen todas las diligencias necesarias para investigar, con perspectiva de género y de conformidad con el marco constitucional y legal, así como de los lineamientos destacados en la sentencia, la muerte violenta de Mariana Lima.

Además, la Corte considera que las irregularidades en la investigación se pudieron haber cometido con la intención de ocultar hechos importantes, vulnerando el derecho a la debida diligencia y el acceso a la justicia, por lo que dichas irregularidades deben ser investigadas con el objetivo de sancionar a los responsables.

Otro punto importante de la sentencia es el reconocimiento por parte de la Corte de las razones de género que existen detrás de la muerte violenta de mujeres y la relación entre la discriminación, subordinación y violencia de género. En cuanto a la reparación, la Corte menciona que el sistema de justicia debe ser capaz, no solo de reparar el daño realizado por parte de las autoridades, sino de impulsar un cambio cultural, por lo que la Primera Sala señaló que la respuesta del Poder Judicial ante las violaciones relacionadas con temas de igualdad y equidad entre hombres y mujeres, como es el caso de Mariana, deben buscar un cambio de conducta en la sociedad.

Antes del dictado de la sentencia, Irinea solicitó a la Corte que su nombre y el de Mariana fueran públicos, esto como una forma de reparación del daño que visibilice la violencia que viven las mujeres en México y que además recuerde a Mariana como un referente de lucha contra la violencia contra las mujeres.¹ Es por eso que, a diferencia de otras sentencias en las que los nombres de las personas involucradas se censuran, en este caso los nombres de Irinea Buendía y Mariana Lima se encuentran visibles en el rubro de la sentencia.

De la sentencia de la SCJN del amparo en revisión se han desprendido las siguientes tesis aisladas:

1. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXV/2015, con el rubro VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER. DEBER DE REPARAR. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10a Época, Libro 18, mayo de 2015, tomo I, pág. 458, Registro núm. 2009095.
2. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CCCIX/2015, con el rubro ACCESO A LA JUSTICIA. LA OBLIGACIÓN DE REPARAR A LA PARTE QUEJOSA CUANDO SE HA CONCLUIDO QUE EXISTE UNA VIOLACIÓN A SUS DERECHOS HUMANOS, CONSTITUYE UNA DE LAS FASES IMPRESCINDIBLES DE AQUÉL. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10a, Libro 23, octubre 2015, tomo II, pág. 1633, Registro núm. 2010213.

¹ Quintana Osuna, K. (2018). El caso de Mariana Lima Buendía: una radiografía sobre la violencia y discriminación contra la mujer. *Cuestiones constitucionales Revista mexicana de derecho constitucional*, 38, 143-168. <https://dx.doi.org/10.22201/ij.24484881e.2018.38.11878>

3. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXI/2015, con el rubro FEMINICIDIO. LAS AUTORIDADES ENCARGADAS DE LA INVESTIGACIÓN DE MUERTES VIOLENTAS DE MUJERES TIENEN LA OBLIGACIÓN DE REALIZAR LAS DILIGENCIAS CORRESPONDIENTES CON BASE EN UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 18, mayo de 2015, tomo I, pág. 439, Registro no. 2009087.
4. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXII/2015, con el rubro FEMINICIDIO. DILIGENCIAS QUE LAS AUTORIDADES SE ENCUENTRAN OBLIGADAS A REALIZAR EN SU INVESTIGACIÓN. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 18, mayo de 2015, tomo I, pág. 437, Registro núm. 2009086.
5. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXIVA/2015, con el rubro DELITOS CONTRA LAS MUJERES. LAS AUTORIDADES ENCARGADAS DE SU INVESTIGACIÓN ESTÁN LLAMADAS A ACTUAR CON DETERMINACIÓN Y EFICACIA A FIN DE EVITAR LA IMPUNIDAD DE QUIENES LOS COMETEN. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 18, mayo de 2015, tomo I, pág. 423, Registro núm. 2009082.
6. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CLXIII/2015, con el rubro DELITOS CONTRA LAS MUJERES. ESTRECHA RELACIÓN ENTRE VIOLENCIA, DISCRIMINACIÓN Y SUBORDINACIÓN POR MOTIVOS DE GÉNERO. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 18, mayo de 2015, tomo I, pág. 422, Registro núm. 2009081.

Anexo 2. Material adicional

1. Vela, E. (2019) El amparo en revisión 554/2013: La procuración de justicia y la perspectiva de género. *Diez sentencias emblemáticas de la Suprema Corte* (83-119). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5539/7.pdf>
2. Quintana Osuna, K. (2018). El caso de Mariana Lima Buendía: una radiografía sobre la violencia y discriminación contra la mujer. *Cuestiones constitucionales Revista mexicana de derecho constitucional*, 38, 143-168. <https://dx.doi.org/10.22201/ijj.24484881e.2018.38.11878>
3. Instituto Nacional de Ciencias Penales (2017). *Feminicidio, El caso de Mariana Lima*. <https://www.youtube.com/watch?v=NX68CGTlwnM>
4. Oficina para América Central de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2014). *Modelo de protocolo latinoamericano de investigación de las muertes violentas de mujeres por razones de género*. <https://www.ohchr.org/documents/issues/women/wrgs/protocololatinoamericanodeinvestigacion.pdf>



Miroslava Breach

Miroslava Breach

.....

Caso de estudio

*María José Gutiérrez Rodríguez**

“La prensa no solo es el arma más poderosa contra la tiranía y el despotismo, sino el instrumento más eficaz y más activo del progreso y de la civilización”.¹

Introducción

Miroslava Breach Velducea fue una periodista chihuahuense que se dedicó a denunciar la cercanía del gobierno local con el crimen organizado. El 23 de marzo de 2017 fue silenciada y junto con ella, la prensa local.

En el México contemporáneo el periodismo ha sido una profesión continuamente hostigada y manipulada por el Estado.² En el año 2000, con un nuevo partido en el ejecutivo federal por primera vez, la prensa guardaba grandes esperanzas para el ejercicio de su profesión. En efecto, un nuevo partido en el poder se tradujo en mayor apertura a la prensa; sin embargo, en los próximos años iniciaría una de las peores crisis de violencia del país, que inevitablemente alcanzó a quienes ejercen el periodismo.³

A principios del año 2010 se inició un esfuerzo legislativo por brindar mayor seguridad a aquellas personas que dedican su tiempo a la búsqueda de la verdad. No obstante, este primer impulso parece no haber sido suficiente para que nuestras normas sean efectivas y para que quienes ejercen el periodismo lo hagan con libertad.

Este caso se deberá analizar a partir de su contexto, con la finalidad de determinar si el trabajo de la periodista podría indicar una línea de investigación para la imputación de quienes la asesinaron. Asimismo, es importante prestar atención al manejo y dirección de la investigación y los roles de las autoridades y víctimas en el proceso. Por último, este caso permitirá reflexionar sobre la situación de riesgo que viven las personas periodistas en nuestro país y su lugar en la democracia.

Los hechos de este caso se redactaron con el apoyo y la revisión de Propuesta Cívica, A.C., que representa a algunas de las víctimas dentro del proceso penal. En su mayoría, la información de este caso se desprende de diversas notas periodísticas.

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

Mensaje claro

De acuerdo con el Comité para la Protección de Periodistas (CPJ, por sus siglas en inglés), del año 2000 hasta 2017, 90 periodistas y personas trabajadoras de los medios de comunicación fueron asesinadas en México. En 36 de estos casos el motivo se confirmó y en 50 aún no ha sido confirmado.⁴ No obstante, estas cifras no son claras pues hay fuentes que apuntan a que en el mismo periodo el número de homicidios es de 114.⁵

En atención a la situación de violencia con la que viven las personas que ejercen el periodismo, en el año 2010 se creó la Fiscalía Especializada para la Atención de Delitos contra la Libertad de Expresión (FEADLE). Para 2017, de 48 casos contaban con tan solo 3 sentencias.⁶

A la par, el 13 de enero de 2010 se presentó la iniciativa para la Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas (LPPDDHP), misma que fue publicada el día 25 de junio de 2012.⁷ Esta ley creó el Mecanismo de Protección para Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas. Al momento de presentarse la iniciativa de ley, el estado de Chihuahua, en conjunto con Veracruz, Tamaulipas, Sonora, Coahuila, Durango y Sinaloa apuntaban a ser los estados con mayor incidencia de delitos en contra de periodistas.⁸

El periodismo en México es un *periodismo acosado*. Especialmente en ciudades medianas o chicas, la combinación de condiciones laborales precarias, dependencia del gasto publicitario oficial y la debilidad legal e institucional del Estado han sentado las bases para que diferentes grupos de interés, desde lo público hasta lo privado, interfieran con el ejercicio de la profesión.⁹

En este ambiente hostil, el gobierno local ha sido señalado en múltiples ocasiones como el agresor o por lo menos se ha calificado como permisivo. Como lo señala la periodista Gallegos, “el riesgo para los periodistas no es solo que les puedan asesinar, sino que el asesinato casi siempre sale gratis para el victimario”.¹⁰

El estado del periodismo en Chihuahua no ha cambiado mucho desde que se publicó la LPPDDHP. De 2008 a 2019 hubo 16 casos de homicidio a periodistas y 5 más se encuentran en exilio en el extranjero. Si bien se ha atribuido el riesgo de la profesión a la presencia del crimen organizado, la mayoría de las quejas presentadas ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos son contra instancias gubernamentales.¹¹ La impunidad sigue siendo un claro mensaje del Estado. Consecuentemente, algunas de las personas que se dedican al periodismo en Chihuahua han optado por mantenerse al margen de todo lo que tenga que ver con el crimen organizado.¹²

Nuevo en su cargo, Javier Corral, el gobernador del estado y amigo de la periodista Miroslava, declaró que su caso sería un modelo nacional para la investigación y persecución de crímenes contra periodistas.¹³ Sin duda lo fue.

El camino de Miroslava

Miroslava Breach Velducea nació en Chínipas, Chihuahua, el 7 de agosto de 1963. Creció en Navojoa, Sonora,¹⁴ en una familia con cinco hermanas y un hermano. Estudió Ciencias Políticas en el estado de Baja California Sur, en donde inició su carrera como periodista.¹⁵ En 1995 comenzó a trabajar en El Heraldo de Chihuahua, después trabajó en el Diario de Chihuahua, también fue jefa editorial del periódico El Norte de Ciudad Juárez y desde 1997 fue corresponsal del diario La Jornada.¹⁶

Su trabajo periodístico cubrió diversos temas, su constante fue involucrarse en las historias locales, como el despojo de las tierras de campesinos en la Sierra Madre, la lucha de indígenas y ejidatarios contra el narcotráfico, desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales,¹⁷ y la relación del gobierno local y municipal con grupos del crimen organizado.¹⁸ Además del compromiso con su profesión, sus días pasaban junto con sus labores de madre soltera y hermana.

La voz de Miroslava Breach

Un año previo a su muerte, Miroslava publicó una serie de artículos que señalaban una relación entre la política local y el crimen organizado:

La Jornada, 4 de marzo de 2016, extracto: “Impone el crimen organizado candidatos a ediles en Chihuahua”

Desde principios de febrero, antes de la emisión de la convocatoria del PRI, los aspirantes más fuertes a las presidencias municipales de Namiquipa, Bachíniva, Urique, Uruachi, Guazaparez, Guachochi, Batopilas y Buenaventura recibieron mensajes intimidatorios, presuntamente del crimen organizado, ordenándoles no participar en los procesos internos porque sólo habría un candidato.

En 34 de los 67 municipios de la entidad, la Comisión Estatal para el Proceso Interno del PRI decidió que las candidaturas serían por designación directa; además entre 33 y 34 mujeres deberán ser abanderadas a las presidencias municipales. Ello ocasionó que esposas, hermanas, cuñadas y hasta suegras de ex alcaldes o de personajes identificados con los grupos criminales fuesen postuladas.¹⁹

La Jornada, 3 de octubre de 2016, extracto: “Javier Corral inicia maniatado la gubernatura en Chihuahua”

Un déficit anual de más de 4 mil 500 millones de pesos, pasivos con proveedores superiores a mil 500 millones de pesos y una deuda pública de 50 mil millones de pesos es el legado del priísta César Duarte a su sucesor, el panista Javier Corral, quien este martes asumirá la gubernatura.

Corral programó la presentación pública de la evaluación para el primero de octubre, pero se vio obligado a diferirla 30 días tras anunciar que llevará a cabo una auditoría mayúscula en todas las áreas del gobierno por el estado de desastre encontrado, incluida la quiebra financiera.²⁰

La Jornada, 20 de febrero de 2017, extracto: “Infiltra el narco gobiernos municipales en Chihuahua”

Por amenazas o complicidad, los cabecillas del narcotráfico en distintas regiones del estado, principalmente las zonas serrana y noroeste, infiltraron a los gobiernos municipales, impusieron directores de seguridad pública, colocaron a su gente en la nómina y decidieron nombramientos en áreas como obras públicas, según un diagnóstico realizado por la Fiscalía General del Estado (FGE) e inteligencia militar.

Ambas instancias vincularon a 10 directores de seguridad pública con el crimen organizado en los municipios de Ascensión, Batopilas, Chínipas, Coronado, Guazapares, Guerrero, Santa Bárbara, Guadalupe y Calvo, Uruachi y Gran Morelos.

Otros directores de seguridad pública municipal, como el de Chínipas, Martín Ramírez Medina, fueron ratificados en el cargo con el cambio de ayuntamiento, a pesar de sus nexos familiares con líderes criminales (...).²¹

El silencio es complicidad

Miroslava vivía en constante amenaza, tanto que muchas veces ni les daba importancia. Sin embargo, en 2016 comenzó a dar indicaciones a sus hermanas sobre su herencia, el cuidado de sus hijos y su seguro de vida, incluso cotizó blindaje para su camioneta. A veces, en conversaciones con ellas se preguntaba si debía dejar el periodismo, pero ella misma se respondía: “alguien tiene que decir las cosas”.²²

Al denunciar los desplazamientos por violencia en la Sierra Tarahumara y la relación entre los gobiernos municipales, un sobrino de los fundadores de Los Salazares, un grupo armado que en ese momento controlaba parte importante al Sur de la Sierra Tarahumara, se quedó sin la candidatura del municipio de Chínipas.

Después de esta nota, recibió una llamada del vocero del PAN estatal, quien le insistió que revelara sus fuentes. Miroslava se negó, dijo que no buscaran a sus informantes, que por ser de Chínipas conoce todo lo que pasa en ese lugar. “Por eso firmé la nota, porque yo sí tengo ovarios”, dijo enojada, “porque el silencio es complicidad”.²³ La grabación de la llamada terminó en manos de Los Salazares. No pasó mucho tiempo cuando recibió una llamada del exalcalde de Chínipas, Hugo S., solicitando una vez más que revelara sus fuentes.²⁴

El 25 de junio de 2016 Chihuahua celebró sus elecciones locales. El gobernador electo, de la candidatura del PAN, era cercano a Miroslava, por lo que en agosto de ese año habló con él sobre las últimas amenazas que había sufrido y él se comprometió a “tomar cartas en el asunto”.²⁵ Para Miroslava tener el apoyo del gobierno estatal representaba tranquilidad. Aun así, unos meses más tarde, un conocido sonorenses le advirtió que Los Salazares habían preguntado por ella.

Jueves 23 de marzo, 2017²⁶

Miroslava comenzó su día temprano. Antes de que dieran las 7 a. m., esperaba en su auto a su hijo para llevarlo a la escuela. Durante esos minutos, un hombre caminó hacia la camioneta y a escasos metros de distancia disparó ocho veces, provocándole heridas en los brazos, la cara, el cuello e inevitablemente su muerte.

La primera autoridad en responder fue la policía municipal, llegó 5 minutos después del ataque. La Cruz Roja no tardó mucho más en llegar, solo para confirmar la pérdida de signos vitales de la víctima. Treinta y cinco minutos más tarde llegó la policía estatal y los servicios periciales.

A varios metros de la escena del crimen se encontró una cartulina blanca enrollada. Doce horas después, diferentes versiones del mensaje de la cartulina plagaban los medios: “Por lenguona”, “Por lenguona. Sigue tu gobernador. El 80”. Incluso unos días más tarde, una versión distinta, filtrada de la Fiscalía, cambiaba el mensaje de la cartulina una vez más: “Esto les pasará a toda la gente lengua suelta y llegadas al gobernador y voy por ti gober. Atte: El 80”.

Post mortem

El día siguiente se publicó su último artículo en La Jornada:

La Jornada, 24 de marzo de 2017, extracto: “Destierra el narco a centenares de familias de la sierra de Chihuahua”

Centenares de familias desplazadas de las comunidades y pueblos serranos de Chihuahua han perdido sus casas, ganado y tierras, a manos de narcotraficantes que con amenazas de muerte les impiden regresar.

La historia es la misma en las comunidades de La Lobera, Milpillas, El Huicochi, Las Chinacas, en el municipio de Chínipas; El Manzano, en Urique; Ocoyachi y Jicamorachi, en Uruachi; Bocoyvo, en Batopilas; El Durazno, en Guadalupe y Calvo: grupos de sicarios irrumpen, ordenan a los pobladores dejar sus viviendas y propiedades; luego se asientan en la zona para sembrar amapola, de la que obtienen goma de opio, base de la heroína, cuya demanda desplazó el cultivo de mariguana en la región.

De acuerdo con la FGE, mientras la tendencia en el número de homicidios dolosos era decreciente en las zonas urbanas, en los pasados cuatro años, en tanto los municipios de la sierra tenían un comportamiento inverso. En 12 de los 22 municipios serranos se cometieron mil 442 asesinatos en el periodo 2005-2010; la cifra aumentó a mil 770 de 2011 a 2015.

El asesinato de familias completas y el desplazamiento forzado que ocurre en Chínipas, ubicado en la parte baja de la sierra Tarahumara –en los límites con Sonora y Sinaloa–, es un botón de muestra de la situación general que priva en la sierra.

Desde finales de 2012, la banda delictiva Los Salazares, comandada actualmente por Crispín Salazar Zamorano, emprendió una limpia de presuntos enemigos en la región que tiene bajo su control, desde los pueblos de San Rafael, Bachichivo, Guazaparez, Temoris, la cabecera municipal de Chínipas y los poblados de Milpillas, La Lobera, Las Chinacas y El Huicochi, en la zona limítrofe con Álamos, Sonora.²⁷

Investigación

Tras revisar horas de grabación de cámaras de seguridad, la Fiscalía del estado de Chihuahua obtuvo algunos datos que daban pie a líneas de investigación: momentos previos a los hechos, se alcanza a ver un automóvil blanco estacionado en la esquina de la calle y un segundo coche gris, con una calcomanía en la parte trasera, estacionado a una cuadra. Un hombre se baja del automóvil blanco, sosteniendo un objeto blanco bajo el brazo, se acerca a la camioneta de Miroslava, le dispara y corre hacia el mismo auto para fugarse.

Para encontrar el segundo auto, la policía se dispuso a buscar cada uno de los 139 autos registrados que cumplían con las características de modelo y año. El 26 de marzo por la mañana, lo encontraron estacionado en el garaje de una casa. Al preguntar a sus vecinos sobre los dueños de ese auto, refirieron a dos hermanos de Chínipas, hijos de una maestra jubilada que seguido viajaba a la ciudad para llevar a terapia a una hija con problemas psicomotores. Uno de los hermanos, Jaciél N., quien estaba por terminar la carrera de Psicomotricidad Humana, usaba el carro, según reportaron los vecinos.

Para las 4 p. m. se había girado la orden de cateo, en el que el gobernador del estado estuvo presente. En el auto encontraron y aseguraron unas libretas con el nombre de Jaciél, también encontraron una hoja “suelta y doblada” dentro de una de las libretas que contenía un texto que parecía ser una canción en la que se mencionaba la palabra “Wawa”.

¿Sin cabos sueltos?

La versión oficial del mensaje de la cartulina encontrada en el lugar de los hechos apunta a un autor intelectual: el Wawa, pues las dos esquinas superiores fueron marcadas con la inscripción “Wa”. Sin embargo, dos días después del atentado la FEADLE realizó un oficio en el que describe a la cartulina, señalando que las esquinas estaban mutiladas y que era de color gris.

De acuerdo con la investigación de la Fiscalía local, Juan Carlos Moreno Ochoa, conocido como el Larry, también responde al apodo de el Wawa. Aunque durante las testimoniales, solo una persona había escuchado ese apodo: el Cholugo, un testigo con identidad reservada, mencionó haber escuchado a su jefe hablando por teléfono unos meses antes, había mandado saludar a el Wawa. También declaró que su jefe le había ordenado transportar al Larry. La mañana del 23 de marzo lo recogió a las 6 a. m. y juntos siguieron a un carro gris, en el que iban Jaciél y el autor material.

Juan Carlos Moreno Ochoa fue detenido el 25 de diciembre de 2017 en Etchojoa, Sonora, como presunto autor intelectual del homicidio. Fue identificado como el líder de Los Salazares en los municipios de la región serrana del estado de Chihuahua, que abarca Chínipas, Moris y Témoris, y en Sonora, Navojoa, y con fuerte influencia en Álamos.²⁸

El 19 de diciembre de 2017, unos días antes de la detención de Moreno Ochoa, Andrés Zabala Corral, quien había sido identificado como el autor material, fue encontrado muerto en Álamos, Sonora. Con el autor material muerto y el supuesto autor intelectual capturado, la línea de investigación de la narco-política parecía desvanecerse en el sistema.

Frustración procesal

Mientras tanto, la Fiscalía local se negaba a reconocer la calidad de víctimas de las hermanas de Breach. Fue hasta el 12 de enero de 2018, tras la resolución de un amparo presentado por ellas, que se les reconoció como partes dentro del proceso penal. Originalmente, la Fiscalía había determinado que no se les podía reconocer, en tanto la hija e hijo de Miroslava ya obraban en el expediente como víctimas.

Durante la investigación, sus hermanas no tuvieron acceso al expediente e incluso una vez reconocida su calidad de víctimas la Fiscalía fue renuente a facilitar la cooperación: en ocasiones escondían documentos, negaban copias. Incluso el defensor expresó su inconformidad con la Fiscalía local, pues no le permitían hablar con su representado, hasta llegó a alegar tortura. Ante los diversos obstáculos, la asesoría jurídica de las hermanas, en conjunto con el defensor, optaron por acudir a la FEADLE, que hasta ahora se había involucrado limitadamente en el caso.

El 23 de octubre de 2018 la FEADLE presentó su acusación formal en contra de Juan Carlos. La audiencia de juicio oral se señaló para el 4 de noviembre de 2019 y se retrasó aún más debido a un amparo que se presentó por la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) en representación de la hija de Miroslava, quien era menor de edad, en contra de su citación como testigo en la audiencia de juicio oral. La fecha final de la audiencia fue el 5 de marzo de 2020.

Aun con el proceso de Juan Carlos finalizado, el reclamo de la sociedad civil era que no se había abordado una línea de investigación relacionada a la narcopolítica. No obstante, en diciembre de 2020 la Fiscalía General de la República, a través de la Fiscalía Especializada en Materia de Derechos Humanos, arrestó a Hugo S., por supuestamente auxiliar a los autores intelectuales del homicidio de Miroslava.²⁹ Esto, a pesar de que la Fiscalía General del Estado inicialmente había señalado que no había elementos para imputarle algún delito.³⁰

Periodismo: contrapeso ciudadano

Cuando se protege la seguridad, y en última instancia la vida, de una periodista se protege a la democracia. El periodismo tiene la importante y delicada labor de escrutar a las instituciones y personas que nos gobiernan y mantener vigente, dentro de la mesa de debate, la opinión de la ciudadanía informada.

La Relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha enfatizado que este derecho tiene tres funciones indispensables. La primera, en lo individual, como medio de autodefinición. La segunda es su rol en estructural en democracia, pues sus votantes son personas libres e informadas. Y la tercera es su estrecha relación con otros derechos, como la participación, educación, libertad religiosa, entre otros.³¹

En ese sentido, el derecho a la libertad de expresión debe interpretarse en su doble dimensión, la individual y la colectiva. De manera que la resolución de un caso de violación a la libertad de expresión es también una decisión sobre las condiciones del disfrute colectivo de este derecho.³²

En honor a quienes han sido silenciados en el ejercicio de esta profesión, cada año se entrega el Premio Miroslava Breach Sistemas de poder y violencia contra periodistas en América Latina a artículos de autoría latinoamericana o caribeña.



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿A qué crees que se deba el homicidio de Miroslava?
2. ¿Crees que desde un inicio la investigación fue exhaustiva?
3. ¿Identificas alguna irregularidad en el proceso?
4. ¿Qué efectos tiene el no reconocer a las víctimas dentro del proceso?
5. ¿Crees que fue necesaria la entrada de la FEADLE al proceso? ¿Por qué?



Materiales complementarios

Para complementar tu estudio, es importante que leas los siguientes materiales:

1. Del Palacio Montiel, C. (2015). Periodismo impreso, poderes y violencia en Veracruz 2010-2014. Estrategias de control de la información, *Comunicación y Sociedad*, (24), 19-46. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2015000200002
2. Bertoni, E., Salazar, D. y Zelada, C. (2019). *Artículo 13. Libertad de pensamiento y de expresión*, en Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos. <https://dialogoderechoshumanos.com/component/edocman/articulos-cadh-ii-edicion/parte-2-capitulo-2/articulo-13-convencion-americana-sobre-derechos-humanos>
3. Suprema Corte de Justicia de la Nación (2020). *Cuaderno de Jurisprudencia núm. 1, Libertad de Expresión y periodismo*. Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/sites/default/files/publication/documents/2020-07/Libertad%20de%20expresi%C3%B3n%20Final%208%20de%20julio%20copia.pdf>
4. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (última reforma el 19 de febrero de 2021). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
5. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014, marzo 5). *Código Nacional de Procedimientos Penales* (última reforma 19 de febrero de 2021). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPP_190221.pdf
6. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2013, enero 9). *Ley General de Víctimas* (última reforma 6 de noviembre de 2020). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_061120.pdf

Notas:

* María José es investigadora en la coordinación de Reforma de Justicia del CEEAD. Es licenciada en Derecho por la Universidad de Monterrey, *cum laude*. Fue docente en la Universidad Regiomontana.

¹ Francisco Zarco (1829-1869), diputado, político y periodista mexicano.

² Guerrero, M. (2020). *Democracia y medios en México: el papel del periodismo*. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/02/CDCD-34.pdf>

³ Avendaño, *cit. por* Guerrero, M., *op. cit.*

⁴ El CPJ considera que un caso está vinculado con el ejercicio de la profesión únicamente cuando su personal tiene certeza razonable de que un periodista fue muerto en represalia directa por su labor; de que fue muerto en un incidente de fuego cruzado relacionado con el combate; o de que fue muerto cuando realizaba una cobertura peligrosa.

⁵ Puértolas, M. (2017, diciembre 3). La inútil fiscalía para delitos contra periodistas. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/miguel-angel-puertolas/en-frecuencia/la-inutil-fiscalia-para-delitos-contra-periodistas>

⁶ *Id.*

⁷ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012, junio 25). Decreto por el que se expide la Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos. *Diario Oficial de la Federación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/lxi/257_DOF_25jun12.pdf

⁸ *Id.*

⁹ Guerrero, M. *op. cit.*

¹⁰ Gallegos, R. (2019, mayo 2). Periodistas bajo asedio. *El Horizontal*. <https://horizontal.mx/chihuahua-periodistas-bajo-asedio/>

¹¹ *Id.*

¹² *Id.*

¹³ Colectivo 23 de marzo y aliados internacionales (s/f). Las pistas no investigadas del asesinato de Miroslava Breach. *Proyecto Miroslava*. <https://proyectomiroslava.org/index.php/las-pistas-no-investigadas-del-asesinato-de-miroslava-breach/>

¹⁴ Colectivo 23 de marzo y aliados internacionales (2019, septiembre 6). Temas prohibidos y amenazas desatendidas: el acoso antes del asesinato de Miroslava Breach. *Animal Político*. <https://www.animalpolitico.com/2019/09/temas-amenazas-acoso-miroslava-breach/>

¹⁵ Aragón, O. (2017, marzo 25). Miroslava Breach, la mujer y la periodista. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/03/25/opinion/006a1pol>

¹⁶ *Id.*

¹⁷ Aragón, O. *op. cit.*

¹⁸ Proyecto Miroslava *op. cit.*

¹⁹ Breach, M. (2016, marzo 4). Impone el crimen organizado candidatos a ediles en Chihuahua. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2016/03/04/estados/028n1est>

- ²⁰ Breach, M. (2016, octubre 3). Javier Corral inicia maniatado la gubernatura en Chihuahua. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2016/10/03/estados/026n1est>
- ²¹ Breach, M. (2017, febrero 20). Infiltra el narco gobiernos municipales en Chihuahua. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/02/20/estados/031n1est>
- ²² Colectivo 23 de marzo y aliados internacionales (2019, septiembre 6) *op. cit.*
- ²³ *Id.*
- ²⁴ Colectivo 23 de marzo y aliados internacionales (s/f). *Las pistas no investigadas del asesinato de Miroslava Breach*. Proyecto Miroslava. <https://proyectomiroslava.org/index.php/las-pistas-no-investigadas-del-asesinato-de-miroslava-breach/>
- ²⁵ Colectivo 23 de marzo y aliados internacionales (2019). *Op. cit.*; Propuesta Cívica, A.C. (s/f). *Miroslava Breach Velducea*. <https://propuestacivica.org.mx/casos/miroslava-breach-velducea>
- ²⁶ Este subtítulo, *Investigación y ¿Sin cabos sueltos?* se redactaron con base en la información publicada por el Colectivo 23 de Marzo.
- ²⁷ Breach, M. (2017, marzo 24). Destierra el narco a centenares de familias de la sierra de Chihuahua. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/03/24/politica/003n1pol>
- ²⁸ Castillo, G. y Olivares, E. (2017, diciembre 26). Cae supuesto autor intelectual del asesinato de Miroslava Breach. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2017/12/26/politica/003n1pol>
- ²⁹ Lastiri, D. (2020, diciembre 17). Detienen al panista Hugo Amed Schultz por homicidio de la periodista Miroslava Breach. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/detienen-al-panista-hugo-amed-schultz-por-homicidio-de-la-periodista-miroslava-breach>
- ³⁰ Mayorga, P. (2020, diciembre 22). Vinculan a proceso a exalcalde de Chínipas por homicidio de Miroslava Breach. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2020/12/22/vinculan-proceso-exalcalde-de-chinipas-por-homicidio-de-miroslava-breach-255020.html>
- ³¹ Pou Giménez, F. (2013). *La libertad de expresión y sus límites*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Suprema Corte de Justicia de la Nación, Fundación Konrad Adenauer. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3567/36.pdf>
- ³² *Id.*

Miroslava Breach

.....

Guía docente

Sinopsis

El caso *Miroslava Breach* busca instruir al grupo de estudiantes en el desarrollo de la investigación y proceso penal por el homicidio de una persona periodista. Este caso es emblemático en su representación de las dificultades con las que las víctimas se encontraron al buscar justicia y como ejemplo de lo que sucede en muchos otros casos, principalmente con las autoridades locales.

La mañana del 23 de marzo de 2017, Miroslava esperaba en su carro a su hijo para llevarlo a la escuela cuando una persona se le acercó y le disparó ocho veces. En la narrativa del caso podrás encontrar algunos antecedentes que llevaron a su asesinato, particularmente amenazas que recibió y las notas periodísticas publicadas desde un año anterior a su muerte. Estos son importantes para que tus estudiantes trabajen con el análisis de contexto.

Algunas dificultades con las que se llevó la investigación fue la colaboración con las autoridades locales. Finalmente, tanto los representantes de las víctimas como el defensor del imputado optaron por que el caso se llevara en jurisdicción federal.

El caso de Miroslava causó gran indignación, tanto para la sociedad chihuahuense como a nivel nacional. Ella era corresponsal de periódico *La Jornada*, colaboró en *El Heraldo de Chihuahua*, *El Diario de Chihuahua* y fue jefa editorial en *El Norte de Ciudad Juárez*. Con su trabajo, mantuvo a la ciudadanía informada, principalmente sobre temas locales.

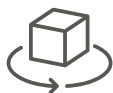
Con este caso se busca que las y los estudiantes identifiquen el riesgo con el que viven las personas que practican el periodismo y el valor que esta profesión tiene para la democracia.



Objetivos de aprendizaje

Con el estudio del caso *Miroslava Breach* deberás guiar al grupo de estudiantes a lograr:

1. Identificar las violaciones a los derechos humanos de Miroslava y las víctimas.
2. Utilizar el análisis de contexto para identificar líneas de investigación para el homicidio de Miroslava.
3. Identificar irregularidades en el proceso.
4. Valorar por qué las y los abogados pudieron optar por mudarse a la jurisdicción federal y qué significa eso para el Estado de derecho en Chihuahua.
5. Reflexionar sobre la importancia de la prensa libre para el Estado democrático.



Perspectivas de discusión

Este caso se construyó con el propósito de permitir dos niveles de discusión, te recomendamos que incites al grupo a reflexionar sobre la relación entre ambos puntos.

Desde la perspectiva jurídica, es importante que las y los estudiantes se cuestionen por qué el artículo 73 constitucional, y consecuentemente el artículo 21 del Código Nacional de Procedimientos Penales, contemplan la jurisdicción federal para los casos de violaciones a derechos humanos de periodistas.

Desde un punto de vista social, se espera que el grupo reflexione sobre la importancia del periodismo en la democracia, la relación en la historia contemporánea del Estado y la prensa y cómo se manifiesta en las violaciones a los derechos humanos de los y las periodistas.



Estudio previo a clase

Para este caso, las y los estudiantes deberán tener acceso a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al Código Nacional de Procedimientos Penales y a la Ley para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas.

En los anexos podrán encontrar lecturas que fortalecerán su estudio y comprensión del caso, tanto desde la perspectiva social como jurídica. Es importante incitarles a leerlos. En particular, creemos que el artículo de Celia Del Palacio Montiel, “Periodismo impreso, poderes y violencia en Veracruz 2010-2014” es útil para comprender el contexto del periodismo en México.

Las y los estudiantes deberán leer el caso antes de asistir a clase. La lectura se deberá hacer considerando las siguientes preguntas:

1. ¿A qué crees que se deba el homicidio de Miroslava?
2. ¿Crees que desde un inicio la investigación fue exhaustiva?
3. ¿Identificas alguna irregularidad en el proceso?
4. ¿Qué consecuencias tiene el no reconocer a las víctimas dentro del proceso?
5. ¿Crees que fue necesaria la entrada de la FEADLE al proceso? ¿Por qué?



Propuesta para trabajo en clase

El caso está construido para un espacio de tiempo de 180 minutos. Aun así, reconociendo las particularidades de cada aula, puedes adecuar la propuesta de trabajo a tus necesidades y las de tus estudiantes.

Para la preparación de la sesión, es recomendable pensar en qué elementos buscas que se desprendan de las respuestas de tus estudiantes, dedica un tiempo a respuestas modelo, te puedes apoyar en el material recomendado. También es recomendable pensar en qué otras preguntas pueden abonar a la discusión. Considera el promedio de participaciones de tu grupo.



- Introducción: 5 min.
- Explorar los hechos (plenaria): 30 min.
- Discusión por equipos: 45 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria): 60 min.
- Reflexión final: 20 min.
- Resolver dudas sobre entregable: 5 min.

Introducción: 5 min.

El momento de introducción está pensado para que saludes al grupo, pases lista o realices cualquier otra actividad administrativa que debas hacer antes de iniciar con la clase. Este es un espacio útil para recordar al estudiantado la metodología que se seguirá durante la sesión y lo que se espera de cada persona. La intención de este momento no es para introducir el caso, ya que eso se hará al explorar los hechos en el diálogo en plenaria.

Explorar los hechos (plenaria): 30 min

Es importante que las y los estudiantes comprendan la cronología de los hechos. Adicionalmente, en este primer momento de discusión se busca que el estudiantado identifique los hechos que son relevantes para el caso. Sus respuestas deberán demostrar que conocen el caso.

La idea es que como grupo vayan explorando los hechos poco a poco y de forma detallada. Recuerda que puedes interrumpir las participaciones si alguna persona se adelanta demasiado con su respuesta.

Para este momento de discusión, se sugieren preguntas cerradas como las siguientes:

1. ¿Quién era Miroslava Breach?
2. ¿Qué temáticas se abordaron en sus publicaciones un año antes de su muerte?
3. ¿Miroslava fue amenazada? ¿Por quién?
4. ¿Qué pasó el 23 de marzo de 2017?
5. ¿Qué mensajes se dice que tenía la cartulina? ¿Por qué es relevante para la investigación?
6. ¿Qué indicios existen sobre las personas que estuvieron involucradas en el homicidio?
7. Inicialmente, ¿quiénes fueron acusados de su homicidio?
8. ¿Qué autoridades estuvieron involucradas en el caso? ¿Cuál ha sido su papel?
9. ¿Quiénes se consideran víctimas? ¿Qué obstáculos enfrentaron?

Discusión por equipos: 45 min.

El grupo debe dividirse en equipos y discutir las siguientes preguntas:

1. ¿Identificas violaciones a derechos humanos? ¿Quiénes son víctimas de violaciones y qué derechos han sido violentados?
2. ¿Qué nos dicen las notas periodísticas sobre los posibles culpables?
3. ¿Por qué se creó la FEADLE y el Mecanismo de Protección? ¿Cuál es su función?
4. ¿Cuándo es posible que la FEADLE se involucre en un caso?
5. ¿Qué es el análisis de contexto? ¿Cómo puede impactar la investigación?
6. ¿Hay violaciones al proceso? ¿Cuáles?

Recuerda que es importante comunicar al estudiantado que no se espera que lleguen a una respuesta en común, sino que se busca que dialoguen y exploren las distintas posturas frente a las preguntas.

Descanso: 10 min.***Discusión plenaria: 60 min.***

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué violaciones a derechos humanos identificaron?
2. ¿Cuáles son las dos dimensiones del derecho a la libertad de expresión? ¿Cómo es relevante cada una de ellas en este caso?
3. ¿Qué inconsistencias se encontraron en las pruebas?
4. ¿Qué nos dice el contexto sobre el homicidio de Miroslava? ¿Podemos asumir que el caso está resuelto? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es la labor de las FEADLE? ¿Es necesario un organismo especializado?
6. A la luz de la Constitución y el Código Nacional de Procedimientos Penales, ¿hay claridad respecto al momento en el que tiene jurisdicción?
7. ¿Quiénes son las víctimas dentro del procedimiento?, ¿cuáles son sus derechos?
8. ¿Cuál es la función de la figura de asesor jurídico en el proceso? ¿Cómo se obstaculizó en este caso?

Idealmente, al responder las y los estudiantes deberían incluir los siguientes elementos:

Pregunta 1. En primer lugar el estudiantado debería identificar la violación al derecho a la libertad de expresión, pues es importante que se vincule el homicidio de Miroslava con su actividad periodística. En segundo lugar, es necesario que el estudiantado identifique que el derecho al acceso a la justicia le fue negado a las hermanas de Miroslava, pues inicialmente se les negó la calidad de víctimas. Por último, si bien no es el problema a estudiar, es valioso que el estudiantado identifique que el defensor de Juan Carlos Moreno, imputado como autor intelectual del homicidio de Miroslava, acusó a la Fiscalía local de no permitirle ver a su representado. Al recibir estas respuestas, es muy útil preguntar: ¿por qué?, ¿en qué momento se configura la violación?, ¿de qué manera?

Pregunta 2. Las y los estudiantes deberán identificar la dimensión individual y colectiva del derecho a la libertad de expresión. Aquí es importante que identifiquen que, a raíz del homicidio de Miroslava, las personas que se dedican al periodismo en Chihuahua han preferido mantenerse al margen de los temas relacionados con la narcopolítica. Esto es importante para que las y los estudiantes identifiquen materialmente la dimensión colectiva del derecho a la libertad de expresión.

Pregunta 3. En el texto, la más relevante es la falta de congruencia con los mensajes que se identificaron en el cartulina y su cadena de custodia, algunos puntos que pueden surgir son:

- ¿Por qué los medios de comunicación reportaron tres mensajes diferentes?
- ¿Por qué el archivo de la FEADLE no es consistente con lo reportado por los medios?
- ¿Por qué la cartulina señala dos autores intelectuales, el Wawa y el 80?
- ¿Cuál es la importancia de la cartulina para sostener la teoría del caso?

Pregunta 4. Es importante que el estudiantado realice un ejercicio de análisis de contexto. Para esto deberá tomar en cuenta las notas periodísticas publicadas por Miroslava y las amenazas que había recibido. Es importante invitar a las y los estudiantes a reflexionar sobre las personas que han sido imputadas por el delito y cuánto tiempo ha tomado el caso en resolverse. Es importante recordar que no hay una respuesta correcta, especialmente si el caso está o no resuelto. Lo valioso es que el grupo se cuestione cómo se ha conducido la investigación y el proceso penal en general y si todavía hay cosas que restan por hacerse.

Pregunta 5. De nuevo, es importante recordar que no hay una respuesta correcta. Se espera que las y los estudiantes hagan alusión al número de muertes de periodistas en México, así como a la eficiencia o no del mismo. También es importante que en su opinión consideren los retos que se presentaron en la jurisdicción local y cómo estos se pueden reproducir en otras entidades federativas.

Pregunta 6. Hasta ahora no hay un momento claro en el que se identifique que es imperativo el involucramiento de la FEADLE. Es importante que las y los estudiantes identifiquen qué retos puede significar esto, así como qué beneficios puede traer. ¿Fue la intención del legislador?, ¿es una laguna legal?

Pregunta 7. Para responder esta pregunta es importante que las y los estudiantes fundamenten sus respuestas en el Código Nacional de Procedimientos Penales y en la Ley General de Víctimas. Quizá surja un debate entre si las hermanas de Miroslava debieron considerarse como víctimas o no, es importante que quienes tengan diferentes puntos de vista desahoguen sus argumentos, pues es enriquecedor para el aprendizaje del grupo.

Pregunta 8. La figura del asesor jurídico no estaba contemplada en el sistema tradicional-mixto. El grupo deberá reconocer la importancia de la incorporación de esta figura en el Sistema Acusatorio Penal. Para responder esta pregunta es importante que se remitan a los artículos 125 y 125 Bis de la Ley General de Víctimas. Para responder sobre cómo fueron obstaculizados en el caso, es importante que se haga referencia a la falta de cooperación por la Fiscalía local, como se narra en el subtítulo “Frustración procesal”. Con esto en mente, es importante llevar al grupo a reflexionar sobre la importancia de esta figura dentro del proceso, ¿qué significa tener derecho a un asesor jurídico?, ¿qué implicaciones podría traer no contar con asesoría jurídica?

Reflexión final: 20 min.

1. ¿Por qué el periodismo es considerado riesgoso en México? ¿Bajo qué condiciones operan las personas periodistas?
2. ¿Por qué los resultados de la línea de investigación sobre la narcopolítica fueron más tardados?
3. ¿Cómo impacta el homicidio de una periodista a la percepción sobre el Estado de derecho?
4. ¿Es suficiente el andamiaje jurídico para la protección de las personas periodistas? ¿Qué es lo que falla?

Instrucciones sobre entregable: 10 min.



Entregable

Tras analizar el caso *Miroslava Breach* y conforme a lo que se discutió en clase, tus estudiantes podrán reflexionar y elaborar un ensayo en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué violaciones a derechos humanos identificas?
2. ¿Tienen relación con las líneas de investigación y las irregularidades procesales?, ¿qué significa esto para las víctimas?
3. ¿Crees necesaria la intervención de las autoridades federales? ¿Por qué?
4. ¿Los delitos en contra de la labor periodística requieren de una protección especial? ¿Por qué?

Recuerda especificar a tus estudiantes los requisitos de forma, como:

- Tipo y tamaño de letra.
- Interlineado y márgenes.
- Extensión, mínimo y máximo en palabras o páginas.
- Elaboración colaborativa o individual.



Propuesta de evaluación

Para evaluar el entregable, te sugerimos utilizar la siguiente rúbrica:

Criterio	Idóneo	Satisfactorio	No satisfactorio
Formato	5 puntos El escrito cumple con todos los requisitos de formato establecidos.	4 - 3 puntos El escrito cumple con la mayoría de los requisitos de formato.	2 - 0 puntos El escrito cumple con algunos o ninguno de los requisitos de formato.
Ortografía y redacción	5 puntos No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	4 - 3 puntos Tiene entre 1 y 4 faltas de ortografía o errores gramaticales.	2 - 0 puntos Tiene 5 o más faltas de ortografía o errores gramaticales.
Aplicación del lenguaje	20 - 18 puntos En general, demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos y extrajurídicos), utilizando la terminología adecuada.	17 - 14 puntos Demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pero en ocasiones limitado.	5 - 0 puntos Demuestra poco o nulo conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pues los utiliza incorrectamente o no los incorpora como parte de su análisis.
Análisis de la situación problema	35 - 32 puntos En general, identifica y relaciona los diferentes elementos que componen el problema.	31 - 25 puntos En ocasiones, identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada.	24 - 0 puntos Identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada o deficiente.
Construcción de argumentos	35 - 32 puntos En general, presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones del contexto. Refleja la comprensión de elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	31 - 25 puntos En ocasiones, sus argumentos no son sólidos o no incorpora suficientes elementos jurídicos o del contexto. Refleja la comprensión de algunos de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	24 - 0 puntos Presenta sus argumentos de manera confusa y poco profunda o no incorpora elementos jurídicos o del contexto. Refleja una comprensión muy limitada de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.



**Sergio Rivera Hernández,
defensor del medio ambiente**

Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente

Caso de estudio

Gabriela Talancón Villegas*

“En la última década, 82 de 125 defensores de la tierra y el agua víctimas de homicidio o desaparición han sido de pueblos originarios, principalmente nahuas, purépechas, rarámuris, triquis y wixárikas”.¹

Introducción

En agosto de 2018 Sergio Rivera Hernández, perteneciente al pueblo nahua y defensor del medio ambiente, desapareció. En un creciente contexto de amenazas, hostigamiento y represión a quienes defienden sus territorios y los derechos de sus comunidades, la resistencia y oposición de Sergio al megaproyecto hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan terminó con su desaparición.

A pesar de que el Estado mexicano ha emprendido numerosas acciones para afrontar la crisis de violencia y fortalecer el andamiaje jurídico destinado a la protección a los derechos humanos, la desaparición de Sergio te permitirá vislumbrar los retos que persisten para garantizar la protección efectiva de estos.

El caso te permitirá comprender la importancia de la coordinación entre los distintos órganos gubernamentales para la investigación y búsqueda de personas desaparecidas. Además, deberás reflexionar sobre el contexto jurídico, social, económico y político en el que las personas defensoras de derechos humanos realizan su labor y la importancia de esta.

Agresiones contra las personas defensoras en México y megaproyectos en sierras de Puebla

Entre 2012 y 2019 se registraron 499 ataques y agresiones cometidas contra quienes defienden el medio ambiente, la tierra y el territorio en México.² Durante 2018 se identificaron 49 casos de ataques a personas defensoras en el país, de los cuales 21 fueron asesinatos.³ Puebla fue el estado en el que se identificaron más agresiones.

Desde 2011, en el estado de Puebla se ha intensificado el desarrollo de megaproyectos en las Sierras Norte, Nororiental y Negra. Especialmente se ha visto un alza en los proyectos relacionados con la energía y la privatización del agua. Se han autorizado de manera condicionada, y en algunos casos han iniciado las obras, diversos proyectos hidroeléctricos en los ríos de la región en Puebla, entre ellos el Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan.

A la par, se ha presenciado un aumento en los conflictos socioambientales en la región, además de que se ha intensificado la presencia del crimen organizado en el territorio.⁴ Diversas organizaciones de la sociedad civil han manifestado que los megaproyectos en las sierras de Puebla han estado acompañados de intimidación, amenazas, hostigamiento y violencia en contra de la población de la zona, especialmente en contra de quienes defienden sus territorios. Las personas que habitan en estas comunidades, como parte de su resistencia, les llaman los “proyectos de muerte”.⁵

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan: amenazas, hostigamiento y represión⁶

En agosto de 2015 la empresa P.H.P., S.A. de C.V. ingresó, ante la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), una solicitud para iniciar el trámite al procedimiento de evaluación del impacto ambiental del proyecto Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan. Este proyecto fue autorizado por la Semarnat condicionado a la consulta y al trámite de cambio de los permisos de uso de suelo del proyecto.⁷

Este proyecto hidroeléctrico tiene como objetivo generar energía eléctrica sustentable, proveniente de una fuente renovable y limpia, a través de dos sistemas: Proyecto Hidroeléctrico Coyolapa y Proyecto Hidroeléctrico Atzalan-Huitzilatl. Además de la construcción de las estructuras para la generación de energía en los ríos Coyolapa, Atzalan y Huitzilatl, el proyecto considera una subestación eléctrica, una línea de transmisión para conducir la energía y algunos caminos para dar acceso a estas obras.⁸

Por la ubicación del proyecto, el Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan impacta a las comunidades residentes en los municipios de Coyomeapan, San Sebastián Tlacotepec y Zoquitlán. Entre el 98 y 99 por ciento de la población en estos municipios pertenece a comunidades indígenas.⁹

Desde 2016 las comunidades en la región han manifestado su inconformidad con la construcción del proyecto por consideraciones culturales y medioambientales —sostienen que el daño a los mantos acuíferos y la destrucción de miles de hectáreas de selva serán irreparables—. Acompañadas por varias organizaciones de la sociedad civil, las personas integrantes de las comunidades de la zona solicitaron reuniones con los titulares de diversas secretarías y ayuntamientos para plantear su preocupación ante los riesgos y posibles afectaciones al medio ambiente y a sus comunidades.¹⁰ Desde entonces han sido víctimas de amenazas, hostigamiento y represión.

El primero de estos sucesos ocurrió el 24 de noviembre de 2016 a la radio comunitaria Tlayole de San Sebastián de Tlacotepec que pertenece al Movimiento Agrario Indígena Zapatista (MAIZ), una organización que trabaja por los derechos de los pueblos indígenas, sus tierras ancestrales y los derechos ambientales en México. Desde la radio comunitaria se difundía información relacionada con los derechos de las comunidades indígenas y los daños irreversibles que traería el proyecto hidroeléctrico de Coyolapa-Atzalan. Durante uno de sus programas, la radio comunitaria fue asaltada por personas armadas y los tres locutores fueron agredidos. Uno de ellos, Gerardo Rivera Juárez, sufrió una herida de bala.

En febrero de 2018, integrantes del MAIZ se manifestaron frente a las oficinas de la Secretaría de Energía solicitando la cancelación de la hidroeléctrica. Las personas realizaron el viaje de sus comunidades a la Ciudad de México y de regreso en autobús. Después de terminar el viaje, un grupo de personas armadas detuvo a quienes manejaban el autobús, les obligó a bajarse de este y prendió fuego al vehículo.

Ese mismo mes, la comunidad indígena, apoyada por el Movimiento de Autogestión Social Campesino Indígena Popular Coordinadora Nacional Plan de Ayala Movimiento Nacional, presentó un amparo en contra del proyecto argumentando violaciones a los derechos al consentimiento y consulta previa libre e informada, al agua y a la libre autodeterminación de los pueblos. Entre marzo y mayo, el coordinador estatal del movimiento, José Luis Leyva Machuca, recibió cuatro llamadas telefónicas en las que le amenazaban de muerte.

Entre junio y agosto de 2018, Sergio Rivera Hernández, integrante de una de las comunidades en oposición a la hidroeléctrica, fue víctima de varias amenazas y ataques. Sergio fue atacado por personas vinculadas al gobierno municipal de Zoquitlán, promotor del proyecto, quienes después de golpearlo le comentaron que era consecuencia de su resistencia a la hidroeléctrica.

Durante estos meses Sergio también fue hostigado y amenazado por un familiar del titular de la presidencia municipal de Zoquitlán y recibió en su teléfono celular una grabación en la que le amenazaban de muerte. Frente a esto, Sergio interpuso una denuncia ante las autoridades señalando a quienes le habían agredido y amenazado. Desde el 23 de agosto de 2018, Sergio Rivera Hernández se encuentra desaparecido.

¿Quién es Sergio Rivera Hernández?"

Sergio Rivera Hernández es un defensor de la tierra, del territorio y de los derechos humanos perteneciente al pueblo nahua. Sergio Rivera pertenece al MAIZ y ha protegido activamente los derechos de las comunidades indígenas en la región de Sierra Negra frente a las actividades de empresas mineras y de otros megaproyectos.

La tarde del 23 de agosto de 2018, Sergio Rivera desapareció mientras se encontraba viajando de su residencia en Coyolapa hacia Tepexilotla en su motocicleta. Algunas personas de la comunidad aseguran haber visto esa tarde una camioneta, que tenía grabada la leyenda “rompiendo madres”, transitando a alta velocidad desde Tepexilotla. En el camino fue encontrada la motocicleta de Sergio. Esta estaba abandonada junto con algunos documentos.

Reformas al andamiaje jurídico: protección contra la desaparición forzada de personas

Desde 2006, 97 543 personas han desaparecido en México, de las cuales 36 247 aún siguen sin ser localizadas —3767 han aparecido sin vida—. ¹² Durante muchos años, organizaciones nacionales e internacionales han expresado su preocupación por la situación de violencia en México y la crisis de derechos humanos. La alza en las cifras de desaparición de personas en México y de otras violaciones graves como la tortura y las ejecuciones extrajudiciales han llevado a actores internacionales a referirse a la situación como el “periodo de violencia más intenso en la historia moderna de México”. ¹³

Además de un aumento en la cantidad de violaciones graves a derechos humanos, la sociedad mexicana ha presenciado un aumento en la cantidad de reformas legislativas encaminadas a protegerlos. Las reformas constitucionales de 2008 en materia penal y de 2011 en materia de derechos humanos transformaron indudablemente el sistema jurídico y la forma en la que se ejerce el derecho en México.

En adición a estas reformas constitucionales, el Estado mexicano ha adoptado una serie de medidas destinadas a prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a derechos humanos. Algunas de estas están destinadas a enfrentar el fenómeno de la desaparición de personas.

Para brindar asistencia y atención oportuna a las víctimas y sus familiares, en 2013 se aprobó la Ley General de Víctimas.¹⁴ Esta legislación reconoce los derechos de las víctimas para acceder a la justicia, verdad y reparación y prevé un sistema integral de reparación.

Ese mismo año la Secretaría de Gobernación y el Comité Internacional de la Cruz Roja firmaron un acuerdo de colaboración para crear, dentro de otras cosas, protocolos para la búsqueda de las personas desaparecidas.¹⁵ También, ese año se creó la Unidad Especializada de Búsqueda de Personas Desaparecidas adscrita a la Subprocuraduría de Derechos Humanos, Prevención del Delito y Servicios a la Comunidad.¹⁶

Ante la creciente demanda social para establecer mejores actuaciones en la persecución de los delitos relacionados con la desaparición de personas, en 2015 la Procuraduría General de la República estimó necesario crear la Fiscalía Especializada de Búsqueda de Personas Desaparecidas adscrita a la Subprocuraduría de Derechos Humanos, Prevención del Delito y Servicios a la Comunidad.¹⁷ Y en ese mismo año la Procuraduría General de la República aprobó el Protocolo Único para la Búsqueda de Personas Desaparecidas y la Investigación de Desapariciones Forzadas.

A pesar de estas medidas, diversos actores internacionales y nacionales continuaron expresando su preocupación frente a las desapariciones y la crisis de derechos humanos en México. El Comité de Naciones Unidas para la Desaparición Forzada, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y otras organizaciones expresaron la necesidad de adoptar una legislación encaminada a armonizar las disparidades que existían entre la legislación mexicana (a nivel federal y estatal) y los estándares internacionales en materia de protección a derechos humanos, así como de fortalecer la coordinación institucional entre las distintas agencias que se involucran en los casos de desaparición de personas.¹⁸

En 2015, se reformó el artículo 73 fracción XXI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos facultando al Congreso de la Unión para adoptar leyes generales en las que se establezcan, por lo menos, los tipos penales y las sanciones relacionadas con los secuestros, las desapariciones forzadas y otras formas de privación ilegal de la libertad.¹⁹

En 2017 se aprobó la Ley General en materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas (Ley General en materia de Desaparición Forzada).²⁰ Esta ley es producto de más de un año de trabajo conjunto entre la Comisión de Justicia y Derechos Humanos del Congreso de la Unión y familiares y colectivos de víctimas, diversas organizaciones de la sociedad civil y la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Para la creación de esta ley se llevaron a cabo tres reuniones regionales con la finalidad de incorporar las preocupaciones de las familias de las víctimas y las recomendaciones de la sociedad civil y personas expertas en la materia.

Previo a la adopción de esta ley, a nivel federal el tipo penal de desaparición forzada únicamente contemplaba la comisión del delito por parte de un servidor público y no preveía la comisión del delito por quienes, a pesar de no ser servidores públicos, actúen con autorización, apoyo o aquiescencia del Estado. Y a nivel estatal existían muchas disparidades frente a los tipos penales establecidos en cada uno de los códigos penales estatales —algunos estados, incluso, no contemplaban dentro de sus legislaciones el delito de desaparición forzada—.

En la Ley General en materia de Desaparición Forzada se definió un tipo penal único para el delito de desaparición forzada de manera que cumpliera con los estándares internacionales. Además, considerando el contexto en el que ocurren las desapariciones en México, se incorporó un tipo penal para la desaparición cometida por particulares.

Con esta ley se crea el Sistema Nacional de Búsqueda de Personas. Este se compone por la Comisión Nacional de Búsqueda, un consejo ciudadano y programas nacionales de búsqueda y exhumaciones. La ley prevé la integración de un sistema único de información conformado por diferentes registros que servirán como herramientas para la búsqueda, localización e identificación de personas desaparecidas, entre estos, el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas.

Además, en la ley se establece la división de tareas de búsqueda e investigación de las personas desaparecidas, sin desvincular ambas tareas. Las labores de búsqueda se llevarán a cabo por la Comisión Nacional de Búsqueda y las comisiones locales de búsqueda. Para llevar a cabo las tareas de investigación se crean las fiscalías especializadas en el delito de desaparición forzada de la Fiscalía General de la República y de las fiscalías o procuradurías estatales.

Proceso penal por la desaparición de Sergio Rivera Hernández²¹

El 18 de septiembre de 2018, Consuelo, esposa de Sergio, acudió a la Fiscalía General del Estado a exigir a las autoridades la búsqueda de su esposo e investigación de su desaparición. Hasta ese momento, 26 días después de la desaparición de Sergio, las autoridades no habían iniciado con las acciones de búsqueda.

Ese mismo día la Fiscalía General del Estado de Puebla detuvo a tres personas, quienes habían sido señaladas como presuntas responsables por la desaparición de Sergio Rivera. Las tres personas fueron vinculadas a proceso por el delito de desaparición cometida por particulares y se ordenó la prisión preventiva.

A lo largo del proceso penal, su esposa Consuelo y sus cinco hijos e hijas fueron víctimas de constantes amenazas y hostigamientos. En junio de 2019, las autoridades de justicia ordenaron un cateo al hogar de Sergio Rivera, ya que al parecer un agente policial señaló haberlo visto en su casa conviviendo con su familia. Las personas de la comunidad y familiares de Sergio mencionan que quienes realizaron el cateo contaban con armas largas y entraron violentamente al domicilio; pareciera que buscaban a una persona que cometió un delito y no a una que está desaparecida.

Durante el juicio, el juez desestimó declaraciones de testigos que presenciaron la detención de Sergio por no realizarse en español sino en lenguas originarias. Por ello, el grupo de abogadas y abogados que acompaña a las víctimas denunció ante el Consejo de la Judicatura del Poder Judicial en Puebla actos de racismo y discriminación por parte del juzgador.

El 11 de septiembre de 2020 el juez dictó sentencia dejando en libertad a las tres personas detenidas. De acuerdo con uno de los abogados de Sergio, esto sucedió a las 2:30 a. m.

¿Verdaderas transformaciones legislativas o meros cambios cosméticos?

La desaparición de Sergio es el primer proceso en México que se lleva por el delito de desaparición cometida por particulares. Entre 2017 y septiembre de 2020 se han adoptado en el país al menos 40 sentencias por desaparición forzada en el marco de la Ley General en Materia de Desaparición Forzada. Sin embargo, no había, hasta el momento, casos en los que se acusara por el tipo penal de desaparición por particulares.²²

Además, el caso de Sergio es el primer juicio que trata sobre la desaparición de una persona defensora de derechos humanos. Durante el juicio, personal del Mecanismo para la Protección de Personas Defensoras de Derechos Humanos y Periodistas acudieron para dar cuenta de su labor. Su familia y las demás personas de su comunidad denuncian que, a pesar de haberse acercado a la Fiscalía Especializada en Desaparición de Personas y a la Comisión Nacional de Búsqueda, el Estado y sus instituciones no han realizado labores de búsqueda. A la fecha, Sergio continúa desaparecido y sus familiares continúan su búsqueda por verdad, justicia y reparación.

En un contexto jurídico de numerosas reformas legislativas destinadas a proteger los derechos humanos, la desaparición de Sergio Rivera Hernández sin duda ha puesto a prueba al andamiaje jurídico mexicano.



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre los elementos del delito de la desaparición forzada y la cometida por particulares?
2. ¿De qué manera es distinta la labor de la Fiscalía y del Juzgado a la labor que deben de realizar otras autoridades?
3. ¿Se agotan las obligaciones estatales en materia de derechos humanos con la investigación y posible sanción por la vía penal?
4. ¿Identificas violaciones a derechos humanos en este caso? ¿Cuáles?
5. ¿Consideras que es importante la labor que realiza Sergio? ¿Por qué?



Materiales complementarios

Para complementar el estudio del presente caso, es importante que leas lo siguiente:

1. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017, noviembre 17). *Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas*. (última reforma 19 de febrero de 2021) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGM-DFP_190221.pdf
 - » Especialmente los artículos 13, 27-36, 44, 45, 48, 49, 50, 53, 54, 58, 65-70 y 79-98.

2. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013, enero 9). *Ley General de Víctimas*. (última reforma 6 de noviembre de 2020) http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGV_061120.pdf
» Especialmente los artículos: 7 y 10-27.
3. Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos No. 6: Desaparición forzada*. Corte Interamericana de Derechos Humanos y Cooperación Alemana (GIZ). <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo6.pdf>
4. Hinestroza, V. y Serrano, S. (Coords.) (2017). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de Análisis de Contexto para Casos de Violaciones a los Derechos Humanos*. International Bar Association's Human Rights Institute y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. <https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/violaciones-ddhh-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-investigar.pdf>

Notas

* Gabriela es coordinadora de Reforma de Justicia del CEEAD. Es maestra en Derecho Internacional de los Derechos Humanos (LL.M.), con mención honorífica *cum laude*, por la Universidad de Notre Dame. Ha sido docente en la Universidad de Monterrey y en el Tec de Monterrey, en las asignaturas de Derechos Humanos y Teoría del Derecho.

¹ Castellanos, L. (2018, diciembre 5). Estos 108 mexicanos fueron asesinados por defender nuestros bosques y ríos. *Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL)*. <https://www.ocmal.org/estos-108-mexicanos-fueron-asesinados-por-defender-nuestros-bosques-y-rios/>

² CEMDA. (2020). *Informe sobre la situación de las personas defensoras de los derechos humanos ambientales*. Centro Mexicano de Derecho Ambiental, A.C. <https://www.cem-da.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/informe-personas-defensoras-2019.pdf>

³ CEMDA. (2019) *Informe sobre la situación de las personas defensoras de los derechos humanos ambientales*. Centro Mexicano de Derecho Ambiental. A.C. https://www.cem-da.org.mx/wp-content/uploads/2019/03/Informe_defensores.pdf

⁴ *Id.*

⁵ Arrambide González, M. (Coord.) (2018). *Informe de violaciones a los derechos humanos al territorio y al agua en Puebla: mesa de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*. Universidad Iberoamericana Puebla, pág. 11. https://www.iberopuebla.edu.mx/sites/default/files/enlaces-multimedia/archivos/informe_desca_wp_web.pdf

⁶ La narrativa de este apartado fue creada a partir del Informe de violaciones a los derechos humanos al territorio y al agua en Puebla: mesa de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de la Universidad Iberoamericana Puebla y de los siguientes comunicados y notas periodísticas: Ayala Martínez, A. (26 de septiembre de 2018) Denuncian que las autoridades no están buscando a Sergio Rivera. *Lado B*. <https://www.ladobe.com.mx/2018/09/denuncian-que-las-autoridades-no-estan-buscando-a-sergio-rivera/> Congreso Nacional Indígena Org. (17 de marzo de 2020). Exigencia de Justicia para Sergio Rivera Hernández, por parte de comunidades indígenas de la Sierra Negra y del Movimiento Agrario Indígena Zapatista. *Congreso Nacional Indígena*. <https://www.congresonacionalindigena.org/2020/03/17/exigencia-de-justicia-para-sergio-rivera-hernandez-por-parte-de-comunidades-indigenas-de-la-sierra-negra-y-al-movimiento-agrario-indigena-zapatista/>

⁷ Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2015, agosto 6). Listado del Ingreso de Proyectos y Emisión de Resolutivos Derivados del Procedimiento de Evaluación del Impacto Ambiental. *Gaceta Ecológica*. SEPARATA N° DGIRA/032/15 http://sinat.semarnat.gob.mx/Gacetas/archivos2015/gaceta_32-15.pdf

⁸ CIIJA. (2016). Diagnóstico de Impactos Sociales en el Marco de la Construcción y Operación del “Proyecto Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan”. *Proyectos Hidroeléctricos de Puebla, S.A. de C.V.* <http://igavim.org/Seguimiento/Respuestas%20Federales/2017/SENER/03.pdf>

⁹ *Id.*

¹⁰ Arrambide González, M. (2018). *Ibid.*, pp. 84-86.

- ¹¹ La narrativa del siguiente apartado fue construida a partir de la siguiente información: Front Line Defenders (2020). *Desaparición de Sergio Rivera Hernández*. Front Line Defenders. <https://www.frontlinedefenders.org/es/case/disappearance-sergio-rivera-hernandez#:~:text=Sergio%20Rivera%20Hern%C3%A1ndez%20es%20un,en%20distintas%20regiones%20de%20M%C3%A9xico>. Vega, F. (1 de septiembre de 2018) Sin rastro de Sergio Rivera Hernández, defensor de derechos humanos en Puebla. *Contralínea*. <https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2018/09/01/sin-rastro-de-sergio-rivera-hernandez-defensor-de-derechos-humanos-en-puebla/>
- ¹² Data Cívica. (2020). *Evaluación para el diseño del nuevo registro nacional de personas desaparecidas*. Data Cívica. <https://registros-desaparecidos.datacivica.org/>
- ¹³ Open Society Justice Initiative. (2016). *Atrocidades innegables: confrontando crímenes de lesa humanidad en México*. Open Society Foundation. pág. 7. <https://www.justiceinitiative.org/uploads/5d386d17-57aa-4b74-b896-43883af55574/undeniable-atrocities-esp-2nd-edition.pdf>
- ¹⁴ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013, enero 9). *Ley General de Víctimas*. (última reforma 6 de noviembre de 2020) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_061120.pdf
- ¹⁵ Comité Internacional de la Cruz Roja. (2013, febrero 21). *México: la SEGOB y el CICR firman un convenio de colaboración en materia de uso de la fuerza y personas desaparecidas*. <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/news-release/2013/02-21-mexico-ihl-missing-segob.htm>
- ¹⁶ Procuraduría General de la República. (2013, junio 21). *ACUERDO A/066/13 por el que se crea la Unidad Especializada de Búsqueda de Personas Desaparecidas y se establecen sus facultades*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5303411&fecha=21/06/2013
- ¹⁷ Procuraduría General de la República. (2015, octubre 9). *ACUERDO A/094/15 por el que se crea la Fiscalía Especializada de Búsqueda de Personas Desaparecidas, y se establecen sus facultades y organización*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5411119&fecha=09%2F10%2F2015
- ¹⁸ Ver: Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *La Situación de Derechos Humanos en México* (OEA/Ser.L/V/II.Doc.44/15). <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mexico2016-es.pdf> Comité para la Desaparición Forzada. (2015, marzo 5). *Concluding Observations on the report submitted by Mexico under article 29, paragraph 1, of the Convention* (CED/C/MEX/CO/1). <https://undocs.org/en/CED/C/MEX/CO/1>
- ¹⁹ Presidencia de la República. (2015, julio 10). *Decreto por el que se reforma el artículo 73, fracción XXI, inciso a) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5400163&fecha=10/07/2015
- ²⁰ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017, noviembre 17). *Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas*. (última reforma 19 de febrero de 2021) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMDFP_190221.pdf

- ²¹ La narrativa del siguiente apartado fue construida a partir de las siguientes notas periodísticas: Hernández, G. (2018, septiembre 18). Familiares exigen a fiscalía investigar la desaparición del activista Sergio Rivera en Puebla. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2018/9/18/familiares-exigen-fiscalia-investigar-la-desaparicion-del-activista-sergio-rivera-en-puebla-212303.html> Martínez Hernández, A. (2020, septiembre 18). Gobierno de Puebla, al Pendiente de la Revisión del TSJ al caso de Sergio Rivera, dijo Barbosa. *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/revision-tsj-caso-sergio-rivera-barbosa/> Ayala Martínez, A. (2018, septiembre 26). Denuncian que las autoridades no están buscando a Sergio Rivera. *Lado B*. <https://www.ladobe.com.mx/2018/09/denuncian-que-las-autoridades-no-estan-buscando-a-sergio-rivera/> Ayala Martínez, A. (2019, diciembre 5). Denuncias fallas e irregularidades en el juicio por desaparición de Sergio Rivera. *Lado B*. <https://www.ladobe.com.mx/2019/12/denuncian-fallas-e-irregularidades-en-el-juicio-por-desaparicion-de-sergio-rivera/> Redacción AN/TM. (2020, septiembre 11). Queda impune desaparición de Sergio Rivera en Puebla (Entrevista a David Peña). *Aristegui Noticias*. <https://aristeguinoticias.com/1109/aristegui-en-vivo/entrevistas-completas/queda-impune-desaparicion-de-sergio-rivera-en-puebla-video/> Centro Nacional de Comunicación Social, A.C. (2018, agosto 29). *Exigen aparición con vida del defensor Sergio Rivera*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Sj0PdY4zyUM&list=PU28SirJy6TU7NvKTl7UNz9Q&index=180>
<https://www.youtube.com/watch?v=Sj0PdY4zyUM&list=PU28SirJy6TU7NvKTl7UNz9Q&index=180>
- ²² Redacción AN/TM. (2020, septiembre 11). Queda impune desaparición de Sergio Rivera en Puebla (Entrevista a David Peña). *Aristegui Noticias*. <https://aristeguinoticias.com/1109/aristegui-en-vivo/entrevistas-completas/queda-impune-desaparicion-de-sergio-rivera-en-puebla-video/>

Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente

Guía docente

Sinopsis

En agosto de 2018 Sergio Rivera Hernández, perteneciente al pueblo nahua y defensor del medio ambiente, desapareció. En un creciente contexto de amenazas, hostigamiento y represión a quienes defienden sus territorios y los derechos de sus comunidades, la resistencia y oposición de Sergio al megaproyecto hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan terminó con su desaparición.

A pesar de que el Estado mexicano ha emprendido numerosas acciones para afrontar la crisis de violencia y fortalecer el andamiaje jurídico destinado a la protección a los derechos humanos, la desaparición de Sergio nos permite vislumbrar los retos que persisten para garantizar la protección efectiva de estos, especialmente tratándose de desaparición de personas. Con este caso, tu estudiantado comprenderá la importancia de la coordinación entre los distintos órganos gubernamentales para la investigación y búsqueda de personas desaparecidas.

El caso de Sergio es reflejo de las agresiones a las que se enfrentan quienes defienden los derechos humanos. Es por ello que el caso permite reflexionar sobre el contexto jurídico, social, económico y político en el que las personas defensoras de derechos humanos realizan su labor y la importancia de esta.



Objetivos de aprendizaje

Con el estudio del caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente*, deberás guiar al grupo de estudiantes a lograr:

1. Conocer los elementos del tipo penal de desaparición forzada y de desaparición cometida por particulares.
2. Comprender la importancia de la coordinación entre los distintos órganos gubernamentales para la investigación y búsqueda de personas desaparecidas.
3. Identificar y plantear violaciones a los derechos humanos a partir de los estándares aplicables.
4. Valorar los avances legislativos en materia de protección contra la desaparición de personas y reflexionar sobre los retos que persisten para garantizar la protección de los derechos humanos.
5. Reconocer la importancia del análisis de contexto en casos de violaciones a personas defensoras de los derechos humanos.
6. Reflexionar sobre el contexto jurídico, social y político en el cual las personas defensoras de derechos humanos realizan su labor en México y la importancia de esta.



Perspectivas de discusión

Este caso está construido con el propósito de generar varios niveles de discusión. Se recomienda que dirijas el diálogo destinando un espacio para cada uno de ellos.

Desde la perspectiva jurídica, el diálogo deberá llevar a mirar el fenómeno de las desapariciones en México. Se busca que el grupo conozca el marco jurídico para la investigación y búsqueda de personas desaparecidas y comprenda la importancia de la coordinación entre los distintos órganos gubernamentales para ello.

Asimismo, la discusión deberá permitir al estudiantado valorar de manera crítica los avances legislativos en materia de desapariciones forzadas y cometidas por particulares, reflexionando sobre las obligaciones que tiene el Estado frente a estas. Al mismo tiempo, el diálogo les deberá llevar a cuestionarse sobre el verdadero impacto del derecho frente a este fenómeno en particular y al resto de las problemáticas sociales actuales.

Además, el diálogo les deberá llevar a intercambiar perspectivas sobre el impacto del trabajo de las personas defensoras de derechos humanos y el contexto que permite que se cometan violaciones en contra de ellas por la labor que realizan.



Estudio previo a clase

Para complementar el estudio del presente caso, es importante que tu estudiantado lea los siguientes materiales:

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017, noviembre 17). *Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas*. (última reforma 19 de febrero de 2021) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMD-FP_190221.pdf
 - » Especialmente los artículos 13, 27-36, 44, 45, 48, 49, 50, 53, 54, 58, 65-70 y 79-98.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013, enero 9). *Ley General de Víctimas*. (última reforma 6 de noviembre de 2020) http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_061120.pdf
 - » Especialmente los artículos: 7 y 10-27.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos No. 6: Desaparición forzada*. Corte Interamericana de Derechos Humanos y Cooperación Alemana (GIZ). <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo6.pdf>
- Hinestroza, V. y Serrano, S. (Coords.). (2017). *Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. Manual de Análisis de Contexto para Casos de Violaciones a los Derechos Humanos*. International Bar Association's Human Rights Institute y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México. <https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/violaciones-dd-hh-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-investigar.pdf>

Cada estudiante deberá leer el caso y los materiales complementarios previo a la clase. La lectura se deberá realizar considerando las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre los elementos del delito de la desaparición forzada y la cometida por particulares?
2. ¿De qué manera es distinta la labor de la Fiscalía y del Juzgado a la labor que deben de realizar otras autoridades?
3. ¿Se agotan las obligaciones estatales en materia de derechos humanos con la investigación y posible sanción por la vía penal?
4. ¿Identificas violaciones a derechos humanos en este caso? ¿Cuáles?
5. ¿Consideras que es importante la labor que realiza Sergio? ¿Por qué?



Propuesta para trabajo en clase

El caso está construido considerando un espacio de tiempo de 180 minutos. Aun así, reconociendo las particularidades de cada aula, es posible adecuar la propuesta de trabajo a tus necesidades y las de tus estudiantes.

Para la preparación de la sesión, es recomendable pensar en qué elementos buscas que se desprendan de las respuestas de tus estudiantes, dedica un tiempo a respuestas modelo y recuerda que te puedes apoyar en el material recomendado. También es recomendable pensar en qué otras preguntas pueden abonar a la discusión. Considera el promedio de participaciones de tu grupo.



- Introducción: 5 min.
- Explorar los hechos (plenaria): 30 min.
- Discusión por equipos: 45 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria) el fenómeno de la desaparición de personas en México: 30 min.
- Discusión (plenaria) el contexto de la desaparición de Sergio: 30 min.
- Reflexión final la labor de quienes defienden los derechos humanos: 20 min.
- Resolver dudas sobre entregable: 5 min.

Introducción: 5 min.

El momento de introducción está pensado para que saludes al grupo, pases lista o realices cualquier otra actividad administrativa que debas hacer antes de iniciar con la clase. Este es un espacio útil para recordar al estudiantado la metodología que se seguirá durante la sesión y lo que se espera de cada persona. La intención de este momento no es para introducir el caso, ya que eso se hará al explorar los hechos en el diálogo en plenaria.

Explorar los hechos (plenaria): 30 min.

Es importante que las y los estudiantes comprendan la cronología de los hechos. Adicionalmente, en este primer momento de discusión, se busca que el estudiantado identifique los hechos que son relevantes para el caso. Sus respuestas deberán demostrar que conocen el caso.

La idea es que como grupo vayan explorando los hechos poco a poco. Recuerda que puedes interrumpir las participaciones si alguna persona se adelanta demasiado con su respuesta.

Para este momento de discusión, se sugieren las siguientes preguntas:

1. ¿Qué ha sucedido en Puebla durante los últimos años? ¿Qué impactos ha tenido esto en las comunidades de la región?
2. ¿Qué objetivos persigue el proyecto Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan?
3. ¿Cómo ha sido la reacción de las comunidades ante este proyecto? ¿Por qué crees que ha sido así?
4. ¿Qué sucesos son relevantes para entender la relación entre las comunidades de la región y quienes desarrollan el Sistema Hidroeléctrico Coyolapa-Atzalan?
5. ¿Quién es Sergio Rivera? ¿De dónde es originario?
6. ¿A qué se dedicaba Sergio? ¿A qué se vio expuesto con motivo de su labor?
7. ¿Qué sucedió en la esfera jurídica? ¿Cómo inició el proceso?
8. ¿Por qué delito se vinculó a proceso a las personas detenidas?
9. ¿Cómo ha sido la investigación por la desaparición de Sergio? ¿Cómo ha sido el proceso de búsqueda?
10. ¿Cuál es el problema que plantea el caso? ¿Para quién? (Aunque seguramente no habrá tiempo para dialogar sobre esto, lo ideal sería al menos poner la pregunta sobre la mesa previo a que inicie la discusión en equipos)

De manera que más adelante puedan reflexionar sobre la importancia del análisis de contexto al tratarse de violaciones a derechos humanos de personas defensoras, junto con el grupo, puedes elaborar una línea del tiempo sobre las amenazas y hostigamiento que recibió no solo Sergio, sino también las demás personas defensoras de su comunidad.

Discusión por equipos: 45 min.

El grupo debe dividirse en equipos de entre cuatro y cinco personas y discutir las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la diferencia entre los elementos del delito de la desaparición forzada y la cometida por particulares?
2. ¿Identificas violaciones a derechos humanos en este caso? ¿Cuáles?
3. ¿Cuáles son las obligaciones estatales en materia de derechos humanos frente a la desaparición de Sergio? ¿Consideras que el Estado ha cumplido con ellas?
4. ¿Qué es el análisis de contexto? ¿Cómo impacta en el proceso penal?
5. ¿Cuál es la importancia del trabajo que realiza Sergio?

Recuerda que es importante comunicar al estudiantado que no se espera que lleguen a una respuesta en común, sino que se busca que dialoguen y exploren las distintas posturas frente a las preguntas.

Descanso: 10 min.

Discusión (plenaria) el fenómeno de la desaparición de personas en México: 30 min.

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre los elementos del delito de la desaparición forzada y la cometida por particulares? ¿Cuál crees que fue la razón por la que se tipificaron de manera distinta?
2. ¿En qué tipo penal encuadra la desaparición de Sergio? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las obligaciones estatales en materia de derechos humanos frente a la desaparición de Sergio? ¿Consideras que el Estado ha cumplido con ellas?
4. ¿Cuál es la finalidad del Sistema Nacional de Búsqueda? ¿Cómo está conformado? ¿Cómo se coordina la labor entre los distintos organismos para la investigación y búsqueda de personas desaparecidas?
5. ¿Consideras que el sistema jurídico mexicano es suficiente para proteger frente a las desapariciones forzadas y cometidas por particulares?
6. Si la respuesta a la anterior pregunta fue sí, entonces ¿por qué aún no hay justicia, verdad ni reparación para las víctimas en el caso de Sergio?

Idealmente con las intervenciones del estudiantado, deben surgir por lo menos las siguientes ideas:

Pregunta 1. Los elementos de la desaparición forzada, son i. la privación de la libertad, ii. la intervención directa de agentes estatales o bien con apoyo, autorización o aquiescencia de estos y iii. la negativa de reconocer la detención o de revelar la suerte o el paradero de la persona desaparecida. Por el contrario, los elementos del tipo penal de desaparición cometida por particulares son i. la privación de la libertad ii. con la finalidad de ocultar a la persona, su suerte o paradero.

Atendiendo al contexto en el que suceden las desapariciones en México (un porcentaje importante de estas es cometido por el crimen organizado sin participación aparente de autoridades estatales) es que se tomó la decisión de crear un tipo penal que no considerara como elemento la participación, apoyo, autorización o aquiescencia estatal.

Pregunta 2. Si bien la desaparición de Sergio se persiguió como desaparición cometida por particulares, algunos elementos que se desprenden de los hechos podrían llevarnos a pensar en que quizá hubo intervención indirecta o bien aquiescencia de agentes estatales. La pregunta que nos debemos hacer es, ¿cómo probamos más allá de toda duda razonable la aquiescencia de la autoridad, si quienes cometieron el delito no necesariamente son agentes del Estado? ¿Es útil el tipo penal de desaparición cometida por particulares? ¿Por qué? Pero, si realmente quienes cometieron la desaparición actuaron con aquiescencia del Estado, ¿qué impacto tiene para las víctimas y la sociedad en general?

Pregunta 3. Al ocurrir violaciones a derechos humanos, independientemente de que hayan sido cometidas por terceros, el Estado tiene la obligación de investigar, sancionar y reparar. La investigación que debe realizar el Estado no se refiere únicamente a la que ocurre dentro del proceso penal. Al tratarse de desaparición de personas, el deber de investigar implica conocer la verdad de lo sucedido y el paradero o la suerte de la persona desaparecida. Es decir, el deber de investigar conlleva necesariamente la búsqueda de la persona o sus restos.

Pregunta 4. El Sistema Nacional de Búsqueda (SNB) se creó con la finalidad de realizar la búsqueda de personas desaparecidas de manera más efectiva. El SNB se integra por la Comisión Nacional de Búsqueda, quien lleva a cabo las labores de búsqueda junto con las comisiones locales. Además, se crea un sistema único de registros (de personas desaparecidas y no localizadas, de fosas clandestinas, etc.) para facilitar la búsqueda de personas. Las comisiones de búsqueda y las fiscalías especializadas trabajan coordinada y colaborativamente para la búsqueda de las personas desaparecidas y la investigación de los hechos. Las fiscalías especializadas, por ejemplo, deben dar aviso de manera inmediata sobre el inicio de una investigación por la desaparición de una persona con la finalidad de que inicien las labores de búsqueda y mantener comunicación continua y permanente con las comisiones a fin de compartir información que pudiera contribuir en las acciones para la búsqueda y localización de la persona.

Discusión (plenaria) el contexto de la desaparición de Sergio: 30 min.

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿En qué contexto ocurre la desaparición de Sergio Rivera?
2. ¿Consideras que la desaparición de Sergio se dio con motivo de su labor como defensor del medio ambiente? ¿Por qué? ¿Qué te hace creer eso?
3. ¿Qué es el análisis de contexto? ¿Cómo impacta en una investigación?
4. ¿De qué manera habría sido distinto el caso de Sergio si se hubiera tomado en cuenta su labor como defensor del medio ambiente?
5. ¿Identificas violaciones a derechos humanos? ¿Cuáles?

Idealmente con las intervenciones del estudiantado, deben surgir por lo menos las siguientes ideas:

Pregunta 1. La desaparición de Sergio ocurre en un contexto de creciente violencia en contra de las personas defensoras de los derechos humanos, del medio ambiente y sus territorios. Específicamente en Puebla, se estaban desarrollando diversos megaproyectos que tenían un impacto en el medio ambiente y los territorios de los pueblos originarios, frente a los cuales las comunidades oponían resistencia. Las personas que se oponían a los proyectos fueron víctimas de hostigamiento, amenazas y agresiones.

Pregunta 2. En el caso particular de Sergio, quienes le agredieron y le amenazaron le hicieron saber que era por motivo de su resistencia al proyecto. Sin embargo, de los hechos del caso es evidente que existe un patrón de violencia en contra de la comunidad, pues Sergio no fue la única persona de su comunidad que fue agredido y amenazado por oponerse al proyecto hidroeléctrico.

Pregunta 3. El análisis de contexto es una herramienta que permite identificar las formas de violencia previas que afectaron a la víctima en diferentes niveles, por ejemplo individual, comunitario y social. Este tipo de análisis nos lleva a realizar una documentación e investigación profunda que nos permite identificar las condiciones o patrones que rodean una violación a derechos humanos. El análisis de contexto es especialmente útil para entender lo que sucedió cuando se trata de hechos que no son aislados o que quizá son representativos de una situación más generalizada, como en el caso de las agresiones a las comunidades indígenas en Puebla.

Pregunta 4. Cuando Sergio presentó su denuncia por las agresiones y amenazas que sufrió, de haber considerado su labor como defensor de derechos humanos, la Fiscalía habría investigado los hechos y buscado medidas de protección en favor de él, su familia e incluso su comunidad.

Pregunta 5. Además de ser delitos continuados o permanentes, las desapariciones de personas son pluriofensivas. Es decir, al ocurrir se vulneran una serie de derechos, entre ellos la libertad personal, la integridad personal, la vida, el reconocimiento a la personalidad jurídica, el acceso a la justicia, las garantías judiciales y el derecho a la verdad. Al recibir estas respuestas es muy útil preguntar: ¿por qué?, ¿en qué momento se configura la violación?, ¿de qué manera?

Es importante buscar que acudan a diferentes fuentes jurídicas para fundamentar su opinión, tales como la jurisprudencia o tesis del Poder Judicial, al contenido de tratados internacionales en materia de derechos humanos y criterios de organismos internacionales, más allá de la propia legislación nacional. Algunas preguntas útiles para ello son ¿dónde está reconocido tal derecho?, ¿cuál es el estándar del tal derecho?, ¿cómo se ve reflejado en el caso en concreto?

Reflexión final la labor de quienes defienden los derechos humanos: 20 min.

Puedes cerrar con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la importancia del trabajo que realiza Sergio? ¿De qué manera impacta en tu vida y la de las personas que te rodean?
2. ¿Cuál es el mensaje que se manda a la sociedad y a los familiares de las víctimas cuando suceden casos como el de Sergio?
3. ¿Por qué crees que en la actualidad ocurren muchos casos como el de Sergio? ¿Identificas algún interés de por medio?

Resolver dudas sobre entregable: 5 min



Entregable

Como evidencia de aprendizaje, cada estudiante deberá realizar un ensayo en el cual responda a las preguntas que se plantean a continuación. Puedes compartir con el estudiantado las siguientes instrucciones.

Instrucciones

Tras analizar el caso *Sergio Rivera Hernández, defensor del medio ambiente* y conforme a lo que se discutió en clase, reflexiona en torno a las preguntas que se presentan a continuación considerando lo siguiente:

- Elabora un ensayo en el que des respuesta a todas las preguntas.
- La extensión máxima del ensayo es de 600 palabras.
- Debes construir tus argumentos incorporando elementos jurídicos y tomando en cuenta lo que se discutió en clase.

Preguntas

1. ¿Cuál es el problema que plantea el caso? ¿Para quién?
2. ¿Identificas violaciones a derechos humanos en este caso? ¿Cuáles?
3. ¿Se agotan las obligaciones estatales en materia de derechos humanos con la investigación y posible sanción por la vía penal? ¿Por qué?
4. ¿Consideras que el sistema jurídico mexicano es suficiente para proteger frente a las desapariciones forzadas y cometidas por particulares? ¿Por qué?
5. ¿Cuál es la importancia del trabajo que realiza Sergio? ¿De qué manera impacta en tu vida y la de las personas que te rodean?



Propuesta de evaluación

Para evaluar el entregable, te sugerimos utilizar la siguiente rúbrica:

Criterio	Idóneo	Satisfactorio	No satisfactorio
Formato	5 puntos El escrito cumple con todos los requisitos de formato establecidos.	4 - 3 puntos El escrito cumple con la mayoría de los requisitos de formato.	2 - 0 puntos El escrito cumple con algunos o ninguno de los requisitos de formato.
Ortografía y redacción	5 puntos No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	4 - 3 puntos Tiene entre 1 y 4 faltas de ortografía o errores gramaticales.	2 - 0 puntos Tiene 5 o más faltas de ortografía o errores gramaticales.
Aplicación del lenguaje	20 - 18 puntos En general, demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos y extrajurídicos), utilizando la terminología adecuada.	17 - 14 puntos Demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pero en ocasiones limitado.	5 - 0 puntos Demuestra poco o nulo conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pues los utiliza incorrectamente o no los incorpora como parte de su análisis.
Análisis de la situación problema	35 - 32 puntos En general, identifica y relaciona los diferentes elementos que componen el problema.	31 - 25 puntos En ocasiones, identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada.	24 - 0 puntos Identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada o deficiente.
Construcción de argumentos	35 - 32 puntos En general, presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones del contexto. Refleja la comprensión de elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	31 - 25 puntos En ocasiones, sus argumentos no son sólidos o no incorpora suficientes elementos jurídicos o del contexto. Refleja la comprensión de algunos de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	24 - 0 puntos Presenta sus argumentos de manera confusa y poco profunda o no incorpora elementos jurídicos o del contexto. Refleja una comprensión muy limitada de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.

Busan Group:
**proporcionalidad de las sanciones
penales contra actos de corrupción**

Busan Group: proporcionalidad de las sanciones penales contra actos de corrupción

.....

Caso de estudio

Eduardo Román González*

La pregunta es, pues, si la respuesta penal y cuánta respuesta penal está justificada para sancionar una conducta que se juzga en alguna medida lesiva de un determinado bien jurídico”.¹

Contexto

Sobre la corrupción en México se ha dicho y escrito mucho pero se ha hecho poco o, al menos, no se ha hecho lo suficiente para cambiar el panorama desolador que arroja en nuestro país. Incluso algunos han llegado a decir que la corrupción es parte de nuestra cultura.

De acuerdo con los datos más recientes del *Índice de Percepción de la Corrupción*², México ocupa el lugar 130 de 180 países, ubicándonos como una nación con niveles de corrupción elevados. En el continente americano solamente República Dominicana, Paraguay, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Haití y Venezuela se encuentran peor posicionados que México en este índice. Desde 2008, México ha caído 58 lugares en esta medición.

En un estudio publicado en 2015, se da cuenta de la negativa percepción que tenemos las y los mexicanos respecto de la situación de la corrupción en nuestro país. En una encuesta nacional realizada ese año, el 49 por ciento de las personas encuestadas consideraron que la situación de la corrupción se había mantenido igual en los últimos 3 años, 34 por ciento estimaba que había empeorado y solamente un 12 por ciento percibía que había mejorado.³ Desafortunadamente no existen elementos de optimismo como para pensar que esta percepción negativa haya cambiado drásticamente en los últimos años.

Sin embargo, lo que sí ha ocurrido en los últimos años es la configuración de un marco jurídico, tanto a nivel nacional como internacional, más robusto que busca disminuir y sancionar mejor los casos de corrupción. En el ámbito internacional, en 1996 se adoptó la Convención Interamericana contra la Corrupción y en 2003 la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción, de las cuales forma parte el Estado mexicano.⁴

En el ámbito nacional, el 27 de mayo de 2015 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto de reformas constitucionales que creó el Sistema Nacional Anticorrupción (SNA). Posteriormente el 18 de julio de 2016 se publicaron en el mismo Diario cuatro nuevas leyes (Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción, Ley General de Responsabilidades Administrativas, Ley Orgánica del Tribunal Federal de Justicia Administrativa, Ley de Fiscalización y Rendición de Cuentas de la Federación), así como reformas a otras tres (Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República, Ley Orgánica de la Administración Pública Federal y Código Penal Federal).

Los casos desarrollados por el CEEAD se construyen como narrativa para fomentar la discusión, únicamente con fines pedagógicos. No deben entenderse como fuente de información primaria o testimonio de los hechos descritos.

Como consecuencia de estas reformas, se modificó la denominación del Título Décimo del Código Penal Federal, pasando a denominarse “Delitos por hechos de corrupción”. Este título incluye los tipos penales de ejercicio ilícito del servicio público, abuso de autoridad, coalición de servidores públicos, uso ilícito de atribuciones y facultades, pago y recibo indebido de remuneraciones, concusión, intimidación, ejercicio abusivo de funciones, tráfico de influencia, cohecho, cohecho a servidores públicos extranjeros, peculado y enriquecimiento ilícito.

Las penas previstas van de los 3 meses a los 14 años de prisión en algunos de estos delitos, además de otras sanciones. Entre ellas, por ejemplo, en el artículo 212 se establece que se aplicarán las penas de destitución e inhabilitación para desempeñar empleo, cargo o comisión públicos, así como para participar en adquisiciones, arrendamientos, servicios u obras públicas, concesiones de prestación de servicio público o de explotación, aprovechamiento y uso de bienes de dominio de la Federación por un plazo de 1 a 20 años.

El artículo Cuarto Transitorio del Decreto de reforma constitucional de 2015, que creó el SNA, establecía que las legislaturas de los estados debían realizar las adecuaciones legislativas correspondientes en un plazo de 180 días después de que entraran en vigor las leyes generales que serían expedidas con motivo de esta reforma, las cuales, como se ha dicho, fueron publicadas el 18 de julio de 2016. A partir de entonces, prácticamente la totalidad de las legislaturas estatales han realizado adecuaciones legislativas para crear los sistemas estatales anticorrupción y, en ese contexto, algunas han modificado también sus códigos penales para tipificar y sancionar delitos relacionados con actos de corrupción, estableciendo en algunos casos sanciones muy severas.

La nueva planta de Busan Group

Busan Group es una empresa asiática fabricante de vehículos automotores para uso privado, los cuales, dados sus precios accesibles, suelen tener una alta demanda en diversos sectores de los mercados en los que distribuyen sus unidades. Desde el año 2015, con el propósito de abrirse paso en el mercado latinoamericano y poder responder a la alta demanda de sus vehículos, Busan Group inició una campaña de búsqueda del mejor lugar para construir su planta más grande fuera del continente asiático.

El proyecto implicaba una inversión directa en el lugar elegido de aproximadamente 3 mil millones de dólares y la generación de alrededor de 10 mil empleos, con la construcción de una planta con la capacidad para producir 300 mil unidades al año. Después de diversos estudios realizados y de negociaciones con diversos países, Busan Group eligió en 2018 el municipio de Modesto Arreola en el estado mexicano de Viejo León para la construcción de su planta. El estado de Viejo León se ubica en el norte de la República mexicana.

El acuerdo entre Busan Group y los gobiernos municipal y estatal

Para ello Busan Group firmó un acuerdo con los gobiernos municipal y estatal, en el que las tres partes plasmaron sus respectivos compromisos. El acuerdo fue firmado el 11 de noviembre de 2018 y la construcción de la planta inició en enero de 2019, teniéndose estimado que sería terminada e iniciaría su operación en el segundo semestre de 2021.

En el caso de los gobiernos municipal y estatal, dichos compromisos consistieron, principalmente, en una serie de incentivos para que la planta de Busan Group se construyera en ese municipio. Entre ellos, la donación de los terrenos donde se construirá la planta y la exención de los impuestos sobre nómina y predial por un periodo de 20 años a partir del ejercicio fiscal 2019.

Aunque en un principio el gobierno de Viejo León clasificó como reservado el contenido del acuerdo con Busan Group, el periódico local *El Norteado* obtuvo una copia de dicho acuerdo y lo difundió en la primera plana de su edición del 3 de febrero de 2019. Ante la divulgación del documento, el gobierno de Viejo León admitió su autenticidad y los acuerdos a los que se había llegado con la empresa automotriz.

La magnitud de los incentivos otorgados a Busan Group despertó indignación entre la población y amplias críticas de organizaciones de la sociedad civil y partidos de oposición al gobierno, los cuales exigieron que el caso fuera objeto de una investigación por parte de la recién creada Fiscalía Anticorrupción.

La creación del Sistema Estatal Anticorrupción de Viejo León

Como consecuencia de la expedición de las leyes generales relacionadas con el SNA, el 19 de septiembre de 2016 se publicaron en el Periódico Oficial del Estado de Viejo León una reforma constitucional, diversas nuevas leyes y reformas a otras existentes, con las cuales se creó el Sistema Estatal Anticorrupción (SEA). Dentro de las novedades de este sistema se encuentra la creación de una Fiscalía Anticorrupción, adscrita a la Fiscalía General del Estado a la cual se le otorgó autonomía constitucional, así como el establecimiento en el Código Penal de Viejo León de nuevos tipos penales y sanciones relativas a hechos de corrupción.

Entre las modificaciones introducidas en el Código Penal de Viejo León se encuentra la contenida en el artículo 207 Bis⁵. Conforme a esta, las personas declaradas culpables por alguno de los delitos por hechos de corrupción se les impondrá, además de la pena de prisión y multa correspondiente, la pena de inhabilitación perpetua para trabajar en el servicio público y para participar en adquisiciones, arrendamientos, concesiones, servicios u obras públicas.

De la exposición de motivos de la iniciativa en la que se contiene esta modificación, de las discusiones parlamentarias que llevaron a su aprobación y de las razones contenidas en el dictamen que votó el pleno del Congreso de Viejo León, se advierte claramente que la razón del establecimiento de esta pena obedeció a la idea —por un lado— de establecer una sanción ejemplar en los actos de corrupción más graves y —por otro lado— de impedir que aquellas personas que hubiesen cometido esos actos volviesen a colocarse en una situación que les permitiera realizar nuevos actos de corrupción en el Estado de Viejo León.

Causa penal contra Pedro Q.

Pedro Q. se desempeñaba desde diciembre de 2016 como titular de la Secretaría de Economía del Gobierno de Viejo León. Fue el principal responsable de conducir las negociaciones con Busan Group que culminaron en el acuerdo de noviembre de 2018.

En su carácter de secretario fungía, además, como secretario técnico del Consejo de Desarrollo Económico del Estado de Viejo León, en términos de lo dispuesto en el artículo 8, fracción II, de la Ley para el Fomento de la Inversión Extranjera de Viejo León.⁶ De acuerdo con el artículo 11, fracción V, de esa misma ley, una de las facultades del Consejo es la de aprobar las solicitudes de incentivos y apoyos que proponga la persona titular de la Secretaría de Economía.⁷

Concretamente en el caso de Busan Groups, Pedro Q. propuso que se le concediera como incentivo la exención del impuesto sobre nómina por un periodo de 20 años, contados a partir del ejercicio fiscal de 2019. Dicho incentivo, junto con los demás que quedaron plasmados en el acuerdo con Busan Group, fueron aprobados por unanimidad por las personas integrantes del Consejo de Desarrollo Económico el 2 de noviembre de 2018.

Con motivo de la información dada a conocer por el periódico El Norteado sobre el contenido del acuerdo entre el estado, el municipio y Busan Group, la Fiscalía Anticorrupción de Viejo León inició una carpeta de investigación. El 7 de agosto de 2019 la Fiscalía Anticorrupción formuló una imputación en contra de Pedro Q. y otros funcionarios por los delitos de ejercicio ilícito del servicio público y contra el patrimonio del Estado.

Seguido el proceso penal, el 13 de febrero de 2020 un tribunal de enjuiciamiento del Poder Judicial de Viejo León declaró a Pedro Q. penalmente responsable de los delitos de ejercicio ilícito del servicio público previsto en el artículo 208, fracción VIII, inciso c)⁸ y contra el patrimonio del Estado previsto en el último párrafo del artículo 211⁹, ambos del Código Penal de Viejo León. De acuerdo con el razonamiento del tribunal, la autorización de la exención del impuesto sobre nómina a Busan Group durante un periodo de 20 años se había realizado en contravención de lo dispuesto por el artículo 27, fracción I, segundo párrafo de la Ley para la Promoción de la Inversión Extranjera del Estado de Viejo León¹⁰. Esto representaba un daño patrimonial a las finanzas del Estado estimado en 11 mil millones de pesos.

En consecuencia, se le impuso a Pedro Q. la pena de 12 años de prisión, multa equivalente de 2 millones de pesos y adicionalmente, en términos del artículo 207 Bis del Código Penal, la pena de inhabilitación perpetua para trabajar en el servicio público en el Estado de Viejo León y para participar en adquisiciones, arrendamientos, concesiones, servicios u obras públicas.

La sentencia fue apelada y confirmada por la Décima Sala Penal del Tribunal Superior de Justicia de Viejo León. Actualmente la defensa de Pedro Q. se encuentra preparando la demanda de amparo directo. Entre los conceptos de violación que alegará se encuentra la inconstitucionalidad e inconvencionalidad de la pena prevista en el artículo 207 Bis del Código Penal de Viejo León, por considerar que la pena de inhabilitación perpetua es desproporcionada.

La proporcionalidad de la inhabilitación perpetua

La pena de inhabilitación perpetua impuesta a Pedro Q. remite al tema de la proporcionalidad de las penas. En un Estado democrático y que se instituye sobre la base de los derechos humanos, el derecho penal no puede imponer cualquier tipo de penas, pues estas pueden llegar a afectar valores esenciales de una comunidad política.

Como señala Lascuraín, el derecho penal se compone de normas restrictivas de la libertad “cuya restricción más usual, la pena por excelencia, tiene por contenido la manifestación más física y primaria de la libertad, que es la libertad personal o ambulatoria”.¹¹ Siendo la libertad uno de los principios básicos de los sistemas democráticos, cualquier afectación a esta no se encuentra en principio justificada. En este sentido, Prieto Sanchís señala que, en un Estado constitucional y democrático de derecho, “la pena es siempre un mal [...] un ilícito moral, algo que no se justifica por sí mismo, sino que requiere de ciertas razones complementarias”, es decir, “razones justificatorias de cierto peso que permitan compensar su original falta de legitimidad”.¹²

La función del principio de proporcionalidad es, precisamente, aportar estas razones justificatorias de la pena. Como señala Guérez, en el Estado liberal resulta necesario “el sometimiento de las medidas restrictivas de la libertad y de los derechos fundamentales a criterios racionales de proporcionalidad, que justifiquen moralmente las restricciones operadas de acuerdo con los valores de libertad y autonomía individual sobre los que se basa el sistema jurídico-político del Estado liberal y, posteriormente, de los modernos Estados constitucionales”.¹³

De esta manera la proporcionalidad de las penas no es solo una característica que deban reunir las penas conforme a la doctrina del derecho penal, sino que se trata de una norma de derechos humanos que establece límites a la facultad del Estado de definir las penas aplicables a las conductas que se consideran socialmente disvaliosas. Así, en la práctica, muchas personas que son juzgadas en el ámbito penal, cuando combaten las sentencias que las declaran penalmente responsables y les imponen una pena, uno de los aspectos que con cierta frecuencia combaten es el de la proporcionalidad de la pena.

Ahora bien, la proporcionalidad de la pena puede analizarse en dos ámbitos. En la definición de la pena, es decir, analizar si la pena que ha previsto el legislador para un determinado delito es proporcional o no. Y en la individualización de la pena, es decir analizar si el juez al momento de determinar la pena aplicable a una persona que ha cometido un delito ha valorado correctamente los distintos elementos que deben tomar en cuenta para determinar, de entre los parámetros que le ofrece la norma penal, la pena aplicable a una determinada persona por un hecho delictivo concreto.



Estudio previo a clase

Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se encuentra previsto el principio de proporcionalidad de las penas en nuestro sistema jurídico? Es decir, conforme a la Constitución ¿qué elementos componen la definición de este principio?
2. Además del obvio de la libertad personal, ¿qué otros derechos de Pedro Q. pudieran verse afectados por la pena de inhabilitación que le impusieron?
3. Si tuvieras que defender que la pena de inhabilitación que se le impuso a Pedro Q. es proporcional, ¿qué argumentos utilizarías para justificarla?
4. Si tuvieras que cuestionar la proporcionalidad de la pena de inhabilitación a Pedro Q., ¿qué argumentos utilizarías?



Materiales complementarios

Para poder tener una respuesta más fundamentada a las anteriores preguntas es necesario que consultes el siguiente material:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 22, primer párrafo.
2. Primera Sala de la Suprema Corte, Amparo Directo en Revisión 181/2011, sentencia del 6 de abril de 2011, pp. 10-18. https://www2.scjn.gob.mx/juridica/engroses/1/2011/10/2_124278_0.doc
3. Primera Sala de la Suprema Corte, Amparo Directo en Revisión 85/2014, sentencia del 4 de junio de 2014, párrafos 33-40 y 57-69. https://www2.scjn.gob.mx/juridica/engroses/1/2014/10/2_160733_2233.doc
4. Pleno de la Suprema Corte, Tesis de Jurisprudencia P/J. 102/2008, con el rubro LEYES PENALES. AL EXAMINAR SU CONSTITUCIONALIDAD DEBEN ANALIZARSE LOS PRINCIPIOS DE PROPORCIONALIDAD Y RAZONABILIDAD JURÍDICA. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 9ª Época, septiembre de 2008, tomo 28, página 599, Registro núm. 168878.
5. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis de Jurisprudencia 1a./J. 3/2012, con el rubro PENAS. PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD CONTENIDO EN EL ARTÍCULO 22 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 9ª Época, Libro 5, febrero de 2012, tomo 1, página 503, Registro núm. 160280.
6. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CCXXXV/2011, con el rubro PENAS. PARA ENJUICIAR SU PROPORCIONALIDAD CONFORME AL ARTÍCULO 22 CONSTITUCIONAL PUEDE ATENDERSE A RAZONES DE OPORTUNIDAD CONDICIONADAS POR LA POLÍTICA CRIMINAL INSTRUMENTADA POR EL LEGISLADOR. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, 9ª Época, Libro 2, noviembre de 2011, tomo 1, página 204, Registro núm. 160669.
7. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CCCX/2014, con el rubro PROPORCIONALIDAD DE LAS PENAS. SU ESTUDIO DEBE LLEVARSE A CABO ATENDIENDO A LOS NIVELES ORDINALES Y NO A LOS CARDINALES O ABSOLUTOS DE SANCIÓN. *Semanario Judicial de la Federación*, 10ª Época, septiembre de 2014, Registro núm. 2007341.
8. Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tesis Aislada 1a. CCCIX/2014, con el rubro PROPORCIONALIDAD DE LAS PENAS. SUS DIFERENCIAS CON EL TEST DE PROPORCIONALIDAD EN DERECHOS FUNDAMENTALES. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, 10ª Época, Libro 10, septiembre de 2014, tomo 1, página 590, Registro núm. 2007342.

Notas

* Eduardo es doctor en Derecho, Gobierno y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente se desempeña como secretario en la Suprema Corte de Justicia de la Nación, adscrito a la ponencia de la ministra Ana Margarita Ríos Farjat. Es investigador afiliado del CEEAD y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt.

¹ Luis Prieto Sanchís, docente e investigador de la teoría del derecho y de los derechos fundamentales, así como de cuestiones de derecho constitucional, penal y eclesiástico del Estado.

² Transparencia Internacional. (2020) *Índice de Percepción de la Corrupción 2019*. https://images.transparencycdn.org/images/2019_CPI_Report_ES_200406_105829.pdf

³ Casar, M.A. (2015). *México: Anatomía de la Corrupción*. CIDE-IMCO. Pág. 20 https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/05/2015_Libro_completo_Anatomia_corupcion.pdf

⁴ La primera fue ratificada por México el 2 de junio de 1997, entrando en vigor para nuestro país el 2 de julio siguiente. La segunda fue ratificada el 20 de julio de 2004, entrando en vigor para nuestro país el 14 de diciembre de 2005.

⁵ **Artículo 207 Bis.** Para los efectos de este título: [...] **IV.** A los responsables de alguno de los delitos a que se refiere este título, independientemente de otras sanciones, se les inhabilitará para trabajar en el servicio público y para participar en adquisiciones, arrendamientos, concesiones, servicios u obras públicas: notificando tal resolución a la Fiscalía Anticorrupción, como Órgano encargado del Registro Estatal de Inhabilitaciones, con motivo del dictado de sentencias penales ejecutoriadas de inhabilitación, de acuerdo a los siguientes criterios: **a)** Será por un plazo de uno hasta diez años cuando no exista daño o perjuicio, ni exista beneficio o lucro alguno, para sí o para diversa persona o cuando el monto de la afectación o beneficio obtenido para sí o para diversa persona por la comisión del delito no exceda de doscientas veces el valor diario de la Unidad de Medida y Actualización; y **b)** Cuando el monto de la afectación o beneficio obtenido por la comisión del delito excede el límite señalado en el inciso anterior, se aplicará la inhabilitación (sic.) será desde los treinta años hasta la inhabilitación perpetua. **V.** Cuando el responsable tenga el carácter de particular, sea persona física o jurídica, el juez deberá imponer la sanción de inhabilitación perpetua bajo los términos establecidos en la fracción IV de este artículo.

⁶ **Artículo 8.** El Consejo de Desarrollo Económico estará conformado de la siguiente manera: [...] **II.** Por un Secretario Técnico, que será el Secretario de Economía; [...]

⁷ **Artículo 11.** El Consejo de Desarrollo Económico tendrá las siguientes atribuciones: [...] **V.** Aprobar las solicitudes de incentivos y apoyos otorgados, propuestos por el Secretario de Economía, previo análisis que de las solicitudes se realicen; [...]

⁸ **Artículo 208.** Comete el delito de ejercicio ilícito de servicio público o abandono de funciones públicas, el servidor público que incurra en cualquiera de las siguientes conductas: [...] **VIII.** Ilícitamente: [...] c) Otorgue franquicias, exenciones, deducciones o subsidios sobre impuestos, derechos, productos aprovechamientos o cualquier tipo de aportaciones económicas, en general sobre los ingresos fiscales, y sobre precios y tarifas de los bienes y servicios producidos o prestados en la administración pública estatal o municipal [...]

⁹ **Artículo 211.** Comete el delito en contra del patrimonio del estado o de los municipios: [...] El servidor público que cause daños, perjuicios o ambos, a la hacienda pública estatal o municipal, al cometer irregularidades en el manejo, ejercicio o pago de recursos económicos estatales, municipales, transferidos, descentralizados, concertados o convenidos por el estado con la federación o municipios.

¹⁰ **Artículo 27.** Los incentivos que se podrán otorgar consistirán en: **I.** Incentivos fiscales, los cuales consistirán en: **a)** Subsidio del pago del Impuesto sobre Nóminas en el porcentaje que determine el Consejo, siempre y cuando sean empleos directos generados en la entidad; y **b)** Subsidio del pago de derechos estatales en el porcentaje que determine el Consejo. Cualquiera de los incentivos fiscales de los incisos anteriores, no estarán sujetos a disponibilidad presupuestal, lo cuales sólo se podrán otorgar por un período máximo de cinco años sin poderse ampliar o renovar dicho plazo, que autorice el Consejo. [...]

¹¹ Lascuraín Sánchez, J.A. (1998). La proporcionalidad de la norma penal. *Cuadernos de Derecho Público*, 5, septiembre-diciembre. Pág. 160. <https://revistasonline.inap.es/index.php/CDP/article/view/514/569>

¹² Prieto Sanchís, L. (2003). *Justicia constitucional y derechos fundamentales*. Trotta. Pp. 262-263.

¹³ Guérez Tricarico, P. (2004). Algunas consideraciones sobre el principio de proporcionalidad de las normas penales y sobre la evolución de su aplicación en la jurisprudencia del tribunal constitucional. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*. Pág. 57. <https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6183/6638>

Busan Group: proporcionalidad de las sanciones penales contra actos de corrupción

Guía docente

Sinopsis

El caso de Busan Group es un caso hipotético basado en dos casos reales. Utiliza algunos elementos fácticos acontecidos en relación con el establecimiento de una planta automotriz en el estado de Nuevo León, en donde diversas autoridades fueron acusadas de otorgar apoyos ilegales a la empresa con el objetivo de lograr que se instalara en dicho estado. También incorpora elementos normativos de una reforma al Código Penal de Jalisco que fue impugnada y resuelta el 12 de noviembre de 2020 por el Pleno de la Suprema Corte en las Acciones de Inconstitucionalidad 59/2019 y acumulada 60/2019.¹

Se inscribe en un contexto nacional e internacional en el que se han realizado importantes cambios normativos con el propósito de disminuir y sancionar más enérgicamente actos de corrupción. Como se señala en el contexto del caso, con motivo de las reformas constitucionales y legales que implementaron los sistemas nacionales y estatales anticorrupción, se han modificado tipos penales y endurecido las penas para algunos delitos cometidos por actos de corrupción.

El caso plantea la aplicación de una de estas sanciones endurecidas, por lo que llama a la reflexión sobre la proporcionalidad de la pena aplicada, particularmente la correspondiente a inhabilitación perpetua para ocupar un cargo público o contratarse con el gobierno. La idea es que este caso sirva para el estudio del principio de proporcionalidad o, como también lo ha llamado la Suprema Corte, el derecho humano a ser juzgado por una pena proporcional.

Ahora bien, el principio de proporcionalidad de las penas es un tema que tiene múltiples aristas y es importante mantener un orden en el abordaje de cada una de ellas o, al menos como se pretende a partir del estudio de este caso, de las más esenciales. Por ejemplo, respecto de este principio es importante conocer su base normativa, es decir las normas constitucionales y convencionales en las que tiene sustento, su contenido y la forma en cómo se lleva a cabo del análisis de proporcionalidad de una pena, entre otros aspectos.

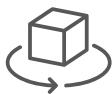
¹ A la fecha en que se escribió este libro, aún no se había hecho público el engrose de la sentencia recaída a estas acciones de inconstitucionalidad. En su momento, puede ser un material útil para el estudio que deba realizar el estudiantado para analizar este caso, por lo que una vez que esté publicado te sugiero incorporarlo a la lista de materiales de estudio previo. La versión taquigráfica de la sesión se puede consultar en la siguiente liga: <https://www.supremacorte.gob.mx/sites/default/files/versiones-taquigraficas/documento/2020-11-12/12%20de%20noviembre%20de%202020%20-%20Versi%C3%B3n%20definitiva.pdf>. El video de la sesión está disponible en esta otra: <https://www.sitios.scjn.gob.mx/video/?q=video/2463>



Objetivos de aprendizaje

Con el caso de Busan Group deberás guiar al estudiantado a realizar un proceso de estudio y reflexión que les permita alcanzar los siguientes objetivos:

1. Comprender en qué consiste el principio de proporcionalidad de las penas.
2. Conocer cuál es su fundamento normativo y el desarrollo jurisprudencial de este principio.
3. Identificar cuáles son los elementos con los que debe cumplir una pena para ser proporcional.
4. Saber aplicar la metodología de análisis para poder concluir y argumentar si una determinada pena es proporcional o no.
5. Reflexionar sobre si el derecho penal es un instrumento idóneo y necesario para combatir la corrupción



Perspectivas de discusión

El caso está pensado para guiar al estudiantado en una reflexión que vaya de una valoración intuitiva a un análisis técnico del tema de proporcionalidad de las penas. De esta manera al inicio se busca una reflexión más general a partir del preconocimiento o las nociones que el estudiantado tenga sobre lo que es la proporcionalidad y a partir de ahí encausarlo a una discusión a partir de la cual se vayan desentrañando los aspectos técnicos de este principio.

En ese análisis técnico se pretende que se aborde la definición constitucional del principio, los elementos que la jurisprudencia ha definido que componen este principio, el papel que juega la política criminal del legislador en el establecimiento de las penas, así como la metodología que ha seguido la Suprema Corte para analizar la proporcionalidad de las penas.

Además se busca que el estudiantado reflexione sobre si el derecho penal es el instrumento idóneo para combatir la corrupción y si es correcta la política criminal que ha seguido el legislador en los últimos años de endurecer las sanciones contra actos de corrupción.



Estudio previo a la clase

En forma previa a la clase en la que se discutirá este caso, tu estudiantado deberá realizar la lectura del caso y de los materiales de estudio y reflexionar sobre las preguntas que en él se indican.



Propuesta para trabajo en clase

El caso está pensado para abordarse en una sesión o en varias que en su conjunto sumen 180 minutos. La idea de la sesión es que el estudiantado desempeñe un rol activo en la construcción de su conocimiento sobre el principio de proporcionalidad de las penas. Por lo tanto, te proponemos que la sesión sea un constante intercambio de opiniones guiado por ti, más que una exposición unidireccional de tu parte. En este sentido el rol que desempeñas como docente es crucial para conducir la discusión hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje, para afianzar en el momento oportuno los conocimientos que vaya adquiriendo el estudiantado y para abordar en forma ordenada los distintos aspectos antes mencionados respecto de este tema. Para ello te puedes apoyar en el siguiente esquema:



- Introducción: 5 min.
- Discusión (plenaria) explorar los hechos: 25 min.
- Discusión por equipos: 50 min.
- Descanso: 10 min.
- Discusión (plenaria) elementos del principio de proporcionalidad de las penas: 30 min.
- Discusión (plenaria) metodología para analizar la proporcionalidad de las penas: 30 min.
- Reflexión final la corrupción y la política criminal en México: 25 min.
- Instrucciones y dudas sobre entregable: 5 min.

Introducción: 5 min.

Es importante que en este espacio expliques a grandes rasgos la estructura y metodología que se seguirá en la sesión.

Discusión (plenaria) explorar los hechos: 25 min.

Es importante que junto con tus estudiantes reconstruyan los principales hechos del caso. Se estima que esto fomenta en el estudiantado la habilidad de diseccionar un caso en una serie de hechos secuenciales y concatenados, lo cual permite comprender mejor el caso y poder identificar cada uno de los problemas jurídicos que plantea y los hechos específicos que lo generan. Este espacio de discusión les ayudará a tener frescos los hechos de cara a la discusión que vendrá más adelante sobre el principio de proporcionalidad.

Para ello, puedes usar las siguientes preguntas:

1. ¿A qué se dedica la empresa Busan Group? ¿De dónde es originaria?
2. ¿Por qué llegó la empresa asiática a México? ¿Qué buscaban?
3. ¿En qué consistía el acuerdo de la empresa con los gobiernos municipal y estatal?

4. ¿Cómo fue el proceso de negociación para llegar a dicho acuerdo? ¿Quiénes estuvieron involucrados?
5. ¿Cómo se dio a conocer el contenido de este acuerdo?
6. ¿Por qué crees que su contenido se clasificó como reservado?
7. ¿Cuál fue la reacción de la ciudadanía al conocer el contenido del acuerdo?
8. ¿Qué sucedió en la esfera jurídica tras difundirse el contenido del acuerdo?
9. ¿Por qué delito se imputó a Pedro Q.?
10. ¿Cuál fue el razonamiento del Tribunal de Enjuiciamiento del Poder Judicial de Viejo León? ¿Y cuál fue la pena que se le impuso?
11. ¿Por qué se apeló la decisión del Tribunal de Enjuiciamiento? ¿Qué conceptos de violación se alegan?
12. ¿En qué contexto sucede el caso? ¿Consideras que algunos elementos del contexto legislativo y social son importantes para entender los hechos? ¿Cuáles?

La recomendación es que para las preguntas 8-12, en conjunto con el estudiantado, se construya un mapa conceptual o línea del tiempo que sirva como guía para comprender lo que sucedió en el plano jurídico: desde las reformas legislativas y la creación del SNA hasta la formulación la imputación por parte de la Fiscalía Anticorrupción de Viejo León, la resolución del Tribunal de Enjuiciamiento y la apelación ante la Décima Sala Penal del Tribunal Superior de Justicia de Viejo León.

Discusión por equipos: 50 min.

El grupo debe dividirse en equipos de entre cuatro y cinco personas y discutir las siguientes preguntas (puedes elegir cuáles de las siguientes preguntas quieres que discutan):

1. ¿Cómo se encuentra previsto el principio de proporcionalidad de las penas en nuestro sistema jurídico? ¿Cuáles son los elementos que conforman el principio de proporcionalidad de las penas? ¿Respecto de qué tiene que ser proporcional la pena?
2. ¿Cuáles son los elementos que conforman la metodología para analizar la proporcionalidad de las penas que emplea la Primera Sala? ¿Cuáles son los pasos secuenciales que se siguen en esta metodología? ¿Qué papel se le asigna en esta metodología a las razones de política criminal que emplee el legislador al definir una pena?
3. Consideras que, con base en la metodología empleada por la Primera Sala, ¿la pena de inhabilitación perpetua aplicada a Pedro Q. es proporcional o no?
4. Si tuvieras que defender que la pena de inhabilitación que se le impuso a Pedro Q. es proporcional, ¿qué argumentos utilizarías para justificarla?
5. Si tuvieras que cuestionar la proporcionalidad de la pena de inhabilitación a Pedro Q., ¿qué argumentos utilizarías?
6. Además del obvio de la libertad personal, ¿qué otros derechos de Pedro Q. pudieran verse afectados por la pena de inhabilitación que le impusieron?

Para responder a estas preguntas, es importante que le recuerdes al grupo utilizar los materiales complementarios al caso, especialmente los siguientes:

1. Párrafo primero del artículo 22 de la Constitución.
2. Jurisprudencia del Pleno de la Suprema Corte 102/2008, con el rubro LEYES PENALES. AL EXAMINAR SU CONSTITUCIONALIDAD DEBEN ANALIZARSE LOS PRINCIPIOS DE PROPORCIONALIDAD Y RAZONABILIDAD JURÍDICA.
3. Jurisprudencia de la Primera Sala de la Suprema Corte 3/2012, con el rubro PENAS. PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD CONTENIDO EN EL ARTÍCULO 22 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.
4. Sentencia de la Primera Sala de la Suprema Corte, recaída al [Amparo Directo en Revisión 181/2011](#), 6 de abril de 2011, pp. 10-18.
5. Sentencia de la Primera Sala de la Suprema Corte, recaída al [Amparo Directo en Revisión 85/2014](#), 4 de junio de 2014, en sus párrafos 33-40 y 57-69.

Discusión plenaria elementos del principio de proporcionalidad de las penas: 30 min.

Se te sugiere guiar los momentos de discusión plenaria a través de preguntas detonantes que puedan ir siendo respondidas voluntariamente o bien mediante la asignación de la pregunta a estudiantes en específico, conforme veas qué es lo que mejor te puede funcionar con tu grupo. En todo caso es importante propiciar que todos o la gran mayoría del grupo participe, por lo que es necesario evitar que pocos estudiantes acaparen la discusión.

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se encuentra previsto el principio de proporcionalidad de las penas en nuestro sistema jurídico?
2. ¿Cuáles son los elementos comunes de ambas definiciones?
3. ¿Cuáles son las diferencias de ambas definiciones?
4. ¿Las diferencias son complementarias o incompatibles?²

Recuerda que es importante que como parte de la discusión se haga referencia a los siguientes:

- Párrafo primero del artículo 22 de la Constitución.
- Jurisprudencia del Pleno de la Suprema Corte 102/2008, con el rubro LEYES PENALES. AL EXAMINAR SU CONSTITUCIONALIDAD DEBEN ANALIZARSE LOS PRINCIPIOS DE PROPORCIONALIDAD Y RAZONABILIDAD JURÍDICA.
- Jurisprudencia de la Primera Sala de la Suprema Corte 3/2012, con el rubro PENAS. PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD CONTENIDO EN EL ARTÍCULO 22 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

² En caso de que resultaran incompatibles algunos elementos de las definiciones de ambas jurisprudencias es importante recordar que la jurisprudencia del Pleno prevalece sobre la de las Salas.

Idealmente con las intervenciones del estudiantado deben surgir por lo menos las siguientes ideas:

Pregunta 1. Con esta pregunta se busca que el estudiantado arribe a la respuesta de que la definición del principio de proporcionalidad tiene dos fuentes en el sistema jurídico mexicano: el artículo 22 y la jurisprudencia de la Suprema Corte, las cuales son complementarias porque la jurisprudencia desarrolla más el contenido de este principio.

Pregunta 2. Aquí se busca que el estudiantado compare e identifique los elementos comunes que tienen la definición constitucional y jurisprudencial, los cuales son que la pena tiene que ser proporcional: i. al delito y ii. al bien jurídico afectado.

Pregunta 3. Puesto que la definición constitucional es muy básica, aquí se espera que el estudiantado identifique los elementos adicionales que aporta la definición jurisprudencial, los cuales son, además de los indicados en la respuesta anterior, iii. la posibilidad para individualizar la pena entre un mínimo y un máximo, iv. el grado de reprochabilidad atribuible al sujeto activo, v. la idoneidad del tipo y de la cuantía de la pena para alcanzar la prevención del delito, vi. así como la viabilidad de lograr, mediante su aplicación, la resocialización del sentenciado.

Pregunta 4. Aquí lo que se busca es que el estudiantado concluya que las definiciones no son excluyentes, sino complementarias y que la definición jurisprudencial aporta elementos más tangibles que hacer el análisis concreto de proporcionalidad de una pena.

Descanso: 10 min.

Discusión plenaria metodología para analizar la proporcionalidad de las penas: 30 min.

Una vez que se ha identificado la definición y los elementos del principio de proporcionalidad de las penas, en esta última sección de la sesión se busca abordar el tema de la metodología para analizar si una pena resulta proporcional o no. La metodología de análisis es de enorme relevancia pues dependiendo de cuál se utilice la conclusión respecto de si una pena es proporcional o no puede variar.

Para ello en esta sección se analizan los que al día de hoy representan los precedentes más relevantes de la Suprema Corte en relación con la metodología para analizar la proporcionalidad de una pena. Si bien en los precedentes tanto de la Primera Sala como del Pleno no existe demasiada consistencia en la metodología utilizada para analizar la proporcionalidad de penas, la mayoría de los precedentes se basan o parten de lo resuelto en los que aquí se analizan.

Puedes guiar la discusión con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué elementos tienen en común ambas metodologías? (Amparo Directo en Revisión 181/2011 y Amparo Directo en Revisión 85/2014)
2. ¿Cuál metodología les parece mejor y por qué?
3. ¿Es proporcional la pena de inhabilitación perpetua impuesta a Pedro Q.? ¿Por qué?
4. Además del obvio de la libertad personal, ¿qué otros derechos de Pedro Q. pudieran verse afectados por la pena de inhabilitación que le impusieron?

Recuerda que es importante que como parte de la discusión se haga referencia a los siguientes:

- Sentencia de la Primera Sala de la Suprema Corte, recaída al [Amparo Directo en Revisión 181/2011](#), 6 de abril de 2011, pp. 10-18.
- Sentencia de la Primera Sala de la Suprema Corte, recaída al [Amparo Directo en Revisión 85/2014](#), 4 de junio de 2014, en sus párrafos 33-40 y 57-69.

Idealmente con las intervenciones del estudiantado, deben surgir por lo menos las siguientes ideas:

Pregunta 1. Los elementos que tienen en común es lo que se denomina el análisis de niveles ordinales de las penas, es decir el estudio comparativo que se hace sobre las penas aplicables a delitos que protegen el mismo bien jurídico, para concluir si una pena es desproporcionadamente mayor a las de los delitos que son parte del mismo grupo.

Pregunta 2. Aquí es una cuestión muy personal, no hay propiamente una respuesta sugerida. Puede ser que para algunas personas sea más completa la metodología del ADR 181/2011 y puede haber a quien le parezca suficiente la metodología del ADR 85/2014 (en buena medida justo este es el debate al interior de la Corte).

Pregunta 3. Aunque puede haber quien piense que sí, lo más razonable y jurídicamente correcto es considerar que la pena no es proporcional por varios motivos: i. porque es demasiado severa para el bien jurídico que se protege, ii. porque no permite individualizar entre un mínimo y un máximo, iii. porque no permite que se logre la finalidad de la pena que es la reinserción de la persona y iv. además de que es muy discutible que realmente con una pena así de severa se logre el efectivo preventivo que se busca que tengan las penas.

Pregunta 4. Aquí lo que se busca es que reflexionen sobre otros derechos afectados por esta pena. En este sentido se puede identificar afectación a la libertad de trabajo, al derecho a ser votado, al derecho de acceso a cargos públicos no electivos, a la no discriminación (por la estigmatización que puede generar esa pena).

Reflexión final la corrupción en México: 25 min.

Se recomienda cerrar con un espacio de reflexión sobre el contexto en el que está inmerso este caso: el combate a la corrupción en México. Es un tema que seguramente producirá un momento de catarsis en el grupo y eso es precisamente lo que se busca.

La idea sería iniciar con una discusión general sobre la situación de la corrupción en México y en el mundo, que poco a poco pueda ser encausada hacia el rol que juega el derecho penal en el combate a la corrupción. Las preguntas que pueden guiar la discusión son las siguientes:

1. ¿Cuál es tu percepción de la corrupción en México? ¿La corrupción es parte de nuestra cultura? ¿Ha mejorado o empeorado la corrupción en México en los últimos cinco años?
2. ¿Qué acciones consideras que pueda implementar el gobierno y/o la sociedad que sean efectivas para combatir la corrupción?
3. ¿Qué tanto consideras que aporta al combate a la corrupción el que el Código Penal contenga delitos y penas para castigar actos de corrupción?
4. ¿Qué tanto crees que sirva incrementar las penas de estos delitos para disminuir la corrupción?

Seguramente con las intervenciones del estudiantado surgirán las siguientes ideas:

Pregunta 1. Es muy probable que las respuestas a estas preguntas planteen un escenario muy pesimista. Sin descalificar y respetando la respuesta de cada estudiante, puedes formularles preguntas que lleven a que cuestionen sus afirmaciones, no en el ánimo de ocultar una realidad, sino buscando descubrir que quizá el escenario negativo no es inalterable. Esto también te puede facilitar la transición a la siguiente pregunta que tiene un tono más propositivo.

Pregunta 2. Aquí puedes esperar un amplio abanico de respuestas. Vale la pena tratar de identificar y resaltar aquellas que sean más comunes entre el estudiantado. Es posible, aunque no está garantizado, que algunas de las respuestas vayan encaminadas a acciones para sancionar la corrupción. De ser así, eso te puede dar pie para transitar al tema del rol que juega el derecho penal en el combate a la corrupción.

Pregunta 3. Esta ya es una pregunta directa sobre las posibles contribuciones del derecho penal al combate a la corrupción. Con esta respuesta se busca que el estudiantado reflexione un poco más allá de las respuestas obvias de que se deben castigar los hechos ilícitos. Ello porque existe una amplia tipología de sanciones que la ley puede imponer a los actos ilícitos y siendo así cobra relevancia el reflexionar por qué el derecho penal, que es el que impone las sanciones más graves, debe intervenir para sancionar actos de corrupción. Esto lleva necesariamente a la reflexión sobre las razones de política criminal que puede tener el legislador para tipificar y sancionar penalmente actos de corrupción.

Pregunta 4. Esta pregunta es relevante porque precisamente el caso se refiere a la aplicación de una pena que es consecuencia de una política criminal que en los últimos años ha decidido imponer sanciones más severas contra actos de corrupción. Antes de entrar al análisis del caso, sería importante que el estudiantado reflexione sobre si esta política criminal realmente reporta algún beneficio en el combate a la corrupción.

Instrucciones y dudas sobre entregable: 5 min.



Entregable

Finalmente, para efectos de comprobar el aprendizaje, se te propone encargar un trabajo escrito que deberá entregarse en un plazo prudente, conforme a las siguientes indicaciones:

- Tras analizar el caso y conforme a lo que se discutió en clase, cada estudiante deberá asumir que Pedro Q., su cliente, le ha hecho una consulta sobre si la pena es proporcional o no y que se comprometió a entregarle una opinión por escrito.
- La opinión no podrá ser mayor a tres páginas y en ella deberá explicar el por qué considera que la pena es proporcional o no con base en el artículo 22 de la Constitución federal y la jurisprudencia, tesis y sentencias estudiadas en la sesión y otras adicionales que pueda incorporar a partir de su investigación, utilizando para su análisis alguna de las metodologías que se desprenden de los precedentes analizados.



Propuesta de evaluación

Se propone que, en principio, evalúes la presente actividad con base en la opinión escrita que entregue cada estudiante, para lo cual puedes utilizar una rúbrica³ como la siguiente:

Concepto	Rango de puntos	Puntos asignados	Retroalimentación
<i>Forma.</i> El trabajo cumple con los requisitos de forma indicados.	0 - 10		
<i>Elementos del principio de proporcionalidad.</i> El trabajo utiliza para valorar la proporcionalidad de la pena seleccionada todos los elementos del principio de proporcionalidad que se desprenden de la Constitución y de la jurisprudencia.	0 - 35		
<i>Metodología.</i> El trabajo analiza la proporcionalidad de la pena seleccionada utilizando alguna de las metodologías que se desprende de los precedentes de la Primera Sala.	0 - 35		
<i>Razonabilidad de la conclusión.</i> La conclusión a la que arriba el trabajo sobre la proporcionalidad o no de la pena es razonable, con base en los elementos y metodología utilizados.	0 - 20		
Total			

³ “Razonable” no necesariamente significa que tú estés de acuerdo con la conclusión. Significa que es una conclusión plausible que se deriva del análisis realizado por cada estudiante.

Sección III.

El método de estudio de casos complejos en el aula virtual

Este libro se escribió durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19. Docentes y estudiantes tuvieron que mudarse del salón de clases hacia una plataforma virtual y modificar sus formas de enseñar y de aprender. Esta situación nos brindó una oportunidad para reflexionar sobre lo que conlleva un proceso educativo, sobre todo las diferencias que existen entre la preparación para una clase presencial y una clase virtual que utiliza el método de estudio de casos.

En consecuencia, en esta sección hay dos capítulos relacionados con el uso del método de estudio de casos complejos en el aula virtual. En el primer capítulo se identifican las posibles preocupaciones o tensiones a las que puede enfrentarse el profesorado de derecho cuando traslada sus clases presenciales a formatos virtuales, específicamente cuando utiliza el método de estudio de casos; además, se brindan algunas sugerencias para aminorar dichas tensiones. Como parte final de este capítulo se ofrece una reflexión sobre el futuro de la enseñanza virtual del derecho que utiliza el método de estudio de casos como estrategia de enseñanza. El segundo capítulo recopila algunas herramientas tecnológicas que podrían ser útiles para impartir una clase virtual utilizando este mismo método.

Capítulo 4.

Tensiones y recomendaciones en el uso del método de estudio de casos complejos en ambientes virtuales de aprendizaje

.....

Brenda Edith Guajardo-Leal
Sofía Flores Senties

El año 2020 nos recuerda el fundamento de Heráclito sobre la transformación como proceso incesante: “no hay nada permanente, excepto el cambio” (535-470 a. C.). El impacto de la pandemia de coronavirus (COVID-19) ha traído consigo transformaciones sin precedentes en todos los sistemas y niveles educativos, dado que la enseñanza en línea es el único medio viable para que la educación suceda. La entrada abrupta de la modalidad de enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust, y Bond, 2020), con tan poco tiempo de preparación y con múltiples opciones, tanto tecnológicas como pedagógicas, ha generado tensiones entre quienes necesitan adaptarse a los cambios y los enfoques educativos tradicionales que han permanecido inmóviles por siglos.

Específicamente en la educación superior, las instituciones han tenido que modificar sus estructuras culturales, académicas, organizacionales y pedagógicas para incorporarse 100 por ciento a la modalidad virtual. Por su parte, el profesorado ha tenido que repensar los supuestos subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como adaptar su rol frente a la nueva realidad educativa. Para tener éxito en los entornos en línea, los profesionales no pueden confiar únicamente en métodos considerados exitosos en situaciones convencionales *in situ*, más bien necesitan nuevos enfoques de instrucción que aborden las cualidades distintivas de la enseñanza y el aprendizaje virtual (Howell, Saba, Lindsay y Williams, 2004; Wiesenber y Stacey, 2008).

En este devenir, la presión que se ejerce sobre el profesorado es monumental. Además de diseñar y organizar sus cursos adecuándose a la modalidad en línea, deberán fomentar la interacción, la comunicación y la colaboración, al mismo tiempo de mantener la atención, motivación y compromiso del estudiantado. La forma en que el profesorado se prepara para enseñar tiene un impacto potencial en la instrucción proporcionada en ambientes de aprendizaje en línea, tanto en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como en su satisfacción (Baran, Correia y Thompson, 2011; Dereschiwsky, 2013).

Particularmente, el profesorado de derecho que utiliza el método de estudio de casos como estrategia de enseñanza se enfrenta a una situación compleja cuando adapta sus clases presenciales a la modalidad virtual. Sin duda, la interacción y comunicación con el estudiantado es uno de los principales retos ya que esta es mediada por algún tipo de plataforma que utiliza internet, a la que se accede a través de un dispositivo tecnológico (Schiano y Andersen, 2017). Además, la interacción puede ser sincrónica, en la que el estudiantado se reúne al mismo tiempo con el profesorado, por ejemplo al presentar un caso a través de videoconferencias; o asincrónica, en la que no se requiere una concordancia de tiempo entre el estudiantado y el profesorado, por ejemplo cuando se discuten problemáticas relacionadas con un caso a través de comentarios escritos u otros medios, en foros, correos, blogs, entre otros. Esta diversidad de medios y momentos para interactuar y comunicarse a distancia provocan el replanteamiento de cada uno de los elementos de las situaciones de aprendizaje que diseña el profesorado.

Asimismo, en contraste con otros métodos de enseñanza, el método de estudio de casos requiere que el profesorado asuma diferentes roles para encausar a los aprendices en el análisis de problemáticas relacionadas con un caso real, entre ellos los roles de facilitador, iniciador y moderador de las discusiones (Charan, 1976), además de motivador de la participación y procesos de colaboración, autorreflexión y autoevaluación. Esta situación se complica en un ambiente virtual, ya que ejercer esta multiplicidad de roles a distancia implica una preparación y selección rigurosa de las actividades y tecnologías que apoyarán el proceso de enseñanza-aprendizaje para cada uno de los roles mencionados.

El método de estudio de casos, además, requiere que la planeación de la enseñanza adquiera un matiz cimbreado y maleable que considere los posibles caminos que la clase puede llegar a tomar. En ese sentido, es crucial que el profesorado sea capaz de diseñar y facilitar situaciones didácticas flexibles con finales desconocidos y adquiera competencias para manejar la incertidumbre; todo esto sin perder de vista los objetivos de aprendizaje. Dadas las características propias de la modalidad virtual que condicionan la comunicación e interacción entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Schiano y Andersen, 2017), equilibrar la planeación didáctica con la espontaneidad es un trabajo que requiere atención, antes y durante la impartición de una clase virtual.

Por último, el uso del método de estudio de casos en la modalidad a distancia implica un replanteamiento en el qué, el cómo, el cuándo y el con qué evaluar y retroalimentar efectiva y eficientemente (Quesada, 2006). En otras palabras, el uso de este método requiere una transformación en la estrategia de evaluación y en el tipo de retroalimentación que se le brinda al estudiantado sobre su avance. Considerando que los ambientes virtuales de aprendizaje funcionan como propulsores de ciertos tipos de evaluación, pero condicionan otros, el profesorado deberá dominar tanto las bondades como las restricciones de la modalidad virtual en su tarea de evaluar formativa y sumativamente al estudiantado en la distancia.

Frente a estos retos y dado que la educación en línea continuará evolucionando, es imprescindible ofrecer al profesorado de derecho modelos y prácticas que puedan adaptar y adoptar en su labor educativa. Por ello, este capítulo ofrece una identificación de siete tensiones a las que se puede enfrentar el profesorado de derecho en su transitar de la presencialidad a la virtualidad, al usar el método de estudio de casos que se propone en este libro. Asimismo, por cada tensión identificada se sugieren prácticas que pueden apoyar al profesorado en su trayecto formativo. Finalmente, este capítulo ofrece, a manera de cierre, algunas conclusiones y consideraciones generales sobre su contenido, además de una reflexión acerca de las proyecciones sobre la innovación educativa y el futuro de la enseñanza virtual del derecho.

El método de estudio de casos en derecho es una estrategia de enseñanza que posiciona al estudiantado frente a una situación real o hipotética que requiere de intervención jurídica (Rakoff y Minow, 2007). El estudiantado es expuesto ante un problema o caso, después es guiado y motivado para construir sus propios análisis y significados para que finalmente, por medio de la autorreflexión, formule sus propias conclusiones (Dhar y Dhar, 2018). Este método coloca al estudiante en el papel de las personas que en el pasado enfrentaron, o que en el futuro enfrentarán, las decisiones difíciles en la aplicación del derecho, por lo que requiere de un análisis profundo de las causas y consecuencias de cada paso dado u omitido.

El profesorado que se enfrenta ante el reto de diseñar situaciones de aprendizaje utilizando como estrategia de enseñanza el modelo para la implementación del método de estudio de casos propuesto en este libro —y que además requiere trasladarse 100 por ciento a la modalidad virtual— puede manifestar un estado de tensión. La idea de tensión, como sinónimo de nerviosismo, estrés o ansiedad, alude a un estado de enfrentamiento o alteración de una persona frente a una situación; por ejemplo, un profesor que imparte la asignatura de derecho procesal penal puede sentirse tenso al utilizar una nueva herramienta que permite la formación de equipos virtuales para la discusión de un caso. En este apartado, se presentan las tensiones que puede provocar la transición de la presencialidad a la distancia con el uso del método de estudio de casos en el derecho. Estas tensiones se agrupan en tres momentos: (1) Preparación de la enseñanza; (2) Durante la enseñanza, y (3) Evaluación y la retroalimentación de la enseñanza. Tal y como ocurre con los cuerpos en la física, una vez que se supera la etapa de tensión, viene la relajación; sin embargo, recuperar el estado previo a la tensión en la docencia no siempre es fácil o inmediato. Por lo tanto, por cada tensión se ofrecen una serie de recomendaciones prácticas que pueden apoyar al profesorado a prepararse para la virtualidad y así aminorar su estado de tensión.

La preparación de la enseñanza

El diseño del contenido de un curso utilizando el método de estudio de casos en línea no es tan diferente de aquel que se realiza para una sesión de clase presencial. En ese sentido, las tensiones que aquí se presentan no están relacionadas con el diseño de contenido del caso, sino con su operacionalización en el aula virtual; es decir, con el diseño instruccional y los medios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Tensión 1: trasplantar situaciones de aprendizaje presenciales al universo virtual. La primera tensión a la que se enfrenta el profesorado es resistir al trasplante de las prácticas educativas presenciales a los entornos virtuales en el diseño de sus situaciones de aprendizaje. El profesorado que cuenta con poca experiencia previa dando clases en línea tiende a perpetuar sus prácticas presenciales a las virtuales, corriendo el peligro de perder su eficacia y eficiencia (Kreber y Kanuka, 2006). Según Gurley (2018), antes de sumergirse en la virtualidad el profesorado debe comprender las bondades y dificultades de enseñar cuando se está separado del estudiantado.

Ser consciente de las diferencias entre ambas modalidades implica reconocer el cambio en los roles y responsabilidades de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el diseño de situaciones de aprendizaje que utilizan el método de estudio de casos en un ambiente virtual a diferencia de su contraparte presencial pudiera tener elementos en los cuales el estudiantado y el profesorado determinan cuándo, de qué manera y a través de qué medio participarán. Este atributo dota de flexibilidad y responsabilidad al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y al mismo tiempo reta el diseño de las situaciones de aprendizaje del profesorado. En otro ejemplo, los cursos virtuales en su mayoría son videograbados, por lo que el estudiantado puede acceder, revisar o repasar las conferencias y los materiales del curso cuando sea necesario. Esto requiere que el profesorado seleccione con anticipación qué contenido y qué momentos del método de estudio de casos realizar en las sesiones sincrónicas, para que pueda utilizarse como material de consulta o repaso, y qué dejar para el trabajo asincrónico. El perder de vista estos atributos al diseñar situaciones de aprendizaje virtuales podría afectar negativamente la motivación, autorregulación, persistencia y compromiso del estudiantado (Guajardo-Leal, Valenzuela y Macías, 2018), además de poner en riesgo el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Gurley, 2018).

A nivel institucional, para poder afrontar esta tensión se recomiendan tres caminos: (1) invertir en la capacitación y desarrollo del profesorado para que aumente la confianza en sus propias habilidades (autoeficacia percibida) para facilitar el aprendizaje del estudiantado en cursos en línea (Gurley, 2018); (2) establecer programas de acompañamiento para enseñar pedagogías y comportamientos de presencia docente específicos del entorno de educación a distancia en general y del método de estudio de casos en particular (Baran, Correia y Thompson, 2013; Gurley, 2018); y (3) fomentar la observación entre pares, de docente a docente, para que un profesor o profesora con experiencia dando clases en entornos en línea comparta sus conocimientos y aprendizajes con otro docente que carezca de esta experiencia.

Tensión 2: uso del sistema de gestión de aprendizaje. En un ambiente virtual de aprendizaje la tecnología reemplaza el salón de clases, por lo que el profesorado deberá dominarla del mismo modo que domina el entorno en un salón tradicional. Los sistemas de gestión de aprendizaje son aplicaciones de programas o *software* utilizados para organizar y gestionar las materias, agendas, actividades, materiales y evaluaciones a las que los estudiantes pueden acceder en línea, en cualquier momento y desde cualquier lugar (Davis, Chen, Hauff y Houben, 2018). Cuando el profesorado se familiariza con las herramientas que los sistemas de gestión ofrecen, mejora su eficiencia, eficacia y con ello la confianza en sí mismo (Schiano y Andersen, 2017).

Específicamente para la enseñanza con el método de estudio de casos en línea se recomienda tomar en cuenta los aspectos que a continuación se señalan (adaptado de Schiano y Andersen, 2017).

Sobre generalidades:

1. Elegir un diseño coherente y lo más simple posible. Realizar esqueletos o conjuntos de carpetas para organizar el contenido y asegurarse que cada unidad tenga los mismos elementos de información, en los mismos lugares durante todo el curso. Con esto se asegura que la información sea coherente y mucho más fácil de manejar para el estudiantado y al mismo tiempo mantiene el orden y ritmo en el diseño del profesorado.
2. Publicar información en un solo lugar; de esa manera si es necesario realizar un cambio puede hacerse en un solo lugar y todo estará actualizado.
3. Publicar recordatorios y sugerencias en varios medios; por ejemplo, en la discusión en equipo se pueden compartir por correo o en el chat las pautas para la colaboración en equipos.
4. Tener un plan de comunicación. Por ejemplo, en la discusión en equipo hacer un plan para visitar virtualmente las sesiones o bien enviar correo electrónico al estudiantado que no participa durante las sesiones sincrónicas.
5. Ser preciso en las fechas límite.
6. Utilizar listas de cotejo para foros de discusión.
7. Utilizar rúbricas para evaluar la participación del estudiantado.
8. Utilizar a su favor la información sobre cómo los estudiantes usan el sistema; por ejemplo, si en un caso se presenta material de apoyo, es posible saber si los estudiantes abrieron o cerraron el enlace y cuándo lo han hecho. El indicador no significa que lo hayan leído, pero sí revela si los números son bajos o altos. Esta información brinda mayores oportunidades de intervención temprana al profesorado e informa sobre la efectividad de los recursos compartidos.

Sobre las funcionalidades:

1. Habilitar la “lista de tareas” o *to-do-list* para que sirva de recordatorio para el estudiantado sobre fechas límite o bien contar con una calendarización o agenda del curso.
2. Configurar los procesos de evaluación y retroalimentación para facilitar la entrada de texto y audio, así como la distribución y envío de respuestas automáticas al estudiantado cuando se ha revisado alguna tarea.
3. Habilitar el sistema de detección de plagio y darla a conocer a las y los estudiantes.
4. Programar publicaciones que se puedan preparar de antemano, como documentos o tareas específicas para hacerlas disponibles en un momento específico al estudiantado.

Durante la enseñanza

Tensión 3: resistir el autoritarismo e invitar al empoderamiento estudiantil. Aunque el método de estudio de casos tiene raíces históricas como un enfoque centrado en el cuerpo docente al utilizar el diálogo socrático, el método propuesto en este libro adopta un enfoque centrado en el estudiantado, que asume roles y tareas que tradicionalmente se dejaban al profesorado. Aunado a lo anterior, el entorno en línea cambia la naturaleza de la interacción entre el profesorado, el estudiantado y el contenido, desdibujando las jerarquías con un poder y control más distribuidos (Schrum y Hong, 2002).

Si bien la responsabilidad de diseñar y configurar el qué aprender, es decir el diseño de las situaciones de aprendizaje y las secuencias didácticas, sigue siendo principalmente del profesorado, cuando se utiliza el método de estudio de casos en un ambiente virtual es responsabilidad del estudiantado hacer preguntas, resumir contenido, generar hipótesis, proponer teorías, analizar críticamente las respuestas de otros compañeros, reflexionar sobre sus propias respuestas y evaluar los resultados (Weimer, 2013). Por lo tanto, el profesorado deberá estar abierto a la cocreación de pautas de discusión y de preguntas por parte del estudiantado y, como resultado, deberá permitir la codirección de la situación de aprendizaje y secuencia didáctica.

La participación del estudiantado en la cocreación del encauce y ritmo de la situación de aprendizaje no se limita a la secuencia didáctica. Cuando se utiliza el método de estudio de casos en la modalidad en línea también es esperado que el estudiantado se involucre activamente en procesos evaluativos en sus tres formas de participación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El profesorado, en ese devenir, deberá conocer y seleccionar estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos que permitan evidenciar el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en la virtualidad sin perder de vista el fin último de la evaluación: propiciar un ambiente agradable donde el o la estudiante pueda expresar con libertad todo aquello que le enriquece u obstaculiza el proceso, todo aquello que ha podido aprender y cuánto le falta adquirir para desenvolverse en la vida laboral para dar soluciones a problemáticas de un caso real (Torres y Torres, 2005).

En ese sentido, el ambiente virtual en el que se utiliza el método de estudio de casos es un escenario ideal para impulsar una educación democrática que empodere a los estudiantes. El empoderamiento entendido como el proceso o el resultado de dar oficial o legalmente el poder o la autoridad a alguien (Mulens, Consuegra y Castellanos, 2016) tiene origen emancipador, lo que implica la liberación de uno mismo para lograr la transformación necesaria en el alcance de la práctica efectiva y deseable (Torres, 2009). Una educación para el empoderamiento se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica y su rol en el cambio social (Shor, 1992). En el aula presencial o virtual el empoderamiento estudiantil puede ser concebido como el proceso de concientización sobre sus capacidades, que potencia la toma de acciones para transformarse y transformar su contexto, elevando sus niveles de confianza, autoestima y capacidad de responder a las necesidades propias y colectivas (Torres, 2009). Impulsar una educación democrática puede presentar deslices pedagógicos cuando por fomentar una educación más humana, la libertad, las diferencias individuales y la flexibilidad se ofrecieran al estudiante oportunidades ilimitadas para el cumplimiento de sus responsabilidades académicas (ver ejemplos en Torres, 2009).

El siguiente decálogo presenta algunas recomendaciones para impulsar una educación democrática en la virtualidad que empodere a los estudiantes que aprenden por medio del método de casos (adaptado de Mulens et al., 2016; Torres, 2009; Shor, 1992):

1. Brindar oportunidad al estudiantado de reconocer sus habilidades, fortalezas y poder personal, esto implica compartir el poder de uno mismo y de otros como parte del proceso.
2. Iniciar un proceso de alianza con el estudiantado que revitalice y potencie el ambiente de aprendizaje como espacio para la reflexión, la contestación y la proposición que trascienda al hecho educativo.
3. Concebir a los ambientes de aprendizaje como escenarios generadores de conciencia crítica, propulsores de protagonismo, ávidos de contestación y pronunciamientos de transformación.
4. Fomentar “la autoridad mutua” (Shor, 1992, p. 16) y la corresponsabilidad entre el profesorado y el estudiantado, ya que el empoderamiento debe ser negociado.
5. Responsabilizar al estudiantado sobre las decisiones y acciones que asuma en pro o en detrimento de su formación personal y profesional.
6. Desarrollar en el estudiantado el pensamiento crítico, la autoconfianza, la autonomía y las habilidades para resolver problemas que se presentan en la práctica profesional.
7. Establecer normas para el ejercicio de la libertad con responsabilidad para el cumplimiento de asignaciones o tareas, o para las relaciones entre pares y para la relación profesor-estudiante.
8. Propiciar un ambiente seguro y respetuoso de participación y de colaboración.
9. Propiciar que las y los estudiantes aprendan unos de otros.
10. Definir momentos y espacios para la autorreflexión y autoevaluación del desempeño.

Tensión 4: impulsar el compromiso del estudiantado. La palabra compromiso proviene del latín *compromissum*, conformada por *com* que significa compañía, *pro* que expresa disposición y *miso* que significa misión, por lo que puede afirmarse que el compromiso estudiantil es el acompañamiento y disposición de un o una estudiante para lograr una misión o meta educativa. Según Redmond et al. (2018) el compromiso estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje comprende cinco dimensiones: conductual, colaborativa, social, emocional y cognitiva. El profesorado que utiliza el método de estudio de casos en la modalidad virtual que busque tener un cuerpo estudiantil comprometido con el curso deberá considerar e impulsar estas cinco dimensiones tanto en el diseño como en la impartición de sus cursos.

Para favorecer el compromiso conductual en un ambiente virtual, la planeación de la enseñanza que utiliza el método de estudio de casos requiere contemplar actividades de aprendizaje que brinden oportunidad al estudiantado de participar activamente, autorregular su aprendizaje (consultar siguiente tensión), apoyarse en sus pares, solicitar ayuda si se requiere, encontrar relevancia de los materiales del curso con la vida profesional futura, cumplir con las normas y fechas establecidas en las tareas académicas, entre otras (Fredricks et al., 2004).

Por su parte, el compromiso colaborativo se promueve al planear espacios de formación de relaciones y redes que apoyen el aprendizaje, incluidas la colaboración con compañeros, instructores, la sociedad y la institución educativa. Según Redmond et al. (2018), en ambientes de aprendizaje en línea la colaboración con compañeros tiene propósitos académicamente valiosos. Algunos ejemplos de acciones que promueven el compromiso colaborativo en el método de estudio de casos son evaluaciones en pares, tareas grupales, discusiones en foros, tutorías, grupos de estudio, visitas a clientes o involucrados en el caso, entre otros.

La dimensión social es la forma en la que las y los estudiantes crean relaciones intencionadas con los demás, tanto en actividades académicas como no académicas, por ejemplo, participación en actividades recreativas o sociales asociadas a los contenidos del curso. Según Krause (2005), "las oportunidades para el compromiso social son tan importantes como las actividades intelectuales" (p. 9), especialmente cuando se trata de enganchar a estudiantes en ambientes de aprendizaje en línea. Una forma de impulsar la dimensión social del compromiso cuando se utiliza el método de estudio de casos en línea sería involucrar las redes sociales como espacios de diálogo anexos a la discusión de un caso, ya sea en el trabajo colaborativo o en las discusiones en plenaria.

La dimensión emocional se refiere a las reacciones emocionales y actitudinales del estudiantado frente al aprendizaje, la disciplina, o hacia las tareas que se espera que realicen. Un estudiante emocionalmente comprometido reacciona positivamente frente a las actividades diseñadas por el profesorado (Redmond et al., 2018). En un ambiente virtual de aprendizaje es difícil darse cuenta de las reacciones emocionales, sobre todo cuando no se tienen cámaras encendidas; sin embargo, es indispensable que el profesorado planea recuperar de alguna manera creativa las emociones y actitudes con las cuales iniciaron el curso, así como las emociones y actitudes que les produjo el ambiente de aprendizaje diseñado, esto para poder evaluar su propio desempeño y la efectividad de su planeación didáctica. Una forma de hacerlo es planear entrevistas, grupos focales o encuestas que den cuenta de las emociones y actitudes del estudiantado en dos momentos, pre y postcurso. Otra forma de impulsar la dimensión emocional del compromiso en línea cuando se usa el método de estudio de casos es considerar el uso de estrategias y herramientas de enseñanza innovadoras ligadas al método de estudio de casos, tales como la gamificación, tableros de liderazgo, simulaciones, juego de roles, avatares, votos y encuestas, grupos de discusión en redes sociales, traer invitados a la clase, entre otros.

Por último, en la dimensión cognitiva los estudiantes se involucran con su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008). A menudo, en la enseñanza por medio del método de estudio de casos este componente del compromiso se relaciona con los conceptos de motivación para aprender, metacognición y aprendizaje estratégico; por lo tanto, para impulsar el compromiso cognitivo se recomienda: (1) conocer al estudiantado, una manera de hacerlo sería indagar los motivos o razones por los cuales quieren ser abogados (necesidad o motivación por aprender); (2) brindar oportunidad al estudiantado de reflexionar y reconocer lo que saben y lo que no saben (procesos metacognitivos); y (3) fomentar el uso de estrategias de aprendizaje, entre ellas las estrategias de elaboración (resúmenes, ideas principales, toma de notas no literales, etc.); organización (uso de tablas, figuras, gráficas, etc.); y repaso (repetición, toma de notas literales, etc.).

Tensión 5: tener el tiempo y la energía para impulsar el aprendizaje autorregulado. La autorregulación, considerada como la habilidad de aprender a aprender, es el grado en el que los estudiantes tienen una participación activa en su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje autorregulado, como proceso, se enfoca en el uso proactivo de estrategias específicas por parte de una persona para alcanzar un mayor logro académico bajo una planificación deliberada y consciente (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2008). La parte operativa del aprendizaje autorregulado se centra en la selección y uso consciente de estrategias por parte del estudiantado para planear (antes de la tarea), monitorear (durante la tarea) y evaluar (después de la tarea) su propio proceso de aprendizaje, en función de las características que cada quien tiene como aprendiz, y de acuerdo a las metas académicas que pretende lograr en cada momento de su proceso de aprendizaje.

Al momento de planear (antes de la tarea) el o la estudiante define sus objetivos de aprendizaje según los contenidos que abordará en una tarea y en función del contexto en el que va a aprender. En la fase de monitoreo (durante la tarea), el estudiante se enfoca en la supervisión de su propio desempeño en alguna actividad de aprendizaje o en su avance general hacia una meta académica. Por último, la evaluación (después de la tarea) se relaciona con los juicios de valor que hace el estudiante sobre sus propios logros en alguna actividad o meta específica o en su proceso de aprendizaje, comparando los resultados que obtuvo con los objetivos que tenía planeados al inicio. El ciclo continuo de planeación, monitoreo y evaluación permite a los estudiantes lograr el éxito académico (Zimmerman, 2008).

El aprendizaje autorregulado en un ambiente virtual pareciera que es algo que se impulsa con naturalidad; sin embargo, no siempre ocurre así. Para asegurar que se realice el ciclo continuo de planeación, monitoreo y evaluación que permite a los estudiantes lograr el éxito académico es necesario que el profesorado conozca y utilice en el diseño de sus ambientes de aprendizaje actividades que evidencien cada fase del ciclo y, además, disponga de tiempo y apertura en sus clases para integrar dichas actividades. Las innovaciones tecnológicas han hecho posible diseñar entornos de aprendizaje con el potencial de fomentar el aprendizaje autorregulado; no obstante, la tecnología en sí misma no lo promueve.

De acuerdo con la literatura, para promover el aprendizaje autorregulado en un aula virtual el profesorado debe diseñar, enseñar y modelar procesos regulatorios. Específicamente para la enseñanza por medio del método de estudio de casos en línea se recomienda:

1. El establecimiento de metas. La investigación sugiere que alentar a los estudiantes a establecer metas a corto plazo para su aprendizaje puede ser una forma eficaz de ayudar a los estudiantes a realizar un seguimiento de su progreso (Zimmerman, 2004).
2. La planificación del aprendizaje. El hecho de que la tecnología ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de planificación no significa que deban quedarse solos. Después de establecer metas, se debe animar al estudiantado a establecer un plan de acción que integre estrategias, tiempo y recursos que necesitarán para lograrlas, además de permitirle seleccionar entre diferentes tipos de actividades, utilizar diferentes canales de comunicación e interacción y gestionar su propio tiempo (Zimmerman, 2004).
3. El autocontrol (Winne, 1995). En un ambiente virtual, el profesorado puede ayudar a sus alumnos a controlar su atención en un ambiente virtual haciendo sugerencias para evitar los estímulos que pueden causar distracciones y proporcionando a los estudiantes descansos frecuentes para ayudarlos a aumentar su atención.
4. Modelar estrategias de aprendizaje. No todos los estudiantes cuentan con un repertorio de estrategias de aprendizaje. El profesorado puede modelar el uso de distintas estrategias de aprendizaje y proporcionar andamiaje para aquellos estudiantes que lo requieran.
5. Búsqueda de ayuda. El o la estudiante necesita recibir retroalimentación para monitorear su proceso de aprendizaje. Esta retroalimentación deberá permitirle sacar conclusiones apropiadas sobre el progreso de su propio aprendizaje para buscar ayuda cuando sea necesario (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001). El ambiente virtual facilita la formación de redes sociales de apoyo al hecho educativo; en ese sentido, el profesorado deberá impulsar la creación de redes sociales con fines académicos que funjan como canales de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. La autoevaluación. Esta práctica permite a las y los estudiantes evaluar su aprendizaje e identificar las estrategias que les funcionaron, lo que les permitirá hacer ajustes para mejorar su desempeño en tareas similares en su futuro (Schraw y Moshman, 1995). El profesorado puede promover la autoevaluación en el aula virtual ayudando a los estudiantes a supervisar sus objetivos y estrategias de aprendizaje, para luego realizar cambios en esos objetivos y estrategias basadas en los resultados de aprendizaje (Zimmerman, 2004).

Aunque el cuerpo docente estaría de acuerdo en que lo ideal es enseñar a los estudiantes a ser más autorregulados, esta práctica no está exenta de desafíos. El principal obstáculo en la enseñanza por medio del método de estudio de casos es el tiempo necesario para enseñar a los estudiantes cómo utilizar estrategias específicas si no las dominan. A pesar de que los profesores en entornos virtuales a menudo se ven presionados a realizar muchas tareas en períodos de tiempo limitados, es importante recordar que el aprendizaje autorregulado puede ayudar a que los estudiantes se conviertan, de forma paulatina, en aprendices autónomos y estrategias eficientes, lo que a largo plazo pudiera significar una ventaja en la optimización del tiempo y recursos en la enseñanza.

La evaluación y la retroalimentación

Tensión 6: seleccionar estrategias adecuadas para evaluar a distancia. La evaluación a distancia es aquella que se realiza fuera del aula, empleando recursos tales como internet, foros, chats, correos electrónicos o videoconferencias. Al igual que en la evaluación que se realiza en el aula, para diseñar una estrategia de evaluación en el ambiente virtual es necesario tener claridad sobre:

(1) qué se desea evaluar y traducir esto en criterios o indicadores bien definidos; (2) quién va a evaluar (heteroevaluación: docente-a-estudiante; coevaluación: estudiante-a-estudiante; o autoevaluación: estudiante a sí mismo); (3) cuándo se va a evaluar: previa a iniciar un proceso con el objetivo de explorar los conocimientos que ya poseen los estudiantes acerca del tema (diagnóstica), durante todo el proceso con el objetivo de identificar los avances y áreas de oportunidad del estudiante (formativa), al final del proceso para promover que se obtenga un juicio global del nivel de logro de los aprendizajes al concluir una situación de aprendizaje (sumativa); y (4) cómo se va a evaluar, es decir identificar instrumentos que sirven a nuestros propósitos (rúbricas, listas de cotejo, pruebas objetivas) y herramientas digitales que apoyarán en esa misión.

El punto más fuerte de inflexión entre la evaluación que se hace presencial y aquella que se lleva a cabo a la distancia está en el número cuatro, a decir en la selección de instrumentos y herramientas digitales o medios que apoyarán la tarea evaluativa. Existen diversos medios para evaluar a distancia y sin ser exhaustivos pueden clasificarse en dos tipos: medios sincrónicos y asincrónicos. Los medios sincrónicos tales como el chat, la audioconferencia y la videoconferencia favorecen la interacción en tiempo real y tienen la ventaja de la retroalimentación inmediata. En los medios asincrónicos tales como los foros, el correo electrónico o los blogs no hay coincidencia temporal por lo que la comunicación es diferida, pero tienen la ventaja de que la evaluación y la consiguiente retroalimentación puede realizarse sin prisa.

Utilizando cualquiera de los medios anteriores, deben seleccionarse los instrumentos de evaluación que se pueden emplear a distancia. En este apartado, en la Tabla 1, se organizan algunos instrumentos que pueden utilizarse para evaluar a distancia y se especifica el momento recomendado de uso del método de estudio de casos, un ejemplo de aplicación práctica y cuándo se recomienda utilizarlo (momento evaluativo) (para consultar los momentos, ver *Diagrama 1*, pág. 22).

Tabla 1.
Instrumentos de evaluación a distancia: recomendación de uso en los momentos del método de estudio de casos, ejemplos prácticos y momento evaluativo

Nombre del instrumento	Momento recomendado de uso (método)	Ejemplo práctico	Momento evaluativo
Pruebas objetivas	2, 7	Cuestionario en línea de preguntas socráticas que invitan a la autorreflexión.	Formativa
	2	Cuestionario diagnóstico para identificar el nivel de comprensión de las problemáticas del caso y guiar la discusión.	Formativa
	5	Cuestionario en línea con preguntas de tipo ensayo para demostrar un dominio profundo de un tema, crear respuestas únicas bien pensadas, así como para escribir reflexiones personales o del equipo.	Formativa
	6, 7	Examen de opción múltiple para medir resultados de aprendizaje tanto simples (conocimiento) como complejos (comprensión, aplicación, interpretación).	Sumativa

Rúbricas	2, 3, 4	Rúbrica para autoevaluar el trabajo individual, la comprensión e interpretación del estudiantado sobre el caso, con criterios claros y objetivos y en distintos niveles de ejecución, especificando los aspectos que se quieren evaluar y los posibles grados de logro. Rúbrica entre pares para evaluar con criterios claros y objetivos la participación entre el estudiantado.	Diagnóstica Formativa
	5	Rúbrica entre equipos (pares), para evaluar con criterios claros y objetivos, algún reporte/ensayo/entregable realizado en equipos.	Formativa
	6, 7	Rúbrica de contraste con la autoevaluación, para evaluar el progreso y trabajo individual con criterios claros y objetivos, y en distintos niveles de ejecución, especificando los aspectos que se quieren evaluar y los posibles grados de logro.	Formativa
Portafolio de evidencias digital	2 - 7	Generar un e-portafolio por alumno o por equipos para reunir los trabajos que permitan dar seguimiento y evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado.	Diagnóstica Formativa Sumativa
Lista de cotejo	2 - 7	Enlistar el conjunto de características, cualidades o aspectos que debe contener una actividad/ensayo/reporte.	Diagnóstica Formativa Sumativa
Simuladores de diálogo	4 - 6	Generar simuladores de diálogo que permitan a los aprendices practicar conversaciones. Los personajes en el escenario pueden incluir, por ejemplo, personas a representar.	Diagnóstica Formativa Sumativa
Diario	7, 9	Al final de cada período de trabajo, el estudiantado puede escribir un diario que resuma en qué trabajó, qué funcionó bien, qué no y por qué. Al final de un proyecto de estudio de caso también pudieran escribir sobre cómo podrían aplicar los aprendizajes a situaciones futuras.	Formativa Sumativa
Entrevistas	5, 8	Mientras trabajan en un caso, los estudiantes pueden entrevistarse entre sí sobre su progreso y aprendizaje. Los profesores pueden entrevistar a los estudiantes individualmente o en pequeños grupos para evaluar su proceso de aprendizaje, además de su progreso.	Diagnóstica Formativa Sumativa

Tensión 7: la retroalimentación fría. Junto con la evaluación se debe vincular la retroalimentación pertinente y adecuada que oriente hacia la mejora. La retroalimentación puede considerarse un componente de la evaluación ya que permite por un lado analizar, sistematizar y comunicar los resultados de la evaluación al estudiantado para que cuente con información necesaria que le permita conocer su estado en el logro de las metas de aprendizaje y, por otro lado, da cuenta de la eficiencia de los métodos y estrategias utilizadas para enseñar (Martin, Wang y Sadaf, 2018).

Proporcionar retroalimentación oportuna al estudiantado puede ser desafiante en cualquier entorno pedagógico; sin embargo, es especialmente retador para la educación virtual. En los ambientes de aprendizaje presenciales una práctica común entre el profesorado y el estudiantado eran las pláticas de pasillo. Las conversaciones informales y las interacciones en clase de forma presencial constituían la plataforma perfecta para que se tuviera acceso a información significativa con respecto a los avances o dificultades en el dominio del contenido de las clases. Este tipo de encuentros proporcionaba retroalimentación cara-a-cara y en tiempo real, lo que propiciaba el reconocimiento del estudiante sobre su nivel de avance de forma directa y otorgaba al profesorado un panorama general sobre el logro de los objetivos planeados.

En la modalidad virtual la retroalimentación podría llegar a “enfriarse” ya que no es posible supervisar físicamente los avances de los estudiantes debido a la distancia que separa al estudiantado y al profesorado, además de que es posible que se trabaje en tiempos diferenciados; sin embargo, se tiene una ventaja frente a su contraparte presencial, ya que en la virtualidad es posible obtener un registro de aspectos cuantitativos de forma automática, liberando tiempo para que el profesorado centre la retroalimentación en aspectos cualitativos.

En la enseñanza con el método de estudio de casos en línea, el reto para el profesorado es planear momentos cercanos al estudiante, durante o después de las clases virtuales, para proporcionar comentarios (retroalimentación) tanto evaluativos como de desarrollo, de manera que el o la estudiante pueda identificar clara y objetivamente sus fortalezas y oportunidades de mejora. En este sentido, la retroalimentación sobre las participaciones en discusiones, comentarios en respuestas a cuestionarios o preguntas de reflexión, apuntes o notas de mejora o crítica en ensayos se vuelven herramientas cruciales para que el participante sea guiado, perciba lo que ha hecho bien y use estrategias de autorregulación para que conozca lo que debe hacer para mejorar hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Específicamente para el método de estudio de casos presentado en este libro, el tipo de retroalimentación que se debe brindar al estudiantado está en función de la etapa de implementación del método Etapa 1: estudio independiente y Etapa 2: diálogo sistemático. Por ejemplo, para brindar retroalimentación en la etapa de estudio independiente el profesorado puede reconocer las contribuciones específicas de los aprendices o quizá puede ponerse en contacto directo con aquellos que presentan dificultades para identificar las problemáticas en un caso específico. En la etapa de discusión en el aula, la retroalimentación más recomendada es aquella que se brinda de estudiante a estudiante o entre pares porque permite escalar la evaluación en grupos numerosos y además posibilita la evaluación automática (Kulkarni et al., 2013; Meek, Blakemore y Marks, 2016). La evaluación entre pares destaca las habilidades, incrementa el foco de atención hacia el aprendizaje, desarrolla el pensamiento crítico y fomenta el aprendizaje colaborativo. No obstante, registros de investigación científica han encontrado que algunos estudiantes no están interesados en brindar retroalimentación a sus compañeros, por lo que su aportación suele ser superficial (Yurdabakan, 2016). Las retroalimentaciones del profesorado al estudiante y del estudiante al estudiante deben fomentar la reflexión y confirmar la comprensión, análisis y aplicación del material abordado; ambas son esenciales para una mejor experiencia de aprendizaje en línea (Gunawardena et al., 2010).

Conclusiones

A medida que el mundo que nos rodea cambia, el panorama de la educación debe cambiar en respuesta. Ciertamente, esta situación de constante transformación trae consigo oportunidades para la innovación educativa en las instituciones de educación superior; no obstante, la actual enseñanza remota de emergencia, como la llama Hodges et al. (2020), ha agregado una capa extra de complejidad a una situación ya compleja, como lo es la enseñanza por medio del método de estudio de casos.

En este capítulo se identificaron las tensiones a la que se enfrenta el profesorado en su transitar de la presencialidad a la distancia. En específico, se abordaron recomendaciones prácticas para quienes busquen utilizar el método de estudio de casos como estrategia de enseñanza en la virtualidad. De forma general, las tensiones y recomendaciones versaron sobre: (1) la capacitación y apoyo administrativo para el profesorado y los aprendices; (2) el dominio del ambiente virtual para manejar las clases con eficiencia y eficacia; (3) la educación democrática que empodera y responsabiliza al estudiantado de su propio proceso de aprendizaje en la virtualidad; (4) el fomento del compromiso estudiantil en sus cinco dimensiones: conductual, colaborativa, social, emocional y cognitiva, en el diseño y en la impartición de clases virtuales; (5) el fomento en el estudiantado del aprendizaje autorregulado en sus tres fases: planificación, monitoreo y evaluación; (6) la selección de instrumentos y herramientas para apoyar la tarea evaluativa en la virtualidad; y (7) la retroalimentación a distancia de manera que el estudiantado pueda identificar clara y objetivamente sus fortalezas y oportunidades de mejora.

Comprender cómo y dónde está cambiando el panorama educativo es crucial para que el profesorado y las escuelas de derecho puedan ayudar al estudiantado a prepararse para los desafíos del futuro. Con respecto al porvenir del método de estudio de casos en derecho, quizá el núcleo de esta estrategia de enseñanza como método de investigación en el contexto de la vida real no va a cambiar, pero la forma en la que se aborda la pregunta o las problemáticas del caso en sí mismos parecieran ir en una nueva dirección, ya que la necesidad de la virtualidad y los avances tecnológicos lo han permitido. Ejemplos de ello son la creación de laboratorios con simuladores sofisticados de casos virtuales en los que el estudiantado de derecho puede practicar cómo hacer frente a casos simulados; asistentes de enseñanza virtuales basados en inteligencia artificial para responder preguntas en un foro de discusiones virtuales; o la creación de repositorios virtuales para salvarguardar recursos y materiales didácticos para ser compartidos intra o interinstitucionalmente.

Las escuelas de derecho deberán estar preparadas y tener la apertura para adaptarse al nuevo panorama educativo. Hoy más que nunca es necesario acompañar al profesorado de derecho para trasladar sus prácticas al universo virtual, para que pueda seguir formando en sus estudiantes actitudes, normas y valores que les permitan cuestionar, analizar, reflexionar y actuar para transformar el entorno y trabajar por el bienestar común. La enseñanza remota de emergencia debe verse como una gran oportunidad en la cual la educación jurídica, la tecnología y la pedagogía pueden trabajar de la mano para facilitar la transformación de las aulas, presenciales o virtuales. A través de espacios de aprendizaje innovadores, es posible formar aprendices autorregulados, competentes, comprometidos consigo mismos, con su desarrollo personal y profesional y con conciencia de la responsabilidad que la profesión jurídica tiene con la sociedad.

Capítulo 5.

Herramientas tecnológicas para el método de estudio de casos complejos en ambientes virtuales de aprendizaje

.....

*Brenda Edith Guajardo-Leal
Sofía Flores Senties*

Además de codirigir el qué y cómo aprender, el profesorado de derecho deberá seleccionar y configurar los mejores espacios para que cada etapa de la aplicación del método de estudio de casos tome lugar en un ambiente virtual y, en la mayoría de las ocasiones, deberá elegir con qué herramientas enseñar. En este capítulo se presenta un repertorio de las herramientas tecnológicas más comunes que facilitan la motivación, el compromiso, la colaboración, la interacción y la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales, específicamente cuando se utiliza el método de estudio de casos como estrategia de enseñanza.

Hay dos razones principales por las que las y los investigadores y profesionales recomiendan el uso de entornos de aprendizaje digital y herramientas tecnológicas en la educación superior. En primer lugar, alentar y capacitar al profesorado y al estudiantado para que utilicen los medios y herramientas digitales para la comunicación y la colaboración, así como para aprender e intercambiar conocimientos de una manera adecuada le brinda al estudiantado herramientas para ser competentes en un mundo globalizado y cambiante (Kümmel, Moskaliuk, Cress y Kimmerl, 2020). En segundo lugar, los entornos y herramientas de aprendizaje digitales prometen hacer más eficaz a la enseñanza y al aprendizaje, por ejemplo aumentando la motivación (Muenks y Miele, 2017), el compromiso del estudiantado (Guajardo-Leal, Valenzuela y Scott, 2019) o proporcionando la posibilidad de un aprendizaje móvil y flexible (Scherer, Rohatgi y Hatlevik, 2017).

En la Tabla 2 se presentan algunas herramientas tecnológicas que puede utilizar el profesorado de derecho para preparar e impartir sus clases utilizando el método de estudio de casos en un ambiente virtual. Por cada herramienta se ofrece una descripción acotada, se especifica si es gratuita total, parcial o si tiene algún costo para el suscriptor, se proporciona la liga para obtener más información sobre la herramienta y, por último, se especifica en qué momentos del método de estudio de casos propuesto en este libro se recomienda utilizar (para consultar los momentos, ver *Diagrama 1*, pág. 22).

Tabla 2.
Herramientas tecnológicas para preparar e impartir clases utilizando el método de estudio de casos en un ambiente virtual

Nombre de la herramienta	Descripción	Tipo de licencia	Liga de acceso	Momento recomendado de uso
Google Forms	Programa o <i>software</i> de administración de encuestas y cuestionarios en línea.	Gratuita total	https://www.google.com/intl/es_mx/forms/about/	2, 3, 5, 8, 9
Socrative	Plataforma de evaluación formativa que ayuda a profesores y alumnos a evaluar la comprensión y el progreso en tiempo real en clase mediante el uso de cuestionarios, preguntas y preguntas de reflexión.	Gratuita parcial	https://www.socrative.com/	4, 5, 6
Kahoot	Plataforma para crear concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje.	Gratuita total	https://kahoot.it/v2/	4, 5, 6
Quizziz	Programa o <i>software</i> que permite crear pruebas gamificadas y lecciones interactivas.	Gratuita total	https://quizizz.com/	4, 5, 6
Trivinet	Plataforma que permite crear un juego de trivia en línea.	Gratuita total	https://www.trivinet.com/es/trivial-online/version-web	4, 5, 6
RubiStar	RubiStar es una herramienta gratuita que ayuda a los educadores a crear rúbricas de calidad.	Gratuita total	http://rubistar.4teachers.org/index.php	2 - 8
Google Docs	Procesador de texto en línea compatible con los formatos de archivo de Microsoft Office (Word) que permite crear, ver y editar archivos en línea mientras se colabora con otros usuarios en tiempo real, además de realizar un seguimiento de las ediciones con un historial de revisión que presenta los cambios, y regular permisos de acceso sobre lo que pueden hacer los usuarios.	Gratuita total	https://www.google.com/intl/es_mx/docs/about/	1 - 9

Google Sheets	Hoja de cálculo en línea, compatible con los formatos de Microsoft Office (Excel) que permite organizar información y realizar las mayoría de las funciones de hojas de cálculo, tales como funciones matemáticas, financieras, lógicas, estadísticas, entre otras.	Gratuita total	https://www.google.com/intl/es-419_mx/sheets/about/	2, 5, 7, 8
Google Slides	Programa de presentación en línea compatible con los formatos de Microsoft Office (Power Point) que permite crear y editar presentaciones en línea mientras colaboran con otros usuarios en tiempo real, además de llevar un seguimiento de las ediciones con un historial de revisión que rastrea los cambios en la presentación, y permitir regular lo que los usuarios pueden hacer a través de diversos grados de permisos.	Gratuita total	https://www.google.com/intl/es-419_mx/slides/about/	3, 4, 6
Jamboard	Consiste en una pizarra blanca interactiva con pantalla táctil para colaborar en línea.	Gratuita total	https://edu.google.com/intl/es-419_products/jamboard/	3, 4, 6
One Drive	Servicio de alojamiento de archivos que ofrece 5 <i>gigabytes</i> (GB) de almacenamiento gratuito.	Gratuita parcial	https://onedrive.live.com/about/en-au/signin/	1 - 9
Google Drive	Servicio de alojamiento de archivos que ofrece 15 <i>gigabytes</i> (GB) de almacenamiento gratuito.	Gratuita parcial	https://www.google.com/intl/es-419_ve/drive/	1 - 9
FlipGrid	Aplicación en línea que permite crear una experiencia de discusión en video simple de hasta 5 minutos. Estos videos pueden ser vistos por otros integrantes del grupo.	Gratuita total	https://info.flipgrid.com/	5, 7
Classtools.net	Permite la selección de un nombre de entre un grupo, de manera aleatoria.	Gratuita total	playfactive.com/	4, 5, 6

Factile	Permite crear un tablero de juego de preguntas al estilo Jeopardy en línea.	Gratuita total	https://prezi.com/es/	3, 4, 6
Prezi, Genially, Canvas, Emaze	Plataformas para hacer presentaciones dinámicas e interactivas en línea, de forma colaborativa y en tiempo real.	Gratuita parcial	https://prezi.com/es/ http://genial.ly/ https://www.canva.com/es_mx/crear/presentaciones/ https://www.emaze.com/es/	3, 4, 6
Nearpod	Plataforma que permite crear presentaciones interactivas, es decir, una presentación que incluya actividades como cuestionarios, encuestas y actividades para que los alumnos resuelvan mientras el profesor o la profesora presenta.	Gratuita parcial	https://nearpod.com/	3, 4, 6
Playposit	Plataforma que permite enriquecer videos con preguntas, imágenes o comentarios, estableciendo durante su duración una serie de pausas para que el estudiantado resuelva, indague o reflexione acerca de él.	De paga	https://go.playposit.com/	4, 6, 7
Teachertube	Plataforma que permite a la comunidad educativa compartir videos, audios, documentos, fotos, blogs y hacer grupos.	Gratuita	https://www.teachertube.com/	2, 5, 7
Educaplay	Plataforma que permite crear y compartir actividades y juegos multimedia educativos.	Gratuita total	https://es.educaplay.com/	4, 5, 6
Screen-cast-O-matic	Aplicación que permite grabar todo lo que sucede en la pantalla de una computadora.	Gratuita parcial	https://screencast-o-matic.com/	4, 5, 6
Stormboard	Plataforma de trabajo digital todo en uno en la que se pueden hacer reuniones, supervisar proyectos y trabajar en equipo de forma remota.	Gratuita parcial	https://stormboard.com/	4, 5, 6, 7, 8

Consideraciones finales

Sobre el contenido de este capítulo es importante tomar en cuenta que:

1. Existe otra gran variedad de recursos tecnológicos disponibles para impartir o complementar las clases en línea, por ejemplo, sitios web que tienen videos educativos disponibles —como YouTube, TeacherTube, Google Video— y otros repositorios de videos en línea cuyo uso se vuelve cada vez más común en el estudiantado, así como libros electrónicos, podcasts, wikis y blogs. La medición del impacto y efectividad de las tecnologías en la enseñanza del derecho que usa el método de estudio de casos pudiera ser un objeto de estudio interesante para investigaciones futuras.
2. Si bien las herramientas tecnológicas se proponen en momentos específicos del método de estudio de casos, el personal docente puede aplicarlas y encontrar su utilidad en donde y cuando considere adecuado. No obstante, de acuerdo con las características de cada uno de los momentos de este método, consideramos que se puede sacar mejor provecho de las herramientas en las sugerencias de este libro.
3. Antes de seleccionar una herramienta tecnológica es recomendado que el personal docente sea consciente del contexto, de las necesidades del estudiantado y de los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar. De esta forma, las herramientas se adecuan a estos tres aspectos y no al revés.
4. El uso, pertinencia y éxito de cualquier herramienta tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá evaluarse reflexivamente a la luz de los objetivos de aprendizaje planteados. Esta evaluación crítica de la propia práctica docente servirá para explicar acciones y conductas, tanto del alumnado como del profesorado, y para poder reorientar futuras prácticas docentes.
5. Por último, vale la pena reflexionar sobre las implicaciones que tiene la evolución continua de todo tipo de tecnología, incluyendo la educativa. Por esta razón, este capítulo hace una referencia a tecnologías específicas, utilizando nombres de herramientas muestra solo con la intención de ejemplificar. Su inclusión no constituye necesariamente un respaldo de parte de las personas autoras.

La tecnología ha transformado casi todos los aspectos de nuestras vidas, incluyendo a los sistemas educativos de todo el mundo; nos dotó de una nueva forma de percibir el futuro de la educación. Los profesores y profesoras de derecho podrán aprovechar esta revolución digital adoptando tecnologías como medios para apoyar a sus estudiantes para alcanzar su máximo potencial.

Además, que este libro se haya elaborado en medio de la pandemia COVID-19 es una oportunidad para destacar las ventajas que nos proporciona la tecnología. Si las circunstancias exigen a las y los docentes impartir clases híbridas o a distancia, aunque sea de forma temporal, que se aproveche entonces la reflexión y la toma de decisiones para hacer uso de estas herramientas tecnológicas al servicio de la formación del estudiantado de derecho, de tal forma que sean un apoyo para cerrar las brechas de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Baran, E., Correia, A., y Thompson, A. D. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115, 1–41. <http://www.tcrecord.org/>
- Binford, W. (2015). How to be the world's best law professor. *Journal of Legal Education*, 64(4), 542-561.
- Charan, R. (1976). Classroom techniques in teaching by the case method. *The Academy of Management Review*, 1(3), 116-123.
- Collins, A., Brown, J. S., y Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En Resnick, L. B. (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453–494.
- Davis, D., G. Chen, C. Hauff, y G.-j Houben. (2018). Activating Learning at Scale: A Review of Innovations in Online Learning Strategies. *Computers & Education*. 125, 327-344. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.019>
- Dereshiwsky, M. (2013). *Continual engagement: Fostering online discussion*. RiverFalls, WI: LERN Books.
- Dhar, U., y Dhar, S. (2018). The Case Method in Legal Education. *Asian Journal of Legal Education*, 5(2), 182–185. <https://doi.org/10.1177/2322005818780754>
- Eder, L. y Paul. R. (2002). Critical thinking: Distinguishing between inferences & assumptions. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 34-35.
- Fisher, D., y Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59– 109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Grabinger, S. (1996) Screen Design. En: Kommers P., Grabinger S. y Dunlap J (Eds.), *Hypermedia learning Environments. Instructional Design and Integration*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 137-156.
- Guajardo-Leal, B. E., Valenzuela, J. R. y Macías, M. E. (2018). Diseño transdisciplinario de ambientes virtuales de aprendizaje: el caso de un xMOOC sobre principios de la energía eléctrica. En M. S. Ramírez-Montoya y A. Mendoza (Eds.), *Innovación y sustentabilidad energética: implementaciones con cursos masivos e investigación educativa* (95-125). Monterrey, México: Narcea. <http://hdl.handle.net/11285/628013>

Guajardo-Leal, B. E., Valenzuela, J. R. y Scott, J. (2019). Student engagement as predictor of xMOOC completion: An analysis from five courses on energy sustainability, *Online Learning Journal*, 23(2), 105-123. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1523>

Gunawardena, C. N., Linder-VanBerschot, J. A., LaPointe, D. K., y Rao, L. (2010). Predictors of learner satisfaction and transfer of learning in a corporate online education program. *The American Journal of Distance Education*, 24(4), 207-226.

Gurley, L. E. (2018). Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning Journal*, 22(2), 197-220. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v22i2.1255>

Harvard Law School (2021). *The Case Study Teaching Method*. Case Studies. <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/>

Harvard Business School (sf). *The History. About*. <https://www.hbs.edu/about/history/Pages/default.aspx>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. Trust, T., y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En P. N. Del Ben, C. R. Queija y J. Villaeuva (Eds.), *Enseñanza de emergencia a distancia: Textos para la discusión*, (pp. 10-21). Perú: The Learning Factor.

Howell, S., Saba, F., Lindsay, N., y Williams, P. (2004). Seven strategies for enabling faculty success in distance education. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 33-49. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.005>

Krause, K. (2005). *Understanding and promoting student engagement in university learning communities*. Ponencia presentada en Engaged, Inert or Otherwise Occupied?: Deconstructing the 21st Century Undergraduate Student, James Cook University Symposium 'Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students'. Queensland, Australia.

Kreber, C., y Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131. <http://www.extension.usask.ca/cjuce/>

Kulkarni, C., Wei, K. P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J., Koller, D., y Klemmer, S. R. (2013). *Peer and self assessment in massive online classes*. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 20(6), 1-31.

Kümmel, E., Moskaliuk, J., Cress, U. y Kimmerl, J. (2020). Digital Learning Environments in Higher Education: A Literature Review of the Role of Individual vs. Social Settings for Measuring Learning Outcomes, *Education sciences*, 10 (78), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci10030078>

Llano Cifuentes, Carlos. (2018). *La enseñanza de la dirección y el método del caso*. Sociedad Panamericana de Estudios Empresariales, A.C.

Lizzio, A., y Wilson, K. (2004). Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in Higher Education*, 29, 469–488.

Martin, F., Wang, C., y Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *Internet and Higher Education*, 37(January), 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>

Meek, S. E., Blakemore, L., y Marks, L. (2016). Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participation and performance in formative peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.

Moskovitz, M. (1992). Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems. *Journal of Legal Education*, 42, 241–270. <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled42&id=253&div=&collection=journals>

Muenks, K. y Miele, D. B. (2017). Students' thinking about effort and ability: The role of developmental, contextual, and individual difference factors. *The Review of Educational Research*, 87, 707–735.

Mulens, R.I., Consuegra, L.M., y Castellanos, G.I. (2016). El modelo de empoderamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera licenciatura en Enfermería. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 7(3), 27-31.

Myszka, D. (2002). Implementing “Student-Centered” Case Studies. *American Society for Engineering Education*. Sesión 3147, página 7.633.1. <https://pdfs.semanticscholar.org/63d6/4336e974cb4121478bcffeb716cf25a5dbf.pdf>

Nathanson, S. (1998). Designing Problems to Teach Legal Problem Solving. *Conceiving the Lawyer as Creative Problem*, 34(2).

Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. https://www.reap.ac.uk/reap/public/Papers/DN_SHE_Final.pdf

Ogden, G. (1984). The Problem Method in Legal Education. *Journal of Legal Education*, 34(4), 654–673.

Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *Revista de Educación a Distancia*, 6. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/M6>

Rakoff, T. D., y Minow, M. (2007). A case for another case method. *Vanderbilt Law Review*, 60(2), 597–607.

Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L., Brown, A., y Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183–204. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>

Robyn, D. (1987). What Makes a Good Case? *Journal of Policy Analysis and Management*, 6(2), 292–295.

Roos, B. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., y Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.

Scherer, R.; Rohatgi, A. y Hatlevik, O. E. (2017). Students' profiles of ICT use: Identification, determinants, and relations to achievement in a computer and information literacy test. *Comput. Hum. Behav.*, 70, 486–499.

Schiano, B. y Andersen, E. (2017). *Teaching with Cases Online*. Harvard Business Publishing.

Schraw, G., y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351–371.

Schrum, L., y Hong, S. (2002). From the field: Characteristics of successful tertiary online students and strategies of experienced online educators. *Education and Information Technology*, 7, 5–11. <https://doi.org/10.1023/A:1015354423055>

Schunk, D., y Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.

Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.

Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89–108.

Vermunt, J. D., y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)

von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. En Steffe L. P. y Gale J. (Eds.), *Constructivism in education*. Erlbaum Hillsdale, 3–15. <http://www.vonglasersfeld.com/172>

Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. Jossey-Bass

Wiesenberg, F., y Stacey, E. (2008). Teaching philosophy: Moving from face-to-face to online classrooms. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(1), 63–69. <http://www.extension.usask.ca/cjuce/>

Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-188.

Yurdabakan, I. (2016). The investigation of the prospective teachers' opinions related to peer assessment: A qualitative study. *International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)*, 7(4), 1-12.

Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. En D. M. McInerney S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp.139-164). The Education University of Hong Kong.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Anexo A. Propuesta de rúbrica para evaluar evidencias de aprendizaje

Criterio	Idóneo	Satisfactorio	No satisfactorio
Formato	5 puntos El escrito cumple con todos los requisitos de formato establecidos.	4 - 3 puntos El escrito cumple con la mayoría de los requisitos de formato.	2 - 0 puntos El escrito cumple con algunos o ninguno de los requisitos de formato.
Ortografía y redacción	5 puntos No tiene faltas de ortografía ni errores gramaticales.	4 - 3 puntos Tiene entre 1 y 4 faltas de ortografía o errores gramaticales.	2 - 0 puntos Tiene 5 o más faltas de ortografía o errores gramaticales.
Aplicación del lenguaje	20 - 18 puntos En general, demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos y extrajurídicos), utilizando la terminología adecuada.	17 - 14 puntos Demuestra conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pero en ocasiones limitado.	5 - 0 puntos Demuestra poco o nulo conocimiento de los conceptos relevantes (jurídicos o extrajurídicos), pues los utiliza incorrectamente o no los incorpora como parte de su análisis.
Análisis de la situación problema	35 - 32 puntos En general, identifica y relaciona los diferentes elementos que componen el problema.	31 - 25 puntos En ocasiones, identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada.	24 - 0 puntos Identifica y relaciona los elementos que componen el problema de manera limitada o deficiente.
Construcción de argumentos	35 - 32 puntos En general, presenta sus argumentos de manera sólida y clara, desde una perspectiva jurídica con consideraciones del contexto. Refleja la comprensión de elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	31 - 25 puntos En ocasiones, sus argumentos no son sólidos o no incorpora suficientes elementos jurídicos o del contexto. Refleja la comprensión de algunos de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.	24 - 0 puntos Presenta sus argumentos de manera confusa y poco profunda o no incorpora elementos jurídicos o del contexto. Refleja una comprensión muy limitada de los elementos que se exploraron durante el diálogo sistemático.

Nota: Esta rúbrica se puede adecuar a cada caso en particular.



Centro de Estudios sobre la Enseñanza
y el Aprendizaje del **Derecho**, A.C.

Dirección

Miguel Nieto 440 Sur,
Colonia Centro
Monterrey, Nuevo León
C.P. 64000

Teléfono(s)

+52(81) 2055-0628

+52(81) 1766-1198

 ceead

 @ceead

 ceead

 @ceead.org.mx

www.ceead.org.mx