

# REJIE NUEVA ÉPOCA

**Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa**

**Nº 23 · Julio 2020**



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



FACULTAD DE DERECHO  
Universidad de Málaga

**Presentación al núm. 23**

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ

#### **INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES**

**Las mujeres críticas con las positivaciones históricas de los derechos humanos: una experiencia en la asignatura de Filosofía del Derecho bajo las circunstancias del COVID-19**

FERNANDO CENTENERA SÁNCHEZ-SECO

**Definición de un modelo pedagógico en el ámbito jurídico a través de la integración de tres formas de aprendizaje-servicio en torno a la simulación de juicios**

PEDRO ÁLVAREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, EVA ISABEL SANJURJO RÍOS Y GRACIA FERNÁNDEZ CABALLERO

#### **INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA**

**Una isla llamada Arbolea (Enrique Gómez Arbolea y la pervivencia jurídica de una metáfora)**

FELIPE NAVARRO MARTÍNEZ

**Las reservas a los Tratados de Derechos Humanos en México: estado de la cuestión**

ALICIA MARÍA PASTOR GARCÍA

**La educación jurídica en Colombia: transformaciones y tendencias recientes**

PEDRO ANÍBAL DELGADO RODRÍGUEZ

#### **RESEÑAS**

SÁNCHEZ ARCHIDONA, G., *La erosión de las bases impositivas societarias*, Aranzadi, Navarra, 2019, 308 pp.,  
POR VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES

La REJIE pretende abrir a nivel nacional e internacional “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, ya sea con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa.

Se trata especialmente de contribuir a la implantación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible.

No obstante la revista se encuentra abierta a la participación de profesores universitarios iberoamericanos y de otros continentes que deseen reflexionar sobre la docencia y la investigación en Ciencias Jurídicas (sobre la metodología docente, la necesidad de renovación o cambio, problemas actuales, etc.).

Prueba de la apertura de la revista al exterior es que junto al Comité Científico Nacional, cuenta con un Comité Científico Internacional formado por profesores de Bulgaria, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

Las opiniones expuestas en los distintos trabajos y colaboraciones son de la exclusiva responsabilidad de los autores

**Directora**

Isabel González Ríos  
[isa\\_gonzalez@uma.es](mailto:isa_gonzalez@uma.es)

**Subdirectora Académica**

Carmen María Ávila Rodríguez  
[cmavila@uma.es](mailto:cmavila@uma.es)

**Secretaria Académica**

María del Pilar Castro López  
[mdcastro@uma.es](mailto:mdcastro@uma.es)

**Promotor**

Grupo de innovación docente  
PIE 017/08.UMA

**Editor**

Universidad de Málaga

**e-ISSN**  
1989-8754

<https://revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca>

**REJIE** NUEVA  
ÉPOCA  
*Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*

Número 23  
Julio 2020





La *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nueva época (REJIE nueva época)* se encuentra indizada en las bases de datos Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec y REDIB.

**Directora:** Isabel González Ríos (*Universidad de Málaga*)

**Subdirectora académica:** Carmen María Ávila Rodríguez (*Universidad de Málaga*)

**Secretaria académica:** María del Pilar Castro López (*Universidad de Málaga*)

### **Consejo de redacción**

CARMEN M<sup>a</sup> ÁVILA RODRÍGUEZ, Universidad de Málaga; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, Universidad de Málaga; PATRICIA BENAVIDES VELASCO, Universidad de Málaga; ROCÍO CARO GÁNDARA, Universidad de Málaga; BELÉN CASADO CASADO, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> DEL PILAR CASTRO LÓPEZ, Universidad de Málaga; ELISA GARCÍA LUQUE, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> ENCARNACIÓN GÓMEZ ROJO, Universidad de Málaga; ISABEL GONZÁLEZ RÍOS, Universidad de Málaga; MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA, Universidad de Málaga; MABEL LÓPEZ GARCÍA, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> BELÉN MALAVÉ OSUNA, Universidad de Málaga; ANTONIO MÁRQUEZ PRIETO, Universidad de Málaga; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, Universidad de Málaga; M<sup>a</sup> REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, Universidad de Málaga.

### **Comité científico**

#### **Comité científico nacional**

JOSE CALVO GONZÁLEZ († 2020), Catedrático de Filosofía del Derecho, Universidad de Málaga; ANA CAÑIZARES LASO, Catedrática de Derecho Civil, Universidad de Málaga; JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS, Catedrático de Derecho Penal, Universidad de Málaga; JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO, Catedrático de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; JOSÉ IGNACIO MORILLO-VELARDE PÉREZ, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad Pablo de Olavide; ROSA QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA, Catedrático de Derecho Constitucional, Universidad de Málaga; ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; JOSÉ M<sup>a</sup> SOUVIRON MORENILLA, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga. ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política, Universidad de Málaga; DIEGO J. VERA JURADO, Universidad de Málaga.

## Comité científico internacional

MACIEJ BARCZEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad de Gdansk (Polonia); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Profesor Asistente del Departamento de Derecho, Universidad de Grama (Cuba); VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS, Catedrática de Derecho Público, Universidad Paris X-Nanterre (Francia); PAULO FERREIRA DA CUNHA, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho, Universidad de Oporto (Portugal); NICOLA GULLO, Profesor de Derecho Administrativo, Università degli Studi di Palermo (Italia); ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito, Facultad de Derecho, Universidad Católica de Valparaíso (Chile); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano, Universidad Eötvös Loránd, Budapest (Hungria); KAZIMIERZ LANKOSZ, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad Jagellónica, Cracovia (Polonia); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho, Universidad Laval, Québec (Canadá); HENRI R. PALLARD, Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio, Universidad Laurentiana, Sudbury, Ontario (Canadá); LUCIO PEGORARO, Catedrático de Derecho Comparado, Universidad de Bolonia (Italia); GEORGE PENCHEV, Catedrático de Derecho Administrativo y del Medio Ambiente, Universidad de Plovdiv (Bulgaria); SUZANA TAVARES DA SILVA, Profesora de Derecho, Universidade de Coimbra (Portugal); HARRY E. VANDEN, Catedrático de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos); TADEUSZ WASILEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Administración, Nicholaus Copernicus University, Torun (Polonia).

## Presentación al núm. 23

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ

## INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

### Las mujeres críticas con las positivaciones históricas de los derechos humanos: una experiencia en la asignatura de Filosofía del Derecho bajo las circunstancias del COVID-19

FERNANDO CENTENERA SÁNCHEZ-SECO ..... 11

### Definición de un modelo pedagógico en el ámbito jurídico a través de la integración de tres formas de aprendizaje-servicio en torno a la simulación de juicios

PEDRO ALVÁREZ SÁNCHEZ DE MOVELLÁN, EVA SANJURJO RÍOS Y GRACIA FERNÁNDEZ CABALLERO..... 33

## INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

### Una isla llamada Arbolea (Enrique Gómez Arbolea y la pervivencia jurídica de una metáfora)

FELIPE NAVARRO MARTÍNEZ..... 47

### Las reservas a los Tratados de Derechos Humanos en México: estado de la cuestión

ALICIA MARÍA PASTOR GARCÍA..... 61

### La educación jurídica en Colombia: transformaciones y tendencias recientes

PEDRO ANÍBAL DELGADO RODRÍGUEZ ..... 83

## RESEÑAS

RECENSIÓN DE SÁNCHEZ ARCHDONA, G., *La erosión de las bases imponibles societarias*, Aranzadi, Navarra, 2019, 308 pp., por VIRGINIA MARTÍNEZ TORRES..... 101



## Presentación al número 23

Tenemos el placer de presentarles el N° 23 de la REJIE, Nueva época. En este número se han publicado un total de cinco artículos y una reseña.

En el bloque sobre innovación docente, el primer artículo se titula “Las mujeres críticas con las positivaciones históricas de los Derechos Humanos: una experiencia en la asignatura de Filosofía del Derecho bajo las circunstancias del COVID-19” y está firmado por Fernando Centenera Sánchez-Seco, profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad de Alcalá. El autor comparte su experiencia docente para, desde su asignatura, dar visibilidad a las críticas que aportaron Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft sobre las positivaciones históricas de los derechos humanos. Para ello pone en práctica una dinámica consistente en analizar la vida y algunas obras de estas célebres mujeres, especialmente *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, *Declaración de Seneca Falls*, y *Vindicación de los derechos de la mujer*. A través de estos textos, las protagonistas de este artículo demuestran que, aun cuando los derechos se habían positivado, no estaban siendo reales para las mujeres de su época. Por ello, el profesor Centenera Sánchez-Seco considera que se trata de un interesante recurso para ilustrar la reflexión sobre la justicia, siendo ésta la razón de ser de la asignatura, y para acrecentar el bagaje intelectual del alumnado con aportaciones procedentes de la historia y la filosofía. Debido a las circunstancias de confinamiento en las que se ha tenido que impartir la docencia en el segundo semestre del curso 2019/2020, el artículo explica detenidamente cuál ha sido el desarrollo metodológico docente a través del modelo on line de enseñanza. Es por ello que el autor realiza interesantes reflexiones sobre la conveniencia y oportunidades de la docencia on line.

El segundo artículo lleva la firma de los profesores Pedro Álvarez Sánchez de Movellán, Eva Isabel Sanjurjo Ríos y Gracia Fernández Caballero, profesores de la Universidad de León en las disciplinas de Derecho Procesal y Derecho Administrativo. El artículo tiene por título “Definición de un modelo pedagógico en el ámbito jurídico a través de la integración de tres formas de aprendizaje-servicio en torno a la simulación de juicios”. En el inicio del artículo los autores nos sitúan en el concepto del aprendizaje-servicio (ApS) consistente en una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Los autores exponen cómo esta metodología se pone en práctica a través de Juicios simulados, habiendo sido previamente proporcionados a los estudiantes los oportunos conocimientos en materia procesal y en materia sustantiva de Derecho Administrativo. Dos aspectos destacan los autores: que el objeto del juicio simulado es un caso real, y que integrando el Proyecto de la Universidad de León “Acercamiento Intergeneracional entre personas mayores y estudiantes universitarios”, tanto personas mayores como alumnos forman parte de esta simulación, los primeros como partes del proceso (planteando el conflicto), o bien como juzgadores (siendo miembros del jurado), mientras que los alumnos resuelven el conflicto planteado. Los autores exponen cómo de esta forma se logra motivar a los alumnos en su proceso formativo, fomentando su participación activa, al tiempo que se convierte la simulación en una herramienta más de evaluación del aprendizaje a disposición del profesorado, mejorando el seguimiento de los alumnos. Como consecuencia de esta experiencia docente, llevada a cabo durante la declaración del Estado de Alarma, los autores hacen una breve reseña sobre la manera en la que se han visto obligados a alterar el modelo pedagógico para adecuarlo a la modalidad de enseñanza no presencial impuesta.

El bloque dedicado a la investigación sustantiva se inicia con el estudio de Felipe Navarro Martínez, profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga, titulado “Una isla llamada Arbolea. (Enrique Gómez Arbolea y la pervivencia jurídica de una metáfora)”. El autor, que dedica su trabajo a la memoria del profesor José Calvo González y a su viuda, se centra en la figura de Enrique Gómez Arbolea, que fue el primer Catedrático de Filosofía del Derecho, obteniendo dicha condición, tras la Guerra Civil, en 1941, para ser en 1954 primer Catedrático de Sociología en España y uno de

los padres de esta disciplina. El autor profundiza, primero en el desempeño literario de Gómez Arboleya, que califica como notable y prometedor, y que se inició en el núcleo de la vanguardia granadina encabezado por Federico García Lorca. Tras este análisis nos expone cómo abandona sus escritos literarios para centrarse en el Derecho, la Filosofía Jurídica y, por último, en la Sociología. Se asoma también el autor a intentar comprender los motivos del trágico final de Gómez Arboleya que en 1959 se suicida frustrando su vida y su trayectoria intelectual.

El segundo de los artículos lo firma Alicia María Pastor García, doctoranda en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Málaga, y lleva por título “Las reservas a los Tratados de Derechos Humanos en México: estado de la cuestión”. La autora se centra en el análisis de la práctica convencional de México en materia de Derechos Humanos para tratar de obtener conclusiones relativas a la posición de este Estado acerca de las reservas que ha venido formulado y con las que restringe sus obligaciones asumidas en el ámbito citado.

El último artículo de este número tiene por título “La educación jurídica en Colombia: transformaciones y tendencias recientes” y ha sido escrito por Pedro Aníbal Delgado Rodríguez, doctorando en Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada. En este artículo el autor realiza una aproximación a los antecedentes de las reformas judiciales impulsadas desde organismos transnacionales para Colombia, los impactos generados por el proceso de globalización y las reformas de la educación jurídica colombiana aludiendo a la postura que ha asumido la Universidad para hacer frente a estas demandas. El autor se preocupa en analizar: el modelo de juristas que se está formando en las aulas colombianas; la repercusión del modelo educativo en la reconstrucción de una sociedad más democrática, justa y equitativa y, finalmente, la competencia de los profesionales del Derecho para afrontar las necesidades de un mundo inserto en un modelo liberal cada vez más complejo y exigente.

El número se cierra con la reseña realizada por Virginia Martínez Torres de la monografía de Guillermo Sánchez-Archidona “La erosión de las bases imponibles societarias, publicada en 2019 por la editorial Aranzadi.

No quisiera concluir estas líneas sin recordar al profesor José Calvo González, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga, recientemente fallecido. Desde aquí queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento por haber enriquecido esta Revista desde sus inicios, con sus valiosas aportaciones como miembro del Consejo de Redacción, primero, y del Comité Científico, después, como evaluador de artículos y, por supuesto, como autor, publicando en la REJIE dos de sus brillantes estudios: “Imago iuris in la allegorie van Justitia met doodzonden cultura visual del Derecho: la pintura del sistema inquisitivo europeo durante el s. XVI” (REJIE nº 17, 2018) y “Lacrimae & Luminos. «El delincuente honrado» (1773), de Gaspar Melchor de Jovellanos” (REJIE nº 7, 2013). No podremos a partir de ahora disfrutar de su presencia, pero sí de su recuerdo y de sus textos. Querido Pepe, descansa en paz.

Carmen María Ávila Rodríguez

Subdirectora académica de la REJIE, Nueva época.

## **Innovación educativa y metodologías docentes**

## **LAS MUJERES CRÍTICAS CON LAS POSITIVACIONES HISTÓRICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA DEL DERECHO BAJO LAS CIRCUNSTANCIAS DEL COVID-19**

Female critics of historical positivisations of human rights: an experience in the subject Philosophy of Law during the COVID-19 crisis

Recibido: 17 de junio de 2020

Aceptado: 30 de junio de 2020

Fernando Centenera Sánchez-Seco  
Profesor de Filosofía del Derecho  
[fernando.centenera@uah.es](mailto:fernando.centenera@uah.es)  
Universidad de Alcalá

### **RESUMEN**

Este trabajo presenta una experiencia docente desarrollada en la asignatura de Filosofía del Derecho, con el objetivo principal de dar visibilidad a las siguientes mujeres, que se mostraron críticas con las positivaciones históricas de los derechos humanos: Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft. La implementación se ha llevado a cabo durante el confinamiento obligado por el COVID-19, con una metodología basada en la docencia *online* y desarrollada a partir de las herramientas disponibles en el aula virtual de la asignatura. La experiencia parte de la teoría dedicada a la positivación histórica de los derechos humanos, y presenta varias actividades con las que el alumnado ha trabajado sobre las autoras y sus obras, ha considerado sus reivindicaciones sobre la igualdad entre mujeres y hombres, y ha tomado conciencia de que la consecución de la igualdad sigue siendo un reto en nuestros días. El trabajo informa también del sistema de evaluación (tanto en la parte práctica como en la teórica) y de los resultados obtenidos con la experiencia, según la opinión del alumnado. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del desarrollo precedente.

### **PALABRAS CLAVES**

Gouges, Stanton, Wollstonecraft, derechos humanos, positivación, generalización, COVID-19, docencia *online*.

### **ABSTRACT**

This article presents a teaching experience conducted in the subject of Philosophy of Law with the main objective of raising the visibility of four women who were critical of the historical positivisations of human rights: Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott and Mary Wollstonecraft. The experience was carried out during the confinement enforced by COVID-19 and used a methodology based on online teaching and exploiting the tools available in the subject's virtual classroom. The experience took as its starting point the theory about the historical positivisation of human rights and included several activities in which students worked on the authors and their works, considered their demands for male-female equality and became aware that the achievement of equality is still a challenge today. The article reports on the assessment system (both in the practical and theoretical components) and the results obtained in the opinion of the students. Finally, some conclusions are drawn from the material presented.

### **KEYWORDS**

Gouges, Stanton, Wollstonecraft, human rights, positivisation, generalisation, COVID-19, online teaching.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. El entorno académico-docente. 2.1. Las características académicas de la asignatura. 2.2. La razón de ser de la Filosofía del Derecho como justificación de la experiencia. 2.3. La positivación histórica de los derechos humanos como punto de partida. 3. Los objetivos. 4. La metodología y la cronología: adaptaciones a las circunstancias del COVID-19. 5. El desarrollo de la experiencia. 5.1. La parte práctica. 5.1.a. Un primer acercamiento ordenando contenidos. 5.1.b. Contextualización razonada en los modelos de positivación e identificación de textos. 5.1.c. Las reivindicaciones más allá de la positivación de los derechos humanos. 5.1.d. Análisis actual: la terca persistencia de las desigualdades. 5.2. La parte teórica. 6. El sistema de evaluación. 7. Los resultados de la mano del alumnado. 8. Conclusiones. Fuentes. A) Bibliografía. B) Documentación académica. C) Normativa.

## 1. Introducción.

Desde hace tiempo, los estudios de género vienen evidenciando problemas de desigualdad en diferentes ámbitos, entre ellos, el docente. Dentro de este contexto, uno de los aspectos a tener en cuenta es la invisibilidad de las mujeres en los contenidos de las asignaturas. En los últimos años hemos tomado conciencia de la circunstancia, y como resultado de ello ya forman parte de nuestras clases las aportaciones de Clara Campoamor, Hannah Arendt o Rosa Parks<sup>1</sup>. En este trabajo presentamos una nueva experiencia que centra la atención en las reivindicaciones de Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft. La misma se ha desarrollado en el marco de un proyecto de innovación docente, concedido por la Universidad de Alcalá en 2019<sup>2</sup>.

La concienciación en materia de género ha propiciado que en nuestros días contemos con trabajos dedicados a las autoras en cuestión (frecuentemente desarrollados en el ámbito del Derecho Constitucional, aunque no de forma exclusiva), que pueden ser de utilidad para hacerlas visibles en el aula. En ocasiones estos estudios presentan también materiales, propuestas e implementaciones que se enmarcan en el ámbito docente<sup>3</sup>. La

<sup>1</sup> CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2017), “Clara Campoamor y el valor de la igualdad: una propuesta docente”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 16, pp. 11-34, [en línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/articulo/view/7626/7136>; CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2019), “Hannah Arendt y Rosa Parks en la asignatura de Filosofía del Derecho”, en Castillo Fernández H., Gómez Hernández P. (eds.): *X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: “Al futuro con el pasado”*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 431-440.

<sup>2</sup> Los datos del proyecto de innovación docente son los siguientes: Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft: más allá de la positivación de los derechos humanos. UAH/EV1081.

<sup>3</sup> Pueden consultarse los siguientes trabajos: GARRIDO GÓMEZ, M<sup>a</sup>. I. (2018), “Los movimientos feministas”, en Carmona Cuenca, E., Garrido Gómez, M<sup>a</sup>. I. (coords.): *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2<sup>a</sup> ed., pp. 62, 63; CARMONA CUENCA, E. (2006), “M. Wollstonecraft: Vindicación de los derechos de la mujer”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson, pp. 493-502; MACÍAS JARA, M. (2006), “Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana, de Olimpia de Gouges y Declaración de Seneca Falls”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson, pp. 487-491; ESQUEMBRE VALDÉS, M. (2013), “Derecho Constitucional y género. Materiales y enseñanza crítica en Teoría del Estado y Derecho Constitucional”, en Tortosa Ybáñez, M<sup>a</sup>. T., Álvarez Teruel, J. D., Pellín Buades, N. (coords.): *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante, p. 2312, [en línea]

experiencia que ofrecemos en este trabajo se ha llevado a cabo en la asignatura de Filosofía del Derecho, principalmente en el ámbito práctico, aunque también ha estado presente en el teórico. La misma ofrece un desarrollo, recursos y dinámicas que pueden resultar novedosos, además de un sistema de evaluación pensado para las actividades implementadas, y datos empíricos aportados por el alumnado, derivados de la puesta en práctica.

Más allá de lo anterior, la novedad de la experiencia ha quedado marcada por el momento en el que se ha llevado a cabo. A mediados de marzo del curso académico que terminamos se decretó el estado de alarma a consecuencia del COVID-19<sup>4</sup>. Pocos días antes, en la Comunidad de Madrid se ordenaba el cese de la actividad educativa presencial, al tiempo que se recomendaba que continuase *online*<sup>5</sup>. Con ello, las clases presenciales de la Universidad de Alcalá, donde impartimos docencia, quedaban suspendidas, para dar paso a la docencia a distancia. En un primer momento, la situación puso en cuestión la puesta en práctica del proyecto inicial, pensado para ser implementado presencialmente al final de curso. Sin embargo, la incertidumbre se convirtió en reto. Este trabajo da cuenta también de las alternativas aportadas mediante la docencia *online* en la experiencia que nos ocupa, posibles gracias a la respuesta que ha dado la Universidad de Alcalá a las circunstancias sobrevenidas<sup>6</sup>.

En el desarrollo que sigue hemos optado por el siguiente esquema. En primer lugar, presentamos aspectos relativos al entorno académico-docente, con el fin de contextualizar la exposición posterior. Seguidamente nos referimos a los objetivos que pretendemos con la experiencia para, a continuación, considerar la cronología y metodología utilizadas en el transcurso de aquella. Una vez tratados los aspectos anteriores, exponemos un

---

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44225/1/2013-XI-Jornadas-Redes-176.pdf>; GARAY MONTAÑEZ, N. (2015), “Investigación y docencia en Derecho Constitucional: Apuntes y materiales para la comprensión de un constitucionalismo inclusivo”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-39, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/11989/14766>; GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. (2017), “La mujer en las normas”, en Bergareche Gros, A. (dir.): *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género: Materiales para la igualdad*. S. l.: Universidad de Vigo, pp. 53 y ss., [en línea] [https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/Reconstruyendo%20el%20derecho\\_definitivopublicado.pdf](https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/Reconstruyendo%20el%20derecho_definitivopublicado.pdf); FRIES MONLEÓN, L., LACRAMPETTE POLANCO, N. (s. f.), “Feminismos, género y Derecho”, en Lacrampette N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, pp. 33-69, [en línea]: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; ZÚÑIGA AÑAZCO, Y. (s. f.), “Mujeres, ciudadanía y participación política”, en N. Lacrampette, N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, p. 181, [en línea] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

<sup>4</sup> “Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 67, 14 de marzo de 2020, [en línea] <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>.

<sup>5</sup> “Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19)”, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 59, 10 de marzo de 2020, punto primero, [en línea] [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOE/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOE/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF).

<sup>6</sup> Debemos, por ello, mostrar nuestro agradecimiento al personal de la Universidad de Alcalá, tanto de equipos de gobierno como de administración (refiriéndonos especialmente en este ámbito al personal del aula virtual), por el trabajo realizado para hacer posible la docencia *online* y la formación en la misma. Extendemos también nuestra gratitud al alumnado, por todo su esfuerzo en la adaptación y su motivación en la experiencia que exponemos.



desarrollo pormenorizado de las actividades realizadas. Los últimos apartados están dedicados al sistema de evaluación, al análisis de los resultados, que recabamos de la opinión del alumnado, y al planteamiento de algunas conclusiones finales derivadas del desarrollo precedente.

## 2. El entorno académico-docente.

### 2.1. Las características académicas de la asignatura.

Como ya adelantamos en la introducción, la experiencia se ha desarrollado en el marco de la asignatura de Filosofía del Derecho, que se cursa en primero del Grado en Derecho de la Universidad de Alcalá. La asignatura es de formación básica, tiene 6 créditos ECTS y se imparte en el segundo cuatrimestre del curso académico, de enero a mayo. En los estudios citados la docencia de la disciplina se distribuye en cuatro grupos, y la experiencia que presentamos se ha desarrollado en dos de ellos. Más concretamente, en uno de los grupos la actividad se ha llevado a cabo por 31 personas, y en otro por 34.

En el programa de la materia la distribución de la docencia y del trabajo del alumnado se plantea del siguiente modo. El número de horas totales es 150, y se dividen en horas lectivas y horas de trabajo propio del alumnado. Más concretamente, la distribución es la siguiente. Por una parte, tenemos 60 horas lectivas, de las cuales 45 son presenciales y 15 de trabajo guiado. Por otra parte, las 90 horas restantes se dedican al trabajo propio del alumnado<sup>7</sup>. Como podrá imaginarse, este planteamiento ha debido ajustarse a las circunstancias derivadas del COVID-19. Una vez suspendidas las clases presenciales la docencia continuaría *online*, desarrollándose a partir de los recursos disponibles en la plataforma virtual de la asignatura, a los que nos referiremos con detalle en el apartado dedicado a la metodología.

Por otra parte, debe señalarse que la asignatura consta de una parte teórica y de otra práctica, y que, como ya adelantamos, la experiencia realizada se ha desarrollado principalmente en el último ámbito, si bien también ha tenido proyección en el teórico.

### 2.2. La razón de ser de la Filosofía del Derecho como justificación de la experiencia.

Antes de presentar el desarrollo de la experiencia, conviene tener en cuenta la justificación de la asignatura de Filosofía del Derecho en los estudios jurídicos, pues en ella reside el impulso que motiva las actividades realizadas. Con la disciplina se reconoce la insuficiencia de una formación para juristas estrictamente técnica, al tiempo que se reivindica la importancia de enseñar a reflexionar sobre la justicia. Desde luego, ello no supone que la materia quede desvinculada de la realidad jurídica con la que se enfrentará el alumnado en el futuro, sino todo lo contrario<sup>8</sup>.

Lo anterior conlleva una reivindicación de la función crítica de la Filosofía del Derecho, con la cual se proporcionan numerosas aportaciones<sup>9</sup>. Con ella se amplía el bagaje intelectual del alumnado, por cuanto conlleva el análisis del derecho positivo

<sup>7</sup> *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020), [en línea] [https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/estudios-oficiales/grados/.galleries/Programas/G400/400007\\_G400\\_2019-20.pdf](https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/estudios-oficiales/grados/.galleries/Programas/G400/400007_G400_2019-20.pdf).

<sup>8</sup> Sobre ello, por ejemplo, PRIETO SANCHÍS, L. (1987), “Un punto de vista sobre la filosofía del Derecho”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, pp. 591-617, pp. 592-597, [en línea] [https://www.boe.es/publicaciones/anuarios\\_derecho/abrir\\_pdf.php?id=ANU-F-1987-10059100618](https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-1987-10059100618).

<sup>9</sup> En lo que sigue tenemos en cuenta a PÉREZ LUÑO, A.-E. (1999), *Lecciones de Filosofía del Derecho. Presupuestos para una Filosofía de la Experiencia Jurídica*. Sevilla: Mergablum, 2ª edición, pp. 41, 42.

desde la perspectiva de la justicia. Este ejercicio, que enfrenta al ‘ser’ del Derecho con el “deber ser” del mismo o, si se quiere, a la legalidad con la legitimidad, proporciona los cauces necesarios para determinar los valores de la justicia, que sirven para enjuiciar el derecho positivo. Además, todo ello conlleva una invitación al compromiso con los valores en cuestión<sup>10</sup>, cuya asunción deberá tener la consecuente continuidad en la labor de quienes vayan a trabajar en el futuro con el Derecho.

Por tanto, conviene poner de manifiesto que la materia es necesaria para tener una percepción totalizadora de lo jurídico, que vaya más allá del mero derecho positivo<sup>11</sup>. Con los estudios de Derecho se pretende una formación integral que comprende la preparación técnica, pero que con la Filosofía del Derecho también alcanza a ámbitos como la ética o la política. Se trata, a fin de cuentas, de proporcionar un contexto formativo que haga posible el conocimiento del derecho positivo, pero también la adquisición de competencias oportunas que capaciten para desarrollar propuestas de *lex ferenda*. El resultado pretendido se traduce en juristas con capacidad crítica, conscientes de la realidad en la que desarrollarán su trabajo, y con un compromiso con la justicia<sup>12</sup>.

Por lo demás, no debe olvidarse que el Espacio Europeo de Educación Superior subraya la importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudio por otras razones. A propósito de ello, debe tenerse en cuenta la vinculación entre teoría y práctica característica de los nuevos estudios. Quienes nos dedicamos a la Filosofía del Derecho hemos de dedicar atención la primera, pero también ser capaces de reservar para la práctica un espacio generoso; precisamente, porque esta última ofrece una oportunidad idónea para hacer posible el ejercicio crítico que caracteriza a la materia<sup>13</sup>. En la experiencia hemos tratado de reflejar esta circunstancia.

### 2.3. La positivación histórica de los derechos humanos como punto de partida.

La experiencia que presentamos en este trabajo se desarrolla a propósito del último tema del programa de la asignatura, dedicado a los derechos humanos. La unidad comprende cuatro epígrafes dedicados al concepto de derechos humanos, su positivación histórica, sus características y su análisis desde la perspectiva de la globalización. Concretamente, las actividades en cuestión se han desarrollado a partir del segundo apartado del tema, en el cual estudiamos los tres modelos de positivación histórica de derechos humanos, que tuvieron lugar durante la época de las revoluciones: el inglés, el americano y el francés. En el contenido de este espacio se destacan las características más representativas de cada contexto, incluyendo los derechos que habían quedado reconocidos. También consideramos las declaraciones y textos más importantes de cada uno de los modelos<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> La cuestión encuentra reflejo en la propia asignatura, que incluye entre sus competencias generales el compromiso con los derechos humanos. *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020).

<sup>11</sup> ZAPATERO, V. (1994), “De la jurisprudencia a la legislación”, *Doxa*, núms. 15-16, pp. 769-789, pp. 769, 770, [en línea] [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10653/1/doxa15-16\\_38.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10653/1/doxa15-16_38.pdf); SOLANES CORELLA, Á. (2018), “La importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudios jurídicos dentro del EEES”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 17, pp. 1-23, p. 13, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/21863/23498>.

<sup>12</sup> Sobre las cuestiones expuestas PÉREZ LUÑO, A.-E. (1999), pp. 236-243.

<sup>13</sup> Sobre las cuestiones expuestas SOLANES CORELLA, A. (2018), p. 11.

<sup>14</sup> Tomamos los contenidos señalados de las siguientes obras: PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., DE ASÍS, R., BARRANCO, M. C. (2005), *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson, pp. 95-99; y SORIANO, R. (2003), *Historia temática de los Derechos Humanos*. Sevilla: Mad, pp. 116-120, 175, 176.



Planteada en el sentido expuesto, la teoría anterior aparece como punto de llegada en el reconocimiento de derechos. Sin embargo, la historia que narra la lucha por su consecución demuestra lo contrario, y así se encargaron de constatarlo las autoras en las que centramos la atención con las siguientes obras: *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*<sup>15</sup>, *Declaración de Seneca Falls*<sup>16</sup>, y *Vindicación de los derechos de la mujer*<sup>17</sup>. Estos textos demuestran que, aun cuando los derechos se habían positivizado, no estaban siendo reales para las mujeres. Por ello, su mensaje tiene mucho sentido en el marco docente que consideramos; se trata de un interesante recurso para ilustrar la reflexión sobre la justicia, a la que se dedica la asignatura y que se pretende para quienes serán juristas en el futuro, y también para acrecentar el bagaje intelectual con aportaciones procedentes de la historia y la filosofía.

Más allá de lo anterior, conviene tener en cuenta también que las reivindicaciones recogidas en aquellas obras tardaron en hacerse efectivas, y que su consecución no marcó el final de las discriminaciones. En nuestros días las mujeres las siguen padeciendo, y son muchos los retos que quedan pendientes. Por ello, también cobra pleno sentido el análisis del problema desde una perspectiva actual; ámbito al que, como después veremos, también hemos reservado un espacio.

### 3. Los objetivos.

Con la experiencia implementada hemos tratado de conseguir los siguientes objetivos:

1. Hacer visibles las aportaciones de Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft en la asignatura de Filosofía del Derecho.
2. Aumentar los contenidos de la asignatura, tanto teóricos como prácticos, con las aportaciones de las mujeres citadas.
3. Presentar el proceso de positivación de los derechos humanos como un primer paso, inconcluso e insuficiente en lo que respecta al reconocimiento de derechos, y no como el punto de llegada; ofreciendo de este modo una adquisición de contenidos más completa y consecuente con la realidad jurídica.
4. Partir de la positivación de los derechos humanos para introducir el siguiente proceso, conocido como generalización, con el cual se pretende que los derechos reconocidos en un primer momento, durante el proceso de positivación, sean efectivos para todas las personas.
5. Fomentar en el alumnado el pensamiento crítico, tanto en lo que respecta al espacio cronológico en el que se enmarcan los textos que centran nuestra atención, como en lo que concierne a la situación actual; motivando también a propósito de esta última la propuesta de soluciones.

<sup>15</sup> DE GOUGES, O. (2012), “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2034>.

<sup>16</sup> [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000), “Declaración de Seneca Falls”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2260#nb1>. En la redacción de la *Declaración de Seneca Falls*, que también es conocida con el enunciado de *Declaración de Sentimientos*, participaron Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott, Martha C. Wright, Jane Hunt y Mary Ann McClintock. De ello informa DAVIS, A. Y. (2004), *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal, 2ª edición, p. 61, [en línea] <https://books.google.es/books?id=4WWqXb8o7LoC>.

<sup>17</sup> WOLLSTONECRAFT, M. (1998), “Vindicación de los derechos de la mujer”, *Asparkia. Investigación feminista*, núm. 9, pp. 181-186, [en línea] <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/952/860>.

6. Suscitar en el alumnado el aprendizaje colaborativo, mediante la participación en un foro virtual.

Las circunstancias bajo las que se ha desarrollado la experiencia han obligado a reconsiderar el último de los objetivos citados, planteado en un principio a propósito de dinámicas grupales que se desarrollarían en el aula. La situación en la que se llevaría a cabo la implementación obligó a sustituir aquel esquema por el foro virtual citado en el objetivo en cuestión.

Debemos señalar además que en el proyecto inicial de la experiencia también incluimos como objetivo fomentar la utilización de los recursos virtuales y la búsqueda de fuentes en internet. Conviene reseñar que ello supone una contribución a una de las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura, referida al uso de técnicas informáticas<sup>18</sup>. El objetivo en cuestión ha pasado a tener una relevancia especial, necesariamente, también a consecuencia de las circunstancias acaecidas. De ello quedará constancia en los siguientes espacios.

#### **4. La metodología y la cronología: adaptaciones a las circunstancias del COVID-19.**

En un primer momento, el proyecto de la experiencia se había planteado para una implementación presencial. Sin embargo, la interrupción de las clases en el aula, a consecuencia del COVID-19, obligó a reconsiderar la metodología inicial, para adaptarla a la docencia a distancia. La asignatura cuenta con un aula virtual proporcionada por la Universidad de Alcalá, que habitualmente hemos venido usando como recurso para, por ejemplo, alojar lecturas recomendadas o publicar enunciados de prácticas que posteriormente se realizarían en clase. Con la situación sobrevenida este espacio ha adquirido un protagonismo sin precedentes en nuestra actividad docente, pasando a convertirse en marco principal de su desarrollo y, por tanto, también de la experiencia que nos ocupa. A continuación nos referimos a los recursos utilizados.

Como ya señalamos, el punto de partida lo marcó un epígrafe del programa de la asignatura, dedicado a la positivación histórica de los derechos humanos. Su contenido se transmitió al alumnado por medio de dos recursos. Por una parte, mediante un documento que recogía la teoría que debía tenerse en cuenta, desarrollada en base a las fuentes que citamos anteriormente, en el espacio dedicado al epígrafe en cuestión. Dicho documento se alojó en una carpeta del aula virtual dedicada a los contenidos del último tema de la asignatura, que a su vez formaba parte de otra carpeta en la que habíamos ido dejando la teoría de los temas precedentes. Una semana después de que estuviera disponible el documento, lo explicamos y desarrollamos por medio de la herramienta Blackboard collaborate, con la que es posible transmitir contenidos en el aula virtual, ya en tiempo real, ya en diferido, mediante imagen y/o sonido. En el caso que nos ocupa la explicación se desarrolló en tiempo real, con imagen y sonido. El alumnado tuvo la oportunidad de preguntar en el mismo espacio mediante dos recursos: el micrófono y/o el chat escrito. No obstante, tanto en esta sesión como en las siguientes, el chat sería el recurso más utilizado a la hora de plantear dudas.

Una semana después de la presentación de la teoría, alojamos en otra carpeta dedicada a las prácticas el enunciado de los puntos que debían llevarse a cabo en dicho ámbito, para que el alumnado lo revisase. Junto con él dejamos otro documento que recogía pautas

---

<sup>18</sup> *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020).

de tipo formal a tener en cuenta. Al día siguiente programamos una sesión, también mediante la herramienta citada anteriormente, en la que presentamos los puntos prácticos que debían responderse. De nuevo en esta ocasión el alumnado pudo preguntar lo que estimase oportuno. En el apartado dedicado al desarrollo de la experiencia ofrecemos una exposición pormenorizada de este contenido.

En la misma sesión tratamos las cuestiones incluidas en el documento que recogía los aspectos formales. De este modo, consideramos el plazo para la entrega (una semana y media), la fecha y hora de la misma, y la forma en la que debía hacerse. El documento con las respuestas de los tres primeros puntos prácticos debía enviarse mediante el correo electrónico disponible en la plataforma virtual de la asignatura. También nos referimos al valor que tendría cada punto con respecto a la calificación final, y a los criterios para su evaluación, entre los cuales aparecían la claridad y precisión en las respuestas, o la coherencia y relevancia de los argumentos expuestos. Además de todo ello, consideramos otras pautas que debían seguirse en la elaboración del documento de respuesta, relativas al tipo y tamaño de letra, el espacio interlineal o la extensión disponible para responder.

Por otra parte, a la hora de implementar la experiencia habilitamos dos foros con los siguientes objetivos. Un de ellos estaba dedicado a la participación interactiva del alumnado, que debía desarrollarse a propósito del cuarto punto práctico de la experiencia (más adelante nos detendremos en ello). El otro foro se abrió para exponer y resolver posibles dudas. Con el mismo objetivo llevamos a cabo también varias sesiones programadas con la herramienta Blackboard collaborate, en las que el alumnado expuso las preguntas surgidas durante el desarrollo de la actividad, y recibió respuestas por nuestra parte con orientaciones e indicaciones en tiempo real.

Debemos señalar también que recurrimos a la publicación de numerosos anuncios, otra herramienta del entorno virtual, para ir informando al alumnado de aspectos tales como el alojamiento de documentos, la apertura de foros o las fechas y horarios de las sesiones. De este modo, fuimos presentando paulatinamente los datos que debían conocerse para seguir el desarrollo planteado, proporcionando con ello un engranaje que hiciera posible la interrelación de todos los aspectos a tener en cuenta.

Para elaborar las respuestas a los puntos prácticos el alumnado contó con el material teórico proporcionado, con el que facilitaba el enunciado de la propia actividad, con los recursos de internet disponibles para responder a las cuestiones propuestas (cuando así se pedía), con lecturas solicitadas accesibles también en red, y con un documento que incluía enlaces a numerosas fuentes disponibles en internet. Va de suyo que todo ello supuso un trabajo previo de preparación, consistente en recabar recursos de internet, o en comprobar que los solicitados podían consultarse en red.

Una vez completada la parte práctica de la asignatura, el alumnado tuvo que realizar individualmente un examen final teórico, que diseñamos recurriendo a otra herramienta disponible en la plataforma virtual. Se trató de un ejercicio tipo test que constó de 25 preguntas, y su preparación se llevó a cabo como señalamos a continuación<sup>19</sup>. En primer lugar, elaboramos numerosos bancos de preguntas, concretamente uno por cada tema de la asignatura, y programamos cuántas de ellas, en cada uno de los bloques elaborados, debían incluirse en los exámenes. En base a tal planteamiento, el programa seleccionaría aleatoriamente el número de preguntas establecido para cada examen, y de este modo el alumnado realizaría ejercicios con cuestiones diferentes (los bancos incluían un número

---

<sup>19</sup> El siguiente planteamiento se basa en las medidas establecidas por la Universidad de Alcalá, concretadas técnicamente por parte del personal del aula virtual, para llevar a cabo evaluaciones como la que nos ocupa.

de cuestiones considerable, para así evitar el menor número de coincidencias posible). Además, recurrimos a las siguientes opciones, también disponibles en la herramienta: las preguntas se dispondrían de forma aleatoria en cada ejercicio, y el alumnado debía responderlas una a una, sin opción de volver atrás, una vez dada la respuesta. Nuestra intención era que en todos los exámenes se incluyera una pregunta sobre la experiencia que nos ocupa. Con este fin, desarrollamos un banco de preguntas exclusivo sobre los contenidos teóricos de aquella, del cual la herramienta utilizada seleccionaría una de las preguntas confeccionadas para cada ejercicio.

## 5. El desarrollo de la experiencia.

Como ya adelantamos, la experiencia se ha llevado a cabo principalmente en el ámbito práctico. En este contexto se implementaron cuatro puntos que vamos a tratar en el siguiente espacio. Los tres primeros debían realizarse individualmente, y el cuarto solicitaba que se interactuase en un foro con las personas que participasen en el mismo. No obstante, como venimos señalando, la experiencia ha alcanzado también al ámbito teórico. Dejamos constancia de ello en el último espacio de este apartado.

### 5.1. La parte práctica.

#### 5.1.a. Un primer acercamiento ordenando contenidos.

Con el primer punto de la actividad pretendimos que el alumnado tuviera un acercamiento inicial a las mujeres en las que nos íbamos a centrar, que conociese sus obras, el ámbito en el que desarrollaron su actividad y algunos datos sobre sus vidas. Con el fin de hacer sugestiva la actividad, y para suscitar de este modo el interés del alumnado, planteamos el desarrollo del siguiente modo. El punto en cuestión incluía la tabla que reproducimos a continuación, en cuyas celdas se recogen una serie de contenidos desordenados.

<b>Nombre y apellidos de la/s autora/s</b>	<b>Dato biográfico de la/s autora/s</b>	<b>Obra de la/s autora/s</b>	<b>Contexto en el que desarrolló o desarrollaron su actividad la/s autora/s</b>
Olimpia de Gouges	Las autoras desarrollaron su actividad en Estados Unidos	Llegó a París un año antes de la muerte de Olimpia de Gouges	Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott [et alt.]
Criticó duramente a Robespierre	Vindicación de los derechos de la mujer (1792)	Con homenaje en el Capitolio de Estados Unidos	Mary Wollstonecraft
Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791)	La autora desarrolló su actividad en Francia	Declaración de Seneca Falls (1848)	La autora desarrolló su actividad en Inglaterra, pero escribió a propósito de la Revolución Francesa

Tabla 1. Contenidos desordenados. Elaboración propia.

Partiendo de esta presentación, el alumnado tenía que ordenar los contenidos dispuestos en la tabla, siguiendo para ello los criterios establecidos en su encabezado. Para llevar a cabo esta actividad debía recurrirse a búsquedas en internet, con el fin de vincular los contenidos disponibles con las autoras, según correspondiese, y a partir de este punto ponerlos en orden en la tabla. Consideramos que este ejercicio proporcionaría la información necesaria para resolver la actividad, pero que también aportaría otros datos al alumnado, que servirían para que adquiriese una mayor información sobre las autoras. Así, si en internet se hace una búsqueda para determinar qué autora llegó a París un año antes de la muerte de Olimpia de Gouges, con ello se localizaría la respuesta que se pretendía, pero también otros datos adicionales relacionados con las autoras.

El orden correcto que debía establecerse es el que se muestra a continuación.

Nombre y apellidos de la/s autora/s	Dato biográfico de la/s autora/s	Obra de la/s autora/s	Contexto en el que desarrolló o desarrollaron su actividad la/s autora/s
Olimpia de Gouges	Criticó duramente a Robespierre	Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791)	La autora desarrolló su actividad en Francia
Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott [et alt.]	Con homenaje en el Capitolio de Estados Unidos	Declaración de Seneca Falls (1848)	Las autoras desarrollaron su actividad en Estados Unidos
Mary Wollstonecraft	Llegó a París un año antes de la muerte de Olimpia de Gouges	Vindicación de los derechos de la mujer (1792)	La autora desarrolló su actividad en Inglaterra, pero escribió a propósito de la Revolución Francesa

Tabla 2. Contenidos ordenados. Elaboración propia.

### 5.1.b. Contextualización razonada en los modelos de positivación e identificación de textos.

Con el segundo punto pretendimos que el alumnado trabajase de forma más detenida con algunos de los textos recogidos en la tabla precedente, si bien, para hacer también sugerente la actividad, no identificamos los documentos con los que íbamos a trabajar, sino que únicamente proporcionamos una parte de su contenido. Concretamente, consideramos los extractos que reproducimos a continuación, tomados, respectivamente, de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*<sup>20</sup> y de la *Declaración de Seneca Falls*<sup>21</sup>:

<sup>20</sup> DE GOUGES, O. (2012).

<sup>21</sup> [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000).

Texto 1.

“ARTÍCULO TERCERO.

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.

ARTÍCULO CUARTO.

La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón.”

[...]

ARTÍCULO SEXTO.

La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos”.

Texto 2.

“CONSIDERANDO: Que está convenido que el gran precepto de la naturaleza consiste en que "el hombre ha de perseguir su verdadera felicidad". [...] esta ley de la naturaleza, coetánea a la humanidad y dictada por el mismo Dios, es por supuesto superior a ninguna otra. Obliga en cualquier lugar del globo, en todos los países y en todos los tiempos; invalida a cualquier ley humana que la contradiga, y por ello constituye el origen mediano e inmediato de la autoridad y validez de todas ellas; en consecuencia:

DECIDIMOS: Que todas aquellas leyes que entorpezcan la verdadera y sustancial felicidad de la mujer, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y no tienen validez, pues este precepto tiene primacía sobre cualquier otro.

DECIDIMOS: Que la mujer es igual al hombre, que así fue establecido por el Creador y que por el bien de la raza humana exige que sea reconocida como tal.”

En base a la lectura de estos extractos, el alumnado debía determinar con qué modelo de positivación podría relacionarse cada uno de ellos. Este ejercicio, además de hacer posible la contextualización de los contenidos en cuestión, contribuiría a asentar los conocimientos adquiridos con el apartado dedicado a la positivación histórica de los derechos humanos. Teniendo en cuenta lo anterior, el alumnado debía determinar además a qué obra, de las recogidas en la tabla precedente, pertenecía cada uno de los textos. Las respuestas tenían que razonarse teniendo en cuenta la teoría impartida sobre la positivación de los derechos humanos, los contenidos ordenados de la tabla elaborada en el apartado anterior, y las pistas que pudieran aportar los propios textos.

Concretamente, las argumentaciones principales que se pretendían a partir de las pautas establecidas son las siguientes. En el primer texto se alude al iusnaturalismo racionalista, a los derechos de participación política, a la soberanía nacional y a algún



aspecto conectado con el imperio de la ley, con la manifestación de que aquella debe ser igual para todas las personas<sup>22</sup>. En base a todo ello es posible establecer una conexión entre el contenido analizado y el modelo de positivación de derechos francés, pues en él se aprecian las características anteriores. Por otra parte, cabría concluir que el texto pertenece a la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*<sup>23</sup>, pues su autora, Olimpia de Gouges, desarrolló su actividad en Francia.

El segundo texto alude al iusnaturalismo y a la felicidad, y en él se menciona explícitamente a Dios. Teniendo en cuenta estos datos, puede establecerse una relación con el modelo de positivación de derechos americano, caracterizado por los aspectos citados. En esta ocasión se trata de la *Declaración de Seneca Falls*<sup>24</sup>, pues sus autoras desarrollaron su actividad en Estados Unidos.

Podría decirse que el análisis de los modelos de positivación de derechos humanos lleva a concluir que en ellos se comparten algunas características, y que, por tanto, podría resultar complejo establecer relaciones como las anteriores. No obstante, cabría señalar que si bien es cierto que pueden observarse coincidencias, igualmente lo es que los modelos tienen también características propias, y que ello resulta determinante a la hora de responder a las cuestiones planteadas.

### 5.1.c. Las reivindicaciones más allá de la positivación de los derechos humanos.

El tercer punto de la actividad consistía en analizar los contenidos de los textos con los que se había trabajado previamente, reparando en el momento en el que aparecieron y poniendo de manifiesto las reivindicaciones que recogían. Para ello planteamos las cuestiones que consideramos a continuación.

En primer lugar, debía responderse a la siguiente pregunta: ¿qué reivindicaciones o solicitudes de reconocimiento aparecen de forma explícita en los textos anteriores, que no se contemplan en los aparecidos con las positivaciones de derechos humanos? Para responder a esta pregunta se recomendaba localizar en internet textos característicos de los modelos de positivación estudiados. Así, en relación al primer texto podía hacerse una comparación<sup>25</sup> con la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789, y en lo que respecta al segundo con la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América* de 1776 o la *Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia* de 1776.

En la respuesta debía considerarse la idea de que en los textos con los que trabajamos, o bien se denuncia la situación de discriminación de las mujeres, o bien se solicita el reconocimiento de derechos para ellas. Se trata de manifestaciones que no aparecen en las declaraciones de partida, donde los derechos se exponen con una generalidad formal. Las reivindicaciones resultan muy explícitas, y de ellas dan testimonio representativo las expresiones utilizadas en la redacción, que aluden en repetidas ocasiones a las mujeres, inexistentes en las declaraciones citadas anteriormente. En la explicación de este punto incidimos en el hecho de que era conveniente reparar en la literalidad de los textos.

<sup>22</sup> En temas previos de la asignatura, donde se estudian las concepciones del Derecho y el Estado de Derecho, el alumnado ya había adquirido conocimientos sobre el iusnaturalismo, el imperio de la ley o los derechos políticos.

<sup>23</sup> DE GOUGES, O. (2012).

<sup>24</sup> [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000).

<sup>25</sup> La comparación de los textos de las autoras con aquellos característicos del proceso de positivación, para detectar las reivindicaciones de los primeros, es una propuesta que puede verse en referencias como las siguientes: GARAY MONTAÑEZ, N. (2015), pp. 18, 22; GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. (2017), p. 53 (donde también se propone la búsqueda de coincidencias).

En segundo lugar, debía responderse a la siguiente cuestión: ¿por qué surgieron estos textos? La explicación teórica sobre la positivación de los derechos humanos presenta a esta última como un logro. Sin embargo, si esto era así, ¿qué sentido tenía la aparición de los textos que nos ocupan? Lo cierto es que la realidad del momento demostraba que entonces persistían los problemas; las mujeres no estaban disfrutando de los derechos recogidos por escrito. La respuesta dada a la pregunta anterior podría aportar motivos para pensar en la línea expuesta, pero en este punto pretendíamos argumentaciones fundamentadas en otros recursos, que enriquecerían los conocimientos adquiridos hasta el momento.

Para que el alumnado tomase consciencia de la circunstancia anterior, y con el fin de orientar la respuesta en esta ocasión, solicitamos la lectura parcial de un trabajo en el que se consideran los procesos de positivación y generalización de los derechos humanos<sup>26</sup>. El último de ellos no se detiene ya en la necesidad de que los derechos queden recogidos por escrito, sino en que sean efectivos para todas las personas; los reconocimientos que llegaron con las positivaciones de derechos habían sido para quienes tenían una serie de características determinadas, con respecto al ámbito económico o al género<sup>27</sup>.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la respuesta en esta ocasión debía plantearse en los siguientes términos: con las positivaciones iniciales de los derechos humanos había quedado constancia de su reconocimiento formal, pero en la práctica varios colectivos, entre ellos las mujeres, no los disfrutaban. Los textos en torno a los cuales se desarrolla la experiencia así lo denunciaron y, por tanto, en ellos se advierte la reivindicación de que los derechos fueran reales también para las mujeres.

#### **5.1.d. Análisis actual: la terca persistencia de las desigualdades.**

La consecución de las reivindicaciones que habían manifestado las autoras que nos interesan tardaría en hacerse efectiva. Prueba de ello es que, por ejemplo, el reconocimiento de los derechos políticos llegaría mucho más tarde<sup>28</sup>. En nuestra época ya son una realidad y también sumamos otros logros. Sin embargo, siguen existiendo importantes deficiencias en lo que respecta a la igualdad entre hombres y mujeres, y son todavía muchos los retos que quedan por conseguir. No podía obviarse esta circunstancia en la experiencia. En el último punto dedicado a la práctica incidimos en la cuestión, desarrollando para ello la dinámica que se presenta a continuación.

En esta ocasión partimos de un documento elaborado por Remedios Menéndez Calvo, profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y experta en cuestiones de género, que también ha formado parte del proyecto de innovación docente que enmarca la experiencia. En el recurso en cuestión se proponía al alumnado la consulta de diversas fuentes: referencias de hemeroteca, el objetivo 5 sobre igualdad de género de la *Agenda ODS 2030*, estudios e informes del Observatorio de igualdad del Instituto de la Mujer, o la web de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alcalá. Con todo ello se pretendía

---

<sup>26</sup> Se trata del siguiente estudio: DE ASÍS ROIG, R. (2006), “Hacia una nueva generalización de los derechos. Un intento de hacer coherente a la teoría de los derechos”, en Campoy Cervera, I. (coord.): *Una discusión sobre la universalidad de los Derechos Humanos y la inmigración*. Madrid: Dykinson, pp. 36 y 37, [en línea] [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9266/nueva\\_asis\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9266/nueva_asis_.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>28</sup> Así, sobre el caso de Estados Unidos puede consultarse, por ejemplo, BÁEZ-VILLASEÑOR, M<sup>a</sup>. E. (2010), “Un largo camino: la lucha por el sufragio femenino en Estados Unidos”, *Signos históricos*, vol. 12, núm. 24, pp. 88-119, [en línea] <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v12n24/v12n24a4.pdf>.



proporcionar material al alumnado, para que reflexionase sobre aspectos cuantitativos y cualitativos que evidencian los logros conseguidos, y también la persistente desigualdad entre hombres y mujeres en nuestros días.

En base a la consulta de los recursos alojados en el documento anterior, el alumnado debía participar en un foro abierto expresamente para exponer los retos que todavía quedaban pendientes, así como las posibles medidas que podían adoptarse para conseguirlos. Con el fin de promocionar la agilidad en este espacio establecimos una extensión máxima para las participaciones (10-12 líneas). Del mismo modo, para evitar que las intervenciones se limitasen simplemente a la exposición aislada de cuestiones, requerimos que en ellas se interactuase con el resto de personas que participaban en el foro. Por otra parte, cuando lo estimamos oportuno intervinimos en este espacio para estimular la participación, poner de relieve aspectos en los que convendría incidir, o bien señalar otros que deberían reconsiderarse.

## 5.2. La parte teórica.

Aunque la experiencia se desarrolló principalmente en la parcela práctica, también tuvo recorrido en la teórica. Una vez realizada la entrega de las respuestas de los puntos anteriores, y tras las participaciones desarrolladas en el foro, pusimos a disposición del alumnado una grabación con los contenidos que debían tenerse en cuenta para el examen final teórico, basados principalmente en el trabajo desarrollado previamente en el ámbito práctico. Para ello utilizamos nuevamente la herramienta *Blackboard collaborate*, aunque en esta ocasión mediante una transmisión de contenidos en diferido.

Concretamente, a la hora de plantear la teoría alojada en el recurso en cuestión consideramos los contenidos de la tabla con la que trabajamos en el primer punto práctico. También nos referimos a las reivindicaciones que recogían los textos, que marcaban las diferencias con respecto a los aparecidos en los modelos de positivación iniciales. Por otra parte, incidimos en algunos contenidos que consideramos interesante destacar. Así, en lo que respecta a la obra de Wollstonecraft<sup>29</sup>, nos referimos a su reivindicación de una educación para las mujeres basada en la razón<sup>30</sup>. El recurso finalizaba abordando el sentido crítico que conlleva el proceso de generalización, surgido como respuesta a los problemas derivados del de positivación, a los que replicaron las autoras protagonistas de las actividades realizadas.

## 6. El sistema de evaluación.

La experiencia se desarrolló en los ámbitos práctico y teórico, y en ambos fue evaluada. En lo que respecta al primero de ellos debían realizarse tres pruebas, y cada una de ellas suponía el 20% de la nota final. Las actividades prácticas expuestas anteriormente formaron parte la última prueba, y se valoraron con 4 puntos de la misma (el resto de la prueba se completó con contenidos que habían sido desarrollados en temas precedentes). De este modo, la evaluación de la experiencia, teniendo en cuenta el porcentaje señalado anteriormente, supuso el 8% de la nota final, es decir, 8 décimas en términos de puntuación real.

De otro lado, la parte teórica de la asignatura se evaluó con el examen tipo test que consideramos en el apartado dedicado a la metodología. Como señalamos entonces, el ejercicio constó de 25 preguntas, y una de ellas estaría dedicada a la teoría relativa a la experiencia desarrollada. Como muestra del tipo de preguntas diseñadas para el examen,

<sup>29</sup> WOLLSTONECRAFT, M. (1998).

<sup>30</sup> Sobre la cuestión CARMONA CUENCA, E. (2006): 497 y ss.

a continuación presentamos algunas de las que formaron parte del banco elaborado expresamente para la experiencia que nos ocupa. Las opciones de respuesta dispuestas en cada caso aparecieron en orden aleatorio en los exámenes.

La *Declaración de Seneca Falls*:

- a. Evita las referencias religiosas, presentes años antes en la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*.
- b. Es una respuesta a la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*.
- c. Denuncia que en la realidad las mujeres no disfrutaban de derechos que habían sido positivizados anteriormente [respuesta correcta].
- d. Supone un hito en la consecución de derechos, pues desde su proclamación las mujeres pudieron votar y presentarse a las elecciones.

La *Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*:

- a. Se elaboró por Mary Wollstonecraft, y recoge las reivindicaciones planteadas por la autora a propósito de la Revolución Francesa.
- b. Se elaboró por Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott, para reivindicar los derechos de las mujeres.
- c. Plantea reivindicaciones, a propósito de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* [respuesta correcta].
- e. Plantea reivindicaciones, a propósito de la *Declaración de Independencia los Estados Unidos de América*.

El proceso de generalización de derechos:

- a. Da lugar a la aparición de textos como la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* o la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*.
- b. Hace referencia a la positivación de los derechos, es decir, a que estén recogidos por escrito.
- c. Surge para reivindicar que todas las personas debían disfrutar de los derechos positivizados [respuesta correcta].
- d. Alude a la idea de que las primeras declaraciones de derechos, aparecidas en el proceso de positivación, hicieron posible que todas las personas disfrutaran de esos derechos.

¿A qué obra pertenece el siguiente texto: “todos los hombres y mujeres son creados iguales; que están dotados por el Creador de ciertos derechos inalienables, entre los que figuran la vida, la libertad y el empeño de la felicidad”?

- a. La *Declaración de Seneca Falls* [respuesta correcta].
- b. La *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*.
- c. *Petition of Rights (Petición de Derechos)*.
- d. La *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

El examen comprendía el 40% de la nota final y se evaluó sobre 10 puntos. De este modo, cada una de las preguntas tuvo un valor de 4 décimas. La que apareció en el examen, referida a la experiencia realizada, tuvo el valor citado que, en términos de puntuación real, considerando el porcentaje señalado, supuso algo más de 1,5 décimas.

En resumen, la evaluación de la experiencia realizada, teniendo en cuenta los ámbitos práctico y teórico, comprendió casi 1 punto de la nota final de la asignatura.

### 7. Los resultados de la mano del alumnado.

Una vez concluida la experiencia confeccionamos una encuesta dirigida al alumnado, recurriendo para ello a una aplicación disponible en el aula virtual de la asignatura para tal cometido. La intención era obtener datos que nos indicasen las posibles aportaciones de la experiencia, su relevancia, la oportunidad de seguir en la misma línea y el nivel de satisfacción con respecto a su desarrollo. Como ya señalamos, la experiencia se llevó a cabo por 31 personas en un grupo, y 34 en el otro. De todas ellas respondieron a la encuesta, de forma anónima, a través de la aplicación que la difundió en el aula virtual, 25 y 28 personas, respectivamente; es decir, el 80,6% y el 82,3% de las personas que habían participado en la experiencia. En total, teniendo en cuenta los dos grupos, cabría concluir que el 81,5% del alumnado respondió a las cuestiones planteadas. La encuesta constó de cuatro preguntas, y los resultados obtenidos en cada una de ellas son los que se presentan a continuación en términos porcentuales.

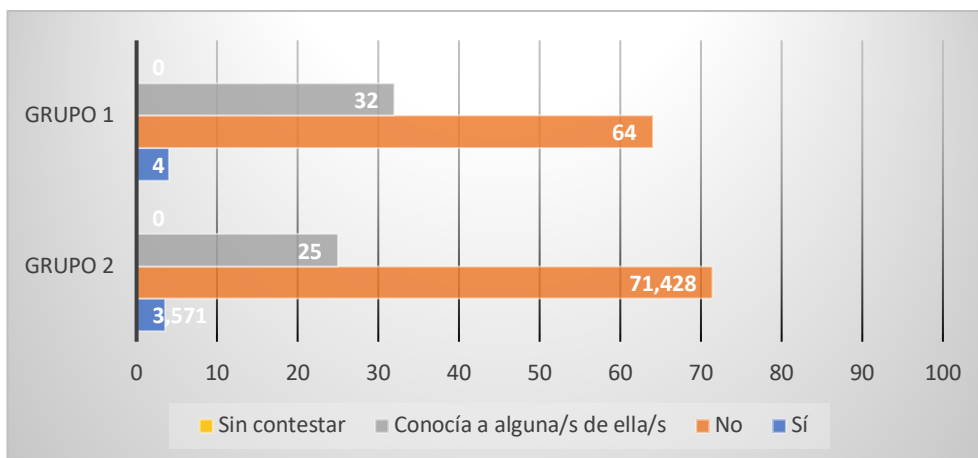


Gráfico 1. ¿Conocías a Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft, antes de iniciar la asignatura? Elaboración propia.

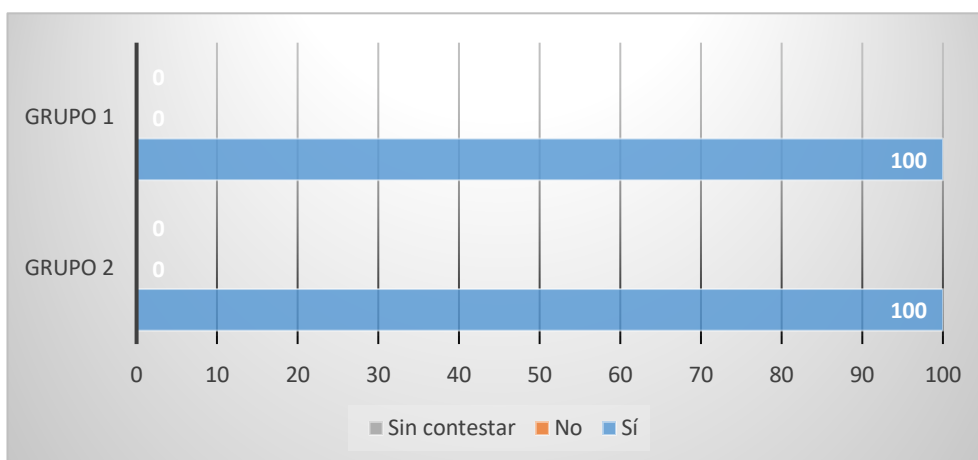


Gráfico 2. ¿Piensas que las autoras que hemos tratado merecen ser tenidas en cuenta en la historia de los derechos humanos? Elaboración propia.

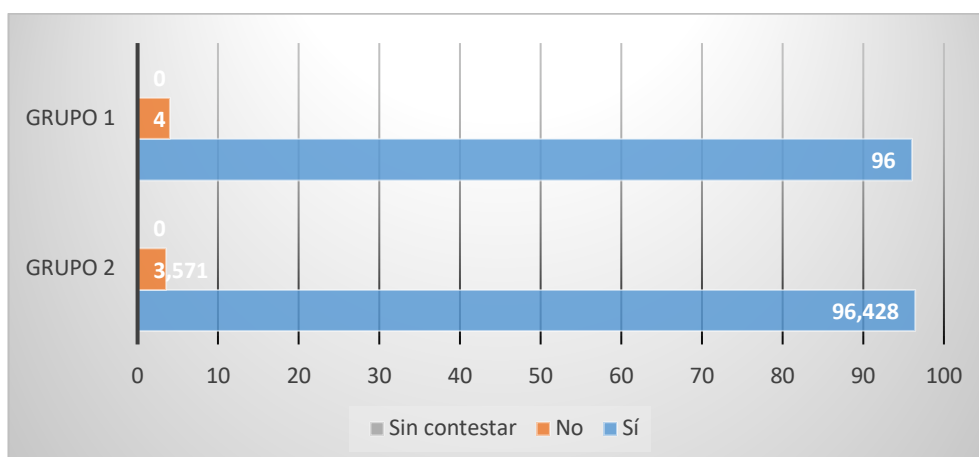


Gráfico 3. ¿Piensas que se deben incluir los pensamientos de más mujeres en la asignatura? Elaboración propia.

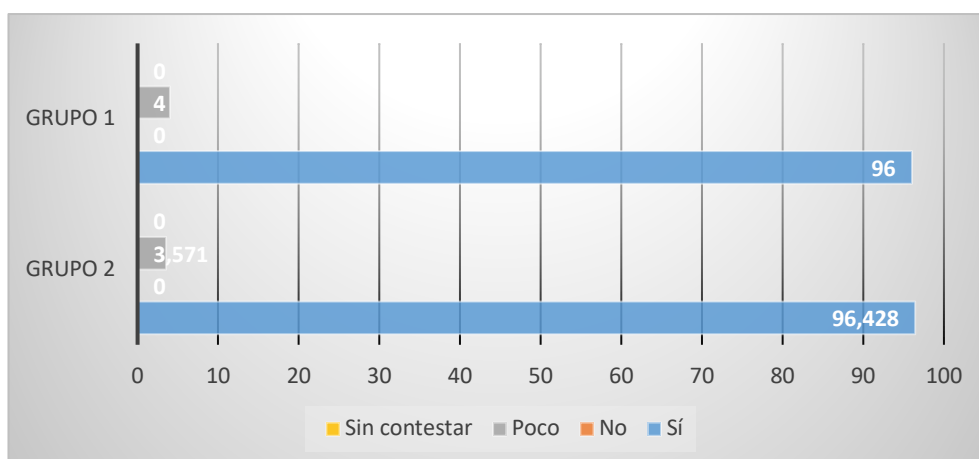


Gráfico 4. ¿Te ha parecido interesante la actividad realizada sobre Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft? Elaboración propia.

Los resultados anteriores permiten afirmar que la experiencia ha aportado contenidos nuevos para una parte considerable del alumnado. En un porcentaje del 64% en un grupo y del 71% en el otro, el alumnado no conocía a las autoras en las que nos hemos detenido. Por otra parte, un 32% y un 25% en cada grupo conocía a alguna o algunas de ellas, pero también en este caso se demuestra la utilidad de la experiencia, pues se trata de porcentajes que indican un conocimiento parcial. Es cierto, no obstante, que un 4% y un 3% del alumnado de cada grupo sí conocía a las protagonistas. Estos últimos datos, junto con los que muestran un conocimiento parcial, podrían reflejar una concienciación previa en materia de género, quizá procedente de la enseñanza secundaria, o bien de inquietudes personales, que podrían haber servido de cauce para obtener información sobre las protagonistas de la experiencia.

Por otra parte, resulta muy interesante constatar que en ambos grupos todas las personas que completaron la encuesta entendieron que las mujeres consideradas deben tenerse en cuenta en la historia de los derechos humanos. Esta información resulta

relevante, pues confirma con rotundidad que para el alumnado las aportaciones de las autoras han de estar presentes en la asignatura.

Además, conviene señalar que casi con el mismo porcentaje que en el caso anterior (en un 96% en los dos grupos), se considera que deben incluirse pensamientos de otras mujeres en la asignatura<sup>31</sup>. El resultado confirma la premisa de partida: la invisibilidad de las mujeres en la didáctica en cuestión. Con el porcentaje resultante la percepción ya no es exclusiva de quien escribe estas líneas; también es compartida por buena parte del alumnado, que piensa que es necesario avanzar en la visibilización de las mujeres.

Finalmente, cabría añadir que la experiencia ha tenido muy buena aceptación, pues el 96% del alumnado en cada grupo la considera interesante. El dato se confirma con el análisis de las intervenciones que aparecieron en el foro programado para desarrollar el cuarto punto práctico. Las participaciones fueron enriquecedoras, tanto por la diversidad de temas tratados, como por la suma de aportaciones presentadas a propósito de cada uno de ellos. En este espacio se abordaron, por ejemplo, problemas relativos al ámbito laboral, los estereotipos de género o la violencia de género. Debe señalarse además que en varias de las participaciones presentadas se consideraron circunstancias muy preocupantes surgidas con el confinamiento, a propósito de problemas tales como el de la violencia de género.

## 8. Conclusiones.

La experiencia a la que hemos dedicado este trabajo se había pensado para un entorno docente convencional. En su diseño inicial contábamos con varias incógnitas, propias de una implementación novedosa en el aula, pero desconocíamos que una pandemia haría imposible su puesta en práctica de forma presencial. El carácter drástico de la situación derivada de aquella no ha hecho fácil el recorrido. En un escenario imprevisto y muy complejo, desde el entorno académico se ha tenido que proporcionar todo lo necesario para dar continuidad a la docencia. Por otra parte, debe considerarse el esfuerzo del alumnado para adaptarse a una metodología docente diferente a la anunciada en un principio, y desarrollada con herramientas no usadas hasta el momento. En lo que toca al profesorado, nos hemos tenido que formar en el uso de nuevas herramientas digitales en unas circunstancias sin precedentes, con vistas a poner en práctica lo aprendido en la docencia en curso.

La experiencia implementada nos lleva a concluir que la docencia *online* resulta menos cercana que la presencial, que –quizá por lo que tiene de novedoso en nuestro caso– hace más complicada la interacción, y que su desarrollo puede quedar afectado puntualmente por aspectos técnicos, como, por ejemplo, la calidad de la conexión a internet. Sin embargo, las conclusiones en este punto también deben alcanzar a los aspectos positivos<sup>32</sup>. Parece evidente que, después de todo, tanto alumnado como profesorado saldremos con una mayor formación en el ámbito digital. La aportación no es nada desdeñable, si se tiene en cuenta la evolución de la tecnología en los últimos años, cuyos avances llegan con vocación de permanencia, tanto en la docencia, como en el mundo laboral al que se incorporará el alumnado. Por eso, tiene mucho sentido sacar

<sup>31</sup> Este resultado es recurrente en las experiencias llevadas a cabo anteriormente, aunque con un porcentaje algo menor en una de ellas: CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2017), p. 28; CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2019), p. 439.

<sup>32</sup> A los aspectos negativos y positivos se ha referido recientemente COTINO HUESO, L. (2020), “La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, pp. 1-29, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213/31283>.

provecho de lo vivido, y recurrir a las herramientas utilizadas para, en lo posible, mejorar y complementar la docencia presencial en el futuro<sup>33</sup>. Por lo demás, cabría añadir que también hemos recibido un entrenamiento más, de cara a la resolución de problemas, tan presente en la innovación docente, y también en la vida en general.

Más allá de todo lo anterior, debemos extraer otras conclusiones de la experiencia desarrollada. La conveniencia de tratar las aportaciones de las mujeres que nos han ocupado nació como un reclamo para solucionar su ausencia en la asignatura de Filosofía del Derecho. Su inclusión enriquece los contenidos y además aporta conocimientos que, según buena parte del alumnado, hasta el momento no se habían adquirido; pero no únicamente eso. Esta experiencia sirve también para constatar que el objetivo principal que la había motivado ya no procede únicamente del ámbito docente, sino que además se trata de una demanda del propio alumnado, que considera oportuna la implementación, y que incluso la califica de insuficiente, afirmando que en la asignatura deben aparecer más mujeres. En eso estamos, y por lo anterior, en eso estaremos en lo que sigue, uniendo a las motivaciones iniciales las resultantes de esta experiencia. Quizá sea interesante reseñar que en las participaciones planteadas en el foro dedicado al cuarto punto práctico, resultó recurrente el argumento de que para afrontar la discriminación es ineludible la educación.

Del mismo modo, debe señalarse que la parcela práctica se presenta como el ámbito más a propósito para trabajar sobre la temática. La propuesta de ejercicios y actividades sobre la misma, a partir de los cuales pueden extraerse los contenidos teóricos, demuestra ser un proceso sugerente de cara a conseguir la implicación del alumnado, además de un ejercicio interesante para incrementar el bagaje intelectual, el aprendizaje de contenidos y el entrenamiento de la capacidad crítica. Todo ello encuentra además un reclamo muy interesante en el análisis de las circunstancias actuales.

No olvidamos que, aunque la disconformidad del alumnado con respecto a la experiencia ha sido muy minoritaria, aproximadamente el 18% del mismo no respondió a la encuesta. Si en esto último residiera también una percepción crítica sobre la oportunidad del trabajo realizado, ello nos daría otra justificación para seguir adelante; porque pensamos que es necesario, y porque el rodaje en la innovación docente demuestra que la implementación en futuras ediciones siempre incluye aspectos para la mejora. Incluso desde ahora, durante la elaboración de este trabajo, ya están surgiendo. Tenemos en mente que para próximas ediciones podría ser interesante considerar otros aspectos de alguno de los textos tratados. Conviene tener en cuenta que en el caso de la *Declaración de Seneca Falls* no se reparaba en las condiciones que tenían las mujeres negras, ni en las de aquellas que pertenecían a la clase obrera<sup>34</sup>. Por otra parte, el último punto práctico de la experiencia podría desarrollarse en conexión con el proceso de especificación de los derechos humanos, que conlleva el reconocimiento de derechos a determinados colectivos, con el objetivo de conseguir la igualdad material, teniendo para ello en cuenta aspectos como el género<sup>35</sup>. Para entonces, aproximadamente dentro de un año, junto con lo anterior, esperamos también estar pensando en reconsiderar la metodología; aunque en esta ocasión, recuperando lo aprendido para enriquecer la docencia presencial.

---

<sup>33</sup> Sobre estas cuestiones puede consultarse LARO GONZÁLEZ, E. (2020), “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 11-23, pp. 11, 12, [en línea] <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7530/6995>.

<sup>34</sup> Sobre la cuestión puede consultarse, por ejemplo, DAVIS, A. Y. (2004), p. 62.

<sup>35</sup> Sobre el proceso citado, por ejemplo, DE ASÍS ROIG, R. (2006), p. 37.



## Fuentes.

### A) Bibliografía.

- BÁEZ-VILLASEÑOR, M<sup>a</sup>. E. (2010), “Un largo camino: la lucha por el sufragio femenino en Estados Unidos”, *Signos históricos*, vol. 12, núm. 24, pp. 88-119, [en línea] <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v12n24/v12n24a4.pdf>.
- [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000), “Declaración de Seneca Falls”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article2260#nb1>.
- CARMONA CUENCA, E. (2006), “M. Wollstonecraft: Vindicación de los derechos de la mujer”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson.
- CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2017), “Clara Campoamor y el valor de la igualdad: una propuesta docente”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 16, pp. 11-34, [en línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/article/view/7626/7136>.
- CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2019), “Hannah Arendt y Rosa Parks en la asignatura de Filosofía del Derecho”, en Castillo Fernández H., Gómez Hernández P. (eds.): *X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: “Al futuro con el pasado”*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- COTINO HUESO, L. (2020), “La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, pp. 1-29, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213/31283>.
- DAVIS, A. Y. (2004), *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal, 2<sup>a</sup> edición, [en línea] <https://books.google.es/books?id=4WWqXb8o7LoC>.
- DE ASÍS ROIG, R. (2006), “Hacia una nueva generalización de los derechos. Un intento de hacer coherente a la teoría de los derechos”, en Campoy Cervera, I. (coord.): *Una discusión sobre la universalidad de los Derechos Humanos y la inmigración*. Madrid: Dykinson, [en línea] [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9266/nueva\\_asis\\_.pdf?sequence=1&isAllo wed=y](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9266/nueva_asis_.pdf?sequence=1&isAllo wed=y).
- DE GOUGES, O. (2012), “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article2034>.

- ESQUEMBRE VALDÉS, M. (2013), “Derecho Constitucional y género. Materiales y enseñanza crítica en Teoría del Estado y Derecho Constitucional”, en Tortosa Ybáñez, M<sup>a</sup>. T., Álvarez Teruel, J. D., Pellín Buades, N. (coords.): *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante, [en línea]  
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44225/1/2013-XI-Jornadas-Redes-176.pdf>.
- FRIES MONLEÓN, L., LACRAMPETTE POLANCO, N. (s. f.), “Feminismos, género y Derecho”, en Lacrampette N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, [en línea]:  
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- GARAY MONTAÑEZ, N. (2015), “Investigación y docencia en Derecho Constitucional: Apuntes y materiales para la comprensión de un constitucionalismo inclusivo”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-39, [en línea]  
<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/11989/14766>.
- GARRIDO GÓMEZ, M<sup>a</sup>. I. (2018), “Los movimientos feministas”, en Carmona Cuenca, E., Garrido Gómez, M<sup>a</sup>. I. (coords.): *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2<sup>a</sup> ed.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. (2017), “La mujer en las normas”, en Bergareche Gros, A. (dir.): *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género: Materiales para la igualdad*. S. l.: Universidad de Vigo, [en línea]  
[https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/Reconstruyendo%20el%20derecho\\_definitiviopublicado.pdf](https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/Reconstruyendo%20el%20derecho_definitiviopublicado.pdf).
- LARO GONZÁLEZ, E. (2020), “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 11-23, [en línea]  
<https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7530/6995>.
- MACÍAS JARA, M. (2006), “Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana, de Olimpia de Gouges y Declaración de Seneca Falls”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson.
- PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., DE ASÍS, R., BARRANCO, M. C. (2005), *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ LUÑO, A.-E. (1999), *Lecciones de Filosofía del Derecho. Presupuestos para una Filosofía de la Experiencia Jurídica*. Sevilla: Mergablum, 2<sup>a</sup> edición.
- PRIETO SANCHÍS, L. (1987), “Un punto de vista sobre la filosofía del Derecho”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, pp. 591-617, [en línea]  
[https://www.boe.es/publicaciones/anuarios\\_derecho/abrir\\_pdf.php?id=ANU-F-1987-10059100618](https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-1987-10059100618).



- SOLANES CORELLA, Á. (2018), “La importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudios jurídicos dentro del EEES”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 17, pp. 1-23, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/21863/23498>.
- SORIANO, R. (2003), *Historia temática de los Derechos Humanos*. Sevilla: Mad.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1998), “Vindicación de los derechos de la mujer”, *Asparkia. Investigació feminista*, núm. 9, pp. 181-186, [en línea] <http://www.revistes.uji.es/index.php/asparkia/article/view/952/860>.
- ZAPATERO, V. (1994), “De la jurisprudencia a la legislación”, *Doxa*, núms. 15-16, pp. 769-789, [en línea] [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10653/1/doxa15-16\\_38.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10653/1/doxa15-16_38.pdf).
- ZÚÑIGA AÑAZCO, Y. (s. f.), “Mujeres, ciudadanía y participación política”, en N. Lacrampette, N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, [en línea] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

## **B) Documentación académica.**

- *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020), [en línea] [https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/estudios-oficiales/grados/.galleries/Programas/G400/400007\\_G400\\_2019-20.pdf](https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/estudios-oficiales/grados/.galleries/Programas/G400/400007_G400_2019-20.pdf).

## **C) Normativa**

- “Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19)”, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 59, 10 de marzo de 2020, [en línea] [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF).
- “Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 67, 14 de marzo de 2020, [en línea] <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>.



## DEFINICIÓN DE UN MODELO PEDAGÓGICO EN EL ÁMBITO JURÍDICO A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE TRES FORMAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN TORNO A LA SIMULACIÓN DE JUICIOS

Definition of a pedagogical model in the legal field through the integration of three forms of learning-service around simulation of trials

Recibido: 9 de marzo de 2020

Aceptado: 27 de abril de 2020

Pedro Álvarez Sánchez de Movellán  
Profesor Titular de Derecho Procesal  
[pedro.movellan@unileon.es](mailto:pedro.movellan@unileon.es)  
Universidad de León

Eva Isabel Sanjurjo Ríos  
Profesora Contratada Doctora de Derecho Procesal  
[eva.sanjurjo@unileon.es](mailto:eva.sanjurjo@unileon.es)  
Universidad de León

Gracia Fernández Caballero  
Profesora Asociada de Derecho Administrativo  
Doctoranda en Derecho  
[gferc@unileon.es](mailto:gferc@unileon.es)  
Universidad de León

---

### RESUMEN

Desde hace unos cuantos años, el GID “Aula Judicial de la ULE” viene trabajando con el desarrollo e innovación de las prácticas de las asignaturas de Derecho procesal, siendo siempre la simulación de juicios su actividad “estrella”. Confortados por su buena acogida entre los alumnos participantes, así como por los excelentes resultados académicos arrojados, en los últimos tres cursos, hemos “rediseñado” la simulación para reconducirla hacia el fascinante mundo del “aprendizaje-servicio”. Y la clave para lograrlo ha sido la implementación de tres fórmulas diferentes, pero perfectamente compatibles entre sí (ApS con personas mayores; ApS entre alumnos; y ApS extrauniversitaria), que en el presente artículo se describen pormenorizadamente. Y todo ello, sin desdeñar hacer una breve reseña sobre la manera en la que nos hemos visto obligados a alterar el modelo pedagógico propuesto, para así adecuarlo a la modalidad de enseñanza no presencial impuesta durante el tiempo de duración de la declaración del Estado de Alarma en nuestro país.

### PALABRAS CLAVES

Aula judicial, Derecho Procesal, simulación de juicios, aprendizaje-servicio, conflictos reales, personas mayores, trabajo colaborativo, difusión.

## ABSTRACT

For a few years, the GID "Judicial Classroom of the ULE" has been working with the development and innovation of the practices of the subjects of procedural law, always being the simulation of trials its "star" activity. Comforted by its good reception among the participating students, as well as by the excellent academic results obtained, in the last three courses, we have "redesigned" the simulation to redirect it towards the fascinating world of "service-learning". And the key to achieving this has been the implementation of three different formulas, but perfectly compatible with each other (ApS with older people; ApS between students; and extra-university ApS), which are described in detail in this article. And all this, without neglecting to make a brief review of the way in which we have been forced to alter the proposed pedagogical model, to adapt it to the non-face-to-face teaching modality imposed during the duration of the State of Alarm statement in our country.

## KEYWORDS

Judicial classroom, Procedural Law, trial simulation, service-learning, real conflicts, old people, collaborative work, diffusion.

**Sumario:** 1. Breve apunte sobre la propuesta innovadora y génesis de la misma. 1.1. Nuestro encuentro con el aprendizaje-servicio (ApS). 1.2. Proceso de aproximación a un Modelo de ApS. Propuestas desarrolladas. 2. Plan base para la estructuración de las propuestas. sobre la apertura progresiva de los juicios simulados como herramienta de servicio a la sociedad. 2.1. Planteamiento metodológico para las tres formas de ApS. 2.2. Enunciación de la estructura de los Juicios simulados para responder a los Modelos de ApS. 3. Definición de los objetivos pedagógicos, de aprendizaje y de servicio a conseguir. 4. Propuesta de innovación docente que integra tres formas de ApS. 4.1. Líneas de actuación que conforman la propuesta. 4.2. Aproximación a las tres formas de ApS y diferenciación entre las mismas. 4.3. Síntesis, resumen y resultados del “ApS entre alumnos” como fórmula de transición de aprendizaje-servicio. 4.3.1. Materialización del sistema de casas en la propuesta de innovación. 4.3.2. Estudio estadístico de los resultados. 4.3.3. Difusión mediática de la actividad como preparación para el “ApS extrauniversitario”. 4.4 Razones para una tercera forma de ApS. El “ApS extrauniversitario”. 5. Referencias globales a los beneficios evidenciados del modelo de apS y sus tres diversas formas.

## **1. Breve apunte sobre la propuesta innovadora y génesis de la misma.**

### **1.1. Nuestro encuentro con el aprendizaje-servicio (ApS).**

En este artículo queremos hacer una exposición de la actividad llevada a cabo por los autores firmantes en el seno de los proyectos de innovación docente propuestos, seleccionados y financiados por el Grupo de Innovación Docente “Aula Judicial” de la Universidad de León (acrónimo, GIDAJ ULE)<sup>1</sup>. La trayectoria de este grupo de innovación supera la decena entre proyectos y premios de innovación docente financiados<sup>2</sup>. Pero queremos referirnos a las actuaciones de los últimos años que nos han ido aproximando y finalmente “zambullendo” en el apasionante mundo del aprendizaje-servicio (ApS).

El ApS es una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad. Frente a una necesidad social, los alumnos emprenden una acción de servicio a la comunidad que les ayuda a aplicar y consolidar aprendizajes en conocimientos, habilidades, actitudes, competencias, despertando su talento y poniéndolo a trabajar para el bien común<sup>3</sup>.

Es interesante cuestionarse qué es antes en el ApS: “el huevo o la gallina”. En nuestro caso ha sido el aprendizaje lo que ha impulsado este camino, a través de la llamada “Aula Judicial”<sup>4</sup> bajo cuyo paraguas hemos implementado un amplio abanico de actividades de

---

<sup>1</sup> Sobre la eficiente gestión de la Escuela de Formación de la ULE, de la que depende la gestión de la innovación docente se puede consultar <http://servicios.unileon.es/escuela-de-formacion/>.

<sup>2</sup> Nuestro GID cuenta con una amplia experiencia que se materializa en un Primer Premio a la Innovación de la Enseñanza (2004); la participación en once Proyectos financiados. También hemos aplicado el Proyecto al Curso de Formación Inicial dirigido a los alumnos de Acceso a la Carrera Fiscal en el Centro de Estudios Jurídicos (CEJ).

<sup>3</sup> Esta definición se aporta en <https://aprendizajeservicio.com/>, dirección en la que participa, entre otras instituciones, la Red Española de Aprendizaje-Servicio.

<sup>4</sup> En torno al nombre de Aula Judicial se creó nuestro Grupo de innovación docente, nombre que se materializó posteriormente en el blog en el que se publicitan las actuaciones llevadas a cabo por los alumnos en las actividades que describimos en el presente artículo. El mantenimiento del blog “Aula Judicial” (<http://aulajudicial.blogspot.com.es/>) trae razón de un Proyecto de investigación financiado por la Junta de Castilla y León. El repetido blog cuenta con unas 160.000 entradas (más de 20.000 en el último curso).

innovación docente relacionadas con el Derecho procesal. Nos queremos referir aquí solamente a las últimas, que ha supuesto una aproximación progresiva y final desembarque en el ApS.

## 1.2. Proceso de aproximación a un Modelo de ApS. Propuestas desarrolladas.

Por poner un punto de partida, me refiero a la propuesta presentada para desarrollar en el curso 2016-2017. El título de la propuesta fue *“Desarrollo y consolidación del proyecto socializador en el “Aula Judicial”. Hacia una metodología colaborativa y solidaria para una enseñanza y aprendizaje de excelencia en Derecho”*. En aquellos momentos podríamos decir que el ApS “nos fue a visitar a casa”. Realmente fue así y la visita fue en la persona de la coordinadora del Proyecto de Entrelazamiento Intergeneracional que vincula a la Gerencia de Servicios Sociales con las Universidades de Castilla y León. La diligencia y eficiencia de dicha persona (acreditada durante estos años) le llevó a buscar actividades desarrolladas en la ULE en las que pudieran participar personas mayores relacionadas con la Gerencia de Servicios Sociales. Así que en un primer momento (y con la metodología que referiremos más adelante) lo que se hizo fue incorporar a personas mayores al Aula Judicial, y más en concreto a la simulación de juicios.

Por diversas razones que expondremos entendimos que la fórmula funcionaba. Y pensamos que podía funcionar mejor. Por este motivo elaboramos una propuesta para desarrollar en el curso 2017-2018, que resultó igualmente seleccionada y financiada. Su título fue *“Un “sistema de casas” para la universidad española basado en la simulación de juicios y el aprendizaje servicio. Motivación y proacción en un Aula Judicial Colaborativa”*. La adopción del “sistema de casas”<sup>5</sup> en el Aula Judicial se llevó a cabo de la siguiente manera. Se procedió a una distribución de los alumnos por casas. Las casas tienen una composición heterogénea, de manera que colaboran en la misma, alumnos de Grado en Derecho y del Máster en Abogacía. Los alumnos de 3º trabajaron como Letrados Junior, los de 4º Letrados Senior y los del Máster como Socios. Un sistema colaborativo vertical de conocido arraigo en los grandes despachos. De esta manera, la experiencia de ApS pasó a ser doble: de los alumnos con las personas mayores y de los alumnos de cursos superiores con los de cursos inferiores.

Por tanto, podríamos decir que en aquella propuesta del curso 2017-2018, partiendo del “Aula Judicial” y del “Acercamiento Intergeneracional”, apostamos por el desarrollo de un sistema colaborativo en el que se articulasen los trabajos de alumnos de Grado en Derecho y los del Máster en Abogacía. Así, con una “segunda forma de aprendizaje servicio” como línea vertebradora, el Aula Judicial operó como un instrumento de trabajo colaborativo entre alumnos, donde los pertenecientes a cursos más avanzados asisten en su trabajo a los estudiantes noveles. Un sistema de casas que simulando la estructuración de un despacho de abogados también supone aprendizaje servicio.

Por último, en el curso 2018-2019 obtuvimos también el reconocimiento y la financiación para una nueva propuesta, *“Un modelo de aprendizaje servicio en torno a la simulación de juicios. Desarrollo de un sistema colaborativo intra y extra universitario*

---

<sup>5</sup> El llamado “sistema de casas” es conocido como una característica vinculada a la enseñanza británica tradicional. Frente a las clásicas organizaciones de alumnos en la Universidad española el “sistema de casas” se singulariza por el trabajo colaborativo vertical, agrupando a alumnos de distintos cursos y estableciendo los cauces para la colaboración entre ellos.

*de atención al mayor*”. El planeamiento de esta última propuesta, colofón de las anteriores lo explicaremos en las siguientes páginas.

## **2. Plan base para la estructuración de las propuestas. sobre la apertura progresiva de los juicios simulados como herramienta de servicio a la sociedad.**

### **2.1. Planteamiento metodológico para las tres formas de ApS.**

a) Para la puesta en marcha del aprendizaje servicio que planteamos, el elemento clave es el desarrollo de los Juicios simulados. Y para que éstos sean una realidad, en primer lugar, será preciso proporcionar a los alumnos un conocimiento suficiente de la materia procesal, así como el manejo de conocimientos jurídicos adquiridos en el resto de asignaturas del Grado en Derecho, particularmente, de Derecho civil y Derecho penal, si bien también recientemente hemos incorporado el Derecho administrativo como se hará referencia más adelante; lo cual refleja el carácter interdisciplinar e integrador de conocimientos de nuestra propuesta, así como un buen instrumento para lograr la coordinación dentro del Título de Grado en Derecho.

A continuación, y como muestra inequívoca de que nuestra propuesta es efectivamente un proyecto de aprendizaje servicio, es preciso que el objeto del juicio simulado sea un caso real, el que plantean “personas reales” y que integran el Proyecto de Acercamiento Intergeneracional entre personas mayores y estudiantes universitarios. Dichas personas formarán parte de la simulación bien como partes del proceso (planteando el conflicto que los alumnos deben juzgar), o bien como juzgadores (siendo miembros del jurado del caso que los alumnos simulen). De esta forma, se logra motivar a los alumnos en su proceso formativo, fomentando su participación activa, al tiempo que se convierte la simulación en una herramienta más de evaluación del aprendizaje a disposición del profesorado, mejorando el seguimiento de los alumnos.

b) Continuando con la línea metodológica emprendida bajo nuestra propuesta del “Aula Judicial”, que tan buenos resultados ha arrojado por resultar idónea para favorecer la motivación del alumnado, la colaboración entre ellos y la promoción del trabajo en equipo, incorporamos en un segundo momento el “sistema de casas”, al que anteriormente hemos hecho mención.

El sistema de casas al que nos referimos permite la colaboración entre alumnos, donde los de cursos superiores aportan sus conocimientos y experiencias a los de cursos inferiores. Cada casa asume un rol dentro del juicio simulado que se desarrolle (demandante/acusación; demandado/defensa; tribunal), acogiendo cada una de ellas a una persona mayor, la que haya solicitado intervenir en el Proyecto y a la que representa y asiste jurídicamente. A este respecto tenemos proyectado y se pretende que algunos de los casos planteados por las personas mayores puedan ser también objeto de simulación en la actividad SIMULEON, la cual se desarrollará con motivo del encuentro nacional de Másteres de Abogacía que se ha venido celebrando en la ciudad de León durante los dos últimos cursos.

c) Y en un tercer momento se le da un impulso nuevo con la entrada y colaboración de los despachos de abogados, que asesorarán a los alumnos del Máster en Abogacía a fin de que, posteriormente, éstos puedan trasladar todo lo aprendido en el despacho a sus compañeros del Grado en Derecho. Se trata de que la simulación del juicio sea lo más real posible y esto se consigue en mayor grado con la intervención de los despachos, al permitir darle una perspectiva mucho más “profesional” a la relación de los alumnos con su cliente (persona mayor) y al enfoque jurídico-procesal del conflicto a simular. El

“apadrinamiento de despachos de abogados” nos da pie a una tercera forma de aprendizaje servicio.

Para la popularización del Aula Judicial y la búsqueda de foros para conocer y enriquecer el proyecto durante el desarrollo de todas sus fases, será preciso entablar los canales de comunicación necesarios para su difusión, participando en cualquier actividad que permita la promoción de nuestra propuesta a todos los niveles sociales. En esta línea, además de numerosas apariciones en prensa, el pasado curso la radio universitaria organizó un coloquio sobre la actividad que referimos, en el que participaron alumnos, profesionales y personas mayores; con la satisfactoria casualidad de que algunos participantes fueron alumnos hace años y ahora profesionales en el desarrollo de esta actividad.

## **2.2. Enunciación de la estructura de los Juicios simulados para responder a los Modelos de ApS.**

Partimos de tres actividades que se vinculan a cuatro asignaturas del Grado en Derecho y organizadas bajo el “sistema de casas”:

a) Asignatura “Introducción al Derecho Procesal”. Actividad: “Servicio social de orientación jurídica”. Descripción:

Fase 1: Constitución de las casas y organización de los alumnos de la asignatura.

Fase 2: Toma de contacto con los despachos de abogados, los medios de comunicación y foros especializados. Promoción y divulgación del proyecto.

Fase 3: Entrevistas entre personas reales/mayores y alumnos.

Fase 4: Narración de conflicto.

Fase 5: Elaboración de demanda, contestación y sentencia.

Fase 6: Exposición de demanda, contestación y sentencia.

Fase 7: Divulgación del proyecto de aprendizaje servicio y sesión de valoración de resultados.

b) Asignatura “Derecho Procesal Civil”. Actividad: “Aprendizaje servicio del jurista mediante la simulación de un proceso judicial civil”. Descripción:

Fase 1: Constitución de las casas y organización de los alumnos de la asignatura.

Fase 2: Toma de contacto con los despachos de abogados, los medios de comunicación y foros especializados. Promoción y divulgación del proyecto.

Fase 3: Selección de conflictos expuestos por personas mayores.

Fase 4: Simulación de juicio completo en torno al mismo.

Fase 5: Celebración de juicio.

Fase 6: Reunión con la persona real/el mayor para explicarle el desarrollo del proceso en torno a su pretensión.

Fase 7: Divulgación del proyecto de aprendizaje servicio y sesión de valoración de resultados.



c) Asignatura “Derecho Procesal Penal”. Actividad: “La socialización del jurado como herramienta del jurista”. Descripción:



Fase 1: Constitución de las casas y organización de los alumnos de la asignatura.

Fase 2: Toma de contacto con los despachos de abogados, los medios de comunicación y foros especializados. Promoción y divulgación del proyecto.

Fase 3: Selección de un caso real instruido en los juzgados de León.

Fase 4: Elaboración de los escritos de acusación y defensa por los alumnos.

Fase 5: Exposición de los mismos a las personas mayores que serán jurados.

Fase 6: Celebración del juicio penal con jurado.

Fase 7: Veredicto de inocencia o culpabilidad por el jurado.

Fase 8: Sentencia dictada por el alumno-juez.

Fase 9: Exposición y explicación del juicio en los Centros de Mayores.

Fase 10: Divulgación del proyecto de aprendizaje servicio y sesión de valoración de resultados.

d) “Práctica de Derecho administrativo y contencioso”. Actividad: “Simulación de procedimientos abreviados contencioso-administrativos con celebración de vistas mediante videoconferencia”. Se precisa en este apartado que esta actividad se ha adaptado y transformado debido a la declaración del Estado de Alarma a causa del COVID-19. En este sentido, se ha podido comprobar cómo ha sido posible la realización de esta actividad empleando medios telemáticos: correo electrónico, plataforma de enseñanza online Moodle y videoconferencia. Descripción:

Fase 1: Constitución de las casas y organización de los alumnos de la asignatura, a través de Moodle.

Fase 2: Traslado a todos los alumnos de las pautas establecidas para la simulación de los casos (limitaciones formales a imagen y semejanza de los recursos de casación en materia contencioso-administrativa ante el Tribunal Supremo), a través de Moodle.

Fase 3: Traslado a los grupos demandantes de los casos para formulación de demandas (resoluciones administrativas a impugnar, y breve descripción de los hechos) a través de correo electrónico institucional.

Fase 4: Traslado a los grupos demandados de las demandas para la preparación de sus contestaciones, mediante correo electrónico institucional. En la simulación se les exige presentación de contestación escrita para valoración, de la que no se da traslado a los demandantes, pues la contestación se expondrá oralmente en el acto de la vista.

Fase 5: Celebración de las vistas mediante videoconferencias, a través de Google Meet.

Fase 6: Dictado de las sentencias por los grupos de tribunal, y traslado a todos los alumnos de todos los materiales de la simulación, a través de Moodle.

Fase 7: Reunión de los alumnos con abogados/profesores mediante videoconferencia para analizar el desarrollo de los juicios simulados.

Fase 8: Divulgación del proyecto de aprendizaje servicio y sesión de valoración de resultados.

Acompañamos al final del artículo un cronograma del desarrollo de las actividades.

### **3. Definición de los objetivos pedagógicos, de aprendizaje y de servicio a conseguir.**

La individualización de estos objetivos por categorías resulta un tanto artificial, ya que en los sistemas de ApS, el entrelazamiento entre lo pedagógico, el aprendizaje y el servicio se entrelaza. Por eso nos referimos a los diversos objetivos sin pretender “catalogarlos”:

- 1) Consolidación de un nuevo diseño de metodologías docentes activas y renovadas. Hemos apostado por un papel particularmente protagonista para el alumno, que fuera de la “comodidad del pupitre” tendrá que relacionarse con personas mayores y profesionales de la abogacía, desarrollando sin duda su creatividad. Esta renovación metodológica, con su característica estructuración vertical del grupo y de la docencia, afecta igualmente a las tutorías curriculares y actividades teórico-prácticas.
- 2) La propuesta presentada supone también el diseño de nuevos procedimientos para mejorar el seguimiento de los estudiantes ya que la propia tramitación del proceso exige a alumnos y profesores ir chequeando la actividad desarrollada semana a semana.
- 3) A esto se acompañará un sistema de evaluación y mejora del método mediante unas encuestas detalladas a los alumnos. Introducimos un estudio estadístico completo de resultados y la presencia en foros de innovación docente.
- 4) La socialización del aula judicial y la implicación de despachos de abogados y del gran público nos va a exigir la presencia en los medios de comunicación y telecomunicación a través de las TICs.
- 5) La asignatura de Derecho procesal tiene un carácter transversal en los estudios de Derecho. Por este motivo los alumnos que participan en la propuesta presentada deben actualizar y aplicar sus conocimientos en otras materias como el Derecho civil, Derecho mercantil o Derecho penal. Todo ello con la coordinación de Grado y de Máster (entre disciplinas y Áreas) propia del “sistema de casas” descrito.
- 6) La implicación de la Gerencia Territorial de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, de otras instituciones relacionadas con estos servicios y el contacto con los Colegios de abogados y administración corporativa supone también una coordinación con otros niveles formativos de educación, profesionales y sensibilización en temas sociales.
- 7) La originalidad de la propuesta unida a su proyección social invita y facilita la difusión de esta experiencia de innovación. Para ello hemos proyectado, además de

la socialización del proyecto, la presencia en foros universitarios y extrauniversitarios.

- 8) La propuesta responde también al objetivo de motivar y fomentar grupos estables de innovación. Nuestro grupo mantiene y renueva el aula judicial como un recurso docente eficazísimo en el ámbito de la docencia jurídica.
- 9) Mencionamos al final el objetivo que realmente vertebra toda la propuesta. El sistema o modelo de ApS que hemos descrito a tres niveles y con tres formas de materialización. Ya no es solo la socialización del proyecto mediante la atención a los problemas y conflictos jurídicos que padezcan las personas mayores. También se trata de un aprendizaje-servicio intrauniversitario, entre los alumnos de Grado y Máster, donde los alumnos de cursos superiores atienden a los problemas de los de cursos inferiores (que fueron sus problemas). Y extrauniversitario, con los despachos de abogados e instituciones implicadas. De esta manera refuerzan su experiencia jurídica, crecen en capacidad de servicio y enriquecen su satisfacción personal.

#### **4. Propuesta de innovación docente que integra tres formas de ApS.**

##### **4.1. Líneas de actuación que conforman la propuesta.**

Sobre las líneas propuestas por la Escuela de Formación de Profesorado de la Universidad, quisimos aplicar el proyecto en las siguientes líneas:

- a) Diseño o renovación de metodologías docentes activas, que fomenten la participación del estudiante en el aprendizaje en las titulaciones oficiales de Grado y Máster. La operatividad de esta línea estaba acreditada. Efectivamente, “la necesidad agudiza el ingenio” y los alumnos de Derecho procesal no son excepción a la máxima. La participación del alumno en la defensa de un cliente en juicio es un estímulo difícilmente superable para los alumnos de últimos cursos de Derecho.
- b) Diseño de procedimientos para mejorar el apoyo y el seguimiento de los estudiantes. Paradójicamente, la experiencia de “lastrar” al alumno con la responsabilidad de defender en juicio los intereses de una persona real, le da al estudiante unas alas que antes no tenía. Le permite identificar y asumir sus carencias. E incentiva al alumno para buscar el apoyo del profesor.
- c) Diseño o desarrollo de métodos de evaluación del aprendizaje. La simulación de juicios es en sí misma una forma de constante evaluación. La contradicción y la necesidad de defensa de las partes va calificando en cada momento nuestros conocimientos teóricos y prácticos.
- d) Coordinación dentro de un título y entre diferentes títulos universitarios. Ya hemos referido la cooperación y entrelazamiento buscada entre alumnos de Grado en Derecho y Máster en Abogacía. La práctica judicial obliga a esos alumnos de últimos cursos a repasar sus conocimientos y consultar con sus profesores de distintas áreas y materias jurídicas.
- e) Aprendizaje servicio. La referimos al final por ser el hilo conductor de todas las anteriores. Y el objeto que desarrollamos en este trabajo.

##### **4.2. Aproximación a las tres formas de ApS y diferenciación entre las mismas.**

El GID “Aula Judicial de la ULE” viene trabajando con el desarrollo e innovación de las prácticas de las asignaturas de Derecho procesal. Desde la adopción del Convenio Marco de colaboración entre la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León y la

ULE, ese Aula Judicial implementa el Proyecto de Acercamiento Intergeneracional entre personas mayores y estudiantes universitarios. Y es esta una “primera forma de aprendizaje servicio”, a la que nos referiremos como “ApS con personas mayores”.

La “segunda forma de aprendizaje servicio”, tal y como ya hemos expuesto, viene de la mano del trabajo colaborativo entre alumnos, donde los pertenecientes a cursos más avanzados asisten en su trabajo a los estudiantes noveles introduciendo de esta manera el referido “sistema de casas”. Esta segunda forma pasaremos a denominarla “ApS entre alumnos”.

Finalmente, en la propuesta desarrollada durante el curso 2018-2019 hemos querido introducir una “tercera forma de aprendizaje servicio”: el extrauniversitario. Y en este sentido hemos buscado la implicación de despachos de abogados, diversos operadores jurídicos y del gran público (por medios de comunicación y telecomunicación) al servicio de las personas mayores y de los alumnos. A partir de ahora nos referiremos a ella como “ApS extrauniversitaria”.

### **4.3. Síntesis, resumen y resultados del “ApS entre alumnos” como fórmula de transición de aprendizaje-servicio.**

Los elementos innovadores de aquella propuesta, a los que hemos aludido anteriormente, se plantearon de la siguiente manera:

#### **4.3.1. Materialización del sistema de casas en la propuesta de innovación.**

El “sistema de casas” se identifica por un trabajo colaborativo singular: un sistema de educación vertical, agrupando a alumnos de distintos cursos en un grupo de trabajo o casa de composición heterogénea. Todo ello, en nuestra propuesta concreta, al servicio de la acogida al mayor, en la actividad de simulación de juicios. Tradujimos en nuestro Proyecto el “sistema de casas” de la siguiente manera:

- a) Se dispuso una distribución de los alumnos por casas. Las casas debían tener una composición heterogénea, de manera que colaborasen en la misma, alumnos de Grado en Derecho y del Máster en Abogacía.
- b) La distribución de alumnos del Grado se llevó a cabo por un sistema aleatorio para evitar desequilibrios entre los mismos. En cambio, la distribución de alumnos de Máster, encargados de tutelar el trabajo de los alumnos de Grado, fue selectiva, incorporando a uno u otro alumno a las casas según hayan ido manifestando a lo largo del Máster en Abogacía una actitud más solvente y profesional.
- c) Teníamos planificado fomentar el sentido de pertenencia propio del “sistema de casas” y la identidad de las mismas, adoptando para ellas el nombre y el patronazgo de los grandes despachos que actúan en España. Este objetivo no hemos podido desarrollarlo en aquel curso y hemos querido incorporarlo al “ApS extrauniversitario” de este último curso.
- d) Cada una de las casas se ha responsabilizado de alguna de las personas mayores que solicitaron participar en el Proyecto, asumiendo la casa y cada uno de sus miembros la defensa judicial de sus intereses. Este quizá haya sido el punto fuerte del modelo.

La implicación de los alumnos con las personas mayores, en último extremo, es la clave del funcionamiento de las tres formas de ApS referidas.



Esta actividad desplegada por las casas se ha materializado en la celebración de distintos tipos de juicios (en torno a la veintena por cada curso académico). Por otro lado, documentamos como se hace en los tribunales de justicia los expedientes correspondientes a dichos juicios, de los cuales se ha facilitado una copia a las personas mayores que han participado en la propuesta.

#### **4.3.2. Estudio estadístico de los resultados.**

Un segundo objetivo de la propuesta fue la realización de un estudio estadístico de los resultados de la actividad llevada a cabo. Para ello incorporamos un nuevo miembro en el Grupo de Innovación, profesor de la Escuela de Ingeniería (Área de Procesos de Fabricación). El punto de partida para la realización de esos estudios fueron las encuestas que se hicieron, diferenciadas por estamentos (personas mayores y alumnos) elaboradas en un sistema mixto de puntuación por ítems y formulación de preguntas breves. Con carácter general, la valoración de la actividad por parte de personas mayores y alumnos fue muy positiva. Y los comentarios vertidos de mucho interés de cara al desarrollo y mejora del Proyecto.

#### **4.3.3. Difusión mediática de la actividad como preparación para el “ApS extrauniversitario”.**

En tercer lugar y por lo que respecta a la difusión mediática presentamos una variada oferta a los medios de comunicación para el seguimiento de la actividad y la presentación de resultados. De la difusión que se ha podido dar al desarrollo del Proyecto hemos recibido un eco importante y una valoración muy satisfactoria. Hicimos acopio de las noticias que aparecieron al respecto. Por referirnos solo a la prensa local podemos hacer mención a titulares como los siguientes: “Alumnos de Derecho trabajan en un proyecto de innovación docente colaborativo y de servicio”; “Estudiantes de Grado y Máster de la Abogacía elaboran una demanda simulada sobre un problema real propuesto por el Programa de Acercamiento Intergeneracional”; “Pleitos intergeneracionales”; “¿Cómo se declara?: aprobado”; “Entre el veredicto y la nota” ... Esta labor mediática fue realizada en colaboración con el servicio de prensa de la Universidad<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Acompañamos la relación de enlaces a noticias aparecidas

Juicio Civil:

-<http://www.unileon.es/noticias/alumnos-de-la-facultad-de-derecho-trabajan-en-un-proyecto-de-innovacion-docente-colaborativo-y-de-se>



#### 4.4. Razones para una tercera forma de ApS. El “ApS extrauniversitario”.

El Aula Judicial había implementado el Proyecto de Acercamiento Intergeneracional entre personas mayores y estudiantes universitarios. Y esto es lo que dio lugar a la “primera forma de aprendizaje servicio”. Partiendo del “Aula Judicial” y del “Acercamiento Intergeneracional”, apostamos por el desarrollo de un sistema colaborativo en el que se articularan los trabajos de alumnos de Grado en Derecho y los del Máster en Abogacía. Así, con esta “segunda forma de aprendizaje servicio” como línea vertebradora, el Aula Judicial opera como un instrumento de trabajo colaborativo entre alumnos.

Para aquella propuesta teníamos proyectada y no fuimos capaces de ejecutar una complementación del sistema de casas consistente en la participación de grandes despachos en el proyecto. Básicamente se pensaba en una ocasión para que los alumnos tomaran contacto y conocimiento de la organización de los despachos de abogados, para poder analizar en la realidad eso que simulaban con el sistema de casas. La falta de resultados concluyentes de la experiencia hasta el final de curso no nos permitió este objetivo.

En la última propuesta y ante el reto de volver a intentar lo que no pudimos conseguir quisimos retomar esa idea de forma renovada. Y así introdujimos una “tercera forma de aprendizaje servicio”: el extrauniversitario. En esta propuesta giramos 180 grados el objetivo de nuestra actividad de aprendizaje servicio, que hasta entonces miraba de puertas adentro de la universidad, persiguiendo ahora su proyección fuera de las puertas de la ULE. Y en ese contexto buscamos la implicación de despachos de abogados y del gran público a través de los medios de comunicación, puestos al servicio de las personas mayores y de los alumnos.

Las personas mayores han facilitado a la ULE una experiencia de servicio a través de la docencia universitaria. Los propios miembros de la ULE (alumnos) han desarrollado un sistema de servicio a través del aprendizaje colaborativo de la organización por casas. Y a través de esta tercera propuesta buscamos la implicación extrauniversitaria en este “sistema” de aprendizaje servicio. Para lo cual nos propusimos como líneas de actuación las siguientes:

- 1) Apadrinamiento de despachos de abogados. Queremos explicar lo que hemos hecho. El sistema de aprendizaje servicio que hemos desarrollado, donde los universitarios trabajan en la atención jurídica a las personas mayores; y los estudiantes entre sí colaboran aportando unos la experiencia que ya tiene en beneficio de los otros. La universidad lo es plenamente cuando lo que en ella se genera llega a formar parte del provecho social. Esta idea es la que queremos transmitir para tender puentes y reforzar lazos entre universidad y sociedad.

---

-[http://digitaldeleon.com/leon/2018/01/19/alumnos-la-facultad-derecho-trabajan-proyecto-innovacion-docente-colaborativo-servicio\\_24757](http://digitaldeleon.com/leon/2018/01/19/alumnos-la-facultad-derecho-trabajan-proyecto-innovacion-docente-colaborativo-servicio_24757)

-<http://www.ileon.com/universidad/081837/alumnos-de-derecho-trabajan-en-un-proyecto-de-innovacion-docente-colaborativo-y-de-servicio>

-<https://www.lanuevacronica.com/pleitos-intergeneracionales>  
Juicio Penal

-<http://www.leonoticias.com/universidad/declara-aprobado-20180509181522-nt.html>

- <https://www.lanuevacronica.com/entre-el-veredicto-y-la-nota>

Sobre este particular recibimos una de cal y otra de arena. Nuestros intentos con despachos de ámbito nacional o internacional no dieron los frutos esperados. Pero las gestiones con despachos pequeños o medianos resultaron altamente positivas. Tanto por su participación en la iniciativa como por el alto grado de satisfacción de los abogados colaboradores.

- 2) Popularización del Aula Judicial. Tal y como expusimos buscamos un eco mediático de la actividad llevada a cabo. En este punto el resultado fue satisfactorio. Pero lo que buscamos no es dar noticia de unas clases singulares o unos juicios universitarios. El objetivo es dar a conocer al gran público el sistema de aprendizaje servicio que se desarrolla, informando y contando conflictos que se atienden y los juicios que se tramitan con los alumnos. El ciudadano, a través de los medios de comunicación, pasará a formar parte de una especie de “gran jurado”. Y como tal, el ciudadano “puede incorporarse” a nuestro sistema de aprendizaje servicio. Además, indirectamente, pensamos que de esta manera se lanza a la sociedad un mensaje positivo, dando a conocer una singular iniciativa académica y social. De esta forma también se refuerza la imagen que la universidad tiene ante la sociedad.
- 3) Búsqueda de foros para dar a conocer y enriquecer el proyecto. A este respecto hemos pensado en tres posibles frentes:
  - a) El entorno académico de foros o congresos, de carácter nacional o internacional, en el que desarrollar, exponer y someter a la opinión de otros universitarios el proyecto, los objetivos y los resultados.
  - b) Las instituciones y administraciones vinculadas a la prestación de servicios sociales. Desde el momento en que la propuesta busca un servicio a determinados sectores que pueden verse beneficiados por ella, la comunicación y el diálogo con instituciones y la administración especializada en estos servicios sin duda nos reportará ideas y nuevos caminos para mejorar la experiencia.
  - c) Colegios de abogados y administración corporativa. Es el segmento profesional que buscamos implicar en el desarrollo de nuestra propuesta por lo que deberemos exponerles las actividades que ya hemos desarrollado y las que queremos poner en funcionamiento. De ellos esperamos además de su colaboración la propuesta de mejoras en el proyecto.

## **5. Referencias globales a los beneficios evidenciados del modelo de aps y sus tres diversas formas.**

- 1) El beneficio mediato que legitima y justifica los demás es una mejora en el rendimiento académico del alumno. Podemos resumir la propuesta como un programa de desarrollo proactivo del alumno con su correspondiente reflejo en aprendizaje y evaluación. De las encuestas usadas estos años pensamos que estamos en el buen camino. Las realizadas por los alumnos daban una valoración de la actividad innovadora próxima al 9 sobre 10, siendo la opinión más repetida la de la utilidad de la actividad para conocer y profundizar en el Derecho Procesal.

Junto al trabajo del alumno la metodología propuesta permite un seguimiento del aprendizaje a través de los juicios. La necesidad de ir superando las diversas fases del proceso se convierte en un criterio evaluador.

- 2) El beneficio inmediato es la mayor motivación y participación del alumno. Lograr una transformación en el ánimo (encontrar nuevas razones para aprender) que le predisponga al aprendizaje. La proyección extrauniversitaria que proponemos



pensamos que va a abundar en este sentido. La experiencia nos ha enseñado que el contacto con profesionales hace crecerse al alumno.

- 3) Estos beneficios se alcanzan tanto por la responsabilización personal en un trabajo colaborativo, tanto con las personas mayores y con agentes sociales externos, como por la actividad colaborativa fomentada por el “sistema de casas”.
- 4) La propuesta es en sí misma una proyección hacia el exterior de la actividad innovadora. También es esencial y eficazmente pedagógica. Y su identidad dentro del ámbito del aprendizaje no se concibe fuera de las formas del servicio. Servicio al que



está llamada la comunidad universitaria, para formar en una dimensión académica, profesional y humana.

## CRONOGRAMA DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	FASES	MES	OCT		NOV		DIC		ENE		FEB		MAR		ABR		MAY	
		QUINCENA	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
		DURACIÓN (quincenas)	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
"SERVICIO SOCIAL DE ORIENTACIÓN JURÍDICA"	FASE 1	1																
	FASE 2	1																
	FASE 3	1																
	FASE 4	1																
	FASE 5	2																
	FASE 6	2																
	FASE 7	1																
"APRENDIZAJE SERVICIO DEL JURISTA MEDIANTE LA SIMULACIÓN DE UN JUICIO CIVIL"	FASE 1	1																
	FASE 2	1																
	FASE 3	1																
	FASE 4	3																
	FASE 5	1																
	FASE 6	1																
	FASE 7	1																
"LA SOCIALIZACIÓN DEL JURADO COMO HERRAMIENTA DEL JURISTA"	FASE 1	1																
	FASE 2	1																
	FASE 3	1																
	FASE 4	2																
	FASE 5	1																
	FASE 6	1																
	FASE 7	1																
	FASE 8	1																
	FASE 9	1																
	FASE 10	1																

# Investigación sustantiva

## UNA ISLA LLAMADA ARBOLEYA (ENRIQUE GÓMEZ ARBOLEYA Y LA PERVIVENCIA JURÍDICA DE UNA METÁFORA)

An island named Arboleya (Enrique Gómez Arboleya and legal prevalence of the metaphor)

Recibido: 23 de junio de 2020

Aceptado: 4 de julio de 2020

Felipe Navarro Martínez  
Profesor Asociado de Filosofía del Derecho  
[felipenavarro@uma.es](mailto:felipenavarro@uma.es)  
Universidad de Málaga

*Si el tiempo pone al hombre en su sitio, ¿cuál es el mío?*  
Toteking. *Tiempo*

Para José Calvo González, que siempre iluminará mi vida.  
Para Pepa Carmona, que me lo prestó.

### RESUMEN

El trabajo pretende volver a traer al primer plano, en el ciento diez aniversario de su nacimiento, el nombre de Enrique Gómez Arboleya, primer Catedrático de Filosofía del Derecho que obtenía dicha condición tras la Guerra Civil, así como después primer Catedrático de Sociología en España y uno de los padres de tal disciplina en España; su trágico final frustró una trayectoria intelectual deslumbrante. Su quehacer había comenzado con un desempeño literario tan notable como prometedor en el núcleo de la vanguardia granadina que encabezaba Federico García Lorca, abandonando sin embargo repentinamente la Literatura para centrarse en el Derecho y en la Filosofía Jurídica -y luego en la Sociología-. Sin embargo algunas metáforas albergadas en su obra literaria perviven en su pensamiento y en su producción científica posterior y permiten un acercamiento de índole narrativa a las razones que le movieron intelectual y vitalmente hasta su suicidio en 1959.

### PALABRAS CLAVES

Enrique Gómez Arboleya, Federico García Lorca, Wilhem Dilthey, Revista Gallo, Filosofía del Derecho, Sociología española, Historia del Derecho.

### ABSTRACT

The paper intends to bring back to the foreground, on the one hundred and ten anniversary of his birth, the name of Enrique Gómez Arboleya, the first Professor of Philosophy of Law who obtained this condition after the Civil War, as well as later the first Professor of Sociology in Spain and one of the parents of such discipline in Spain. His tragic dead frustrated a dazzling intellectual trajectory. His work had begun with a literary performance as remarkable as promising in the nucleus of the Granada avant-garde led by Federico García Lorca. However, suddenly abandoning Literature to focus on Law and Legal Philosophy -and then on Sociology-. Some metaphors harbored in his literary work survive in his thought and in his later scientific production, and allow a narrative approach to the reasons that moved him intellectually and vitally until his suicide in 1959.

### KEYWORDS

Enrique Gómez Arboleya, Federico García Lorca, Wilhem Dilthey, Review Gallo, Philosophy of Law, Spanish Sociology, History of Law.

**Sumario:** 1. Andén destino Granada. 2. Alba y Noche de *gallo*. 3. Eugenio Rivas y las islas. 4. En las islas griegas. 5. Islarios. 6. Volver a Ítaca. 7. Conclusiones. Bibliografía.

### 1. Andén destino Granada.

No llegaba desde Boston, sino de Huelva. Vio en un andén, y de seguro que en otros muchos lugares partiendo, que la luz, “brillante y dura, ofrecía su cuerpo a los puñales de los pañuelos que nacerían con la despedida.<sup>1</sup>” Su nombre era Enrique Gómez Arboleya, y había nacido en Castilla el 13 de septiembre de 1910; no en una isla, sino en mitad de una península tendencialmente anfibia y fragmentada. No venía de una isla, aunque acaso lo fue siempre él mismo.

Escribir de Enrique Gómez Arboleya en el año del ciento diez aniversario del nacimiento de uno de los intelectuales más fecundos e inspiradores del siglo XX -y de seguro igual de enigmático ahora que a la fecha de su trágica muerte-, se plantea como una empresa que quizás sólo puede acometerse desde una idea previa: hacerlo como si nada acerca de él hubiese sido escrito, pero sin olvidar que sí. Arboleya, que para quienes lo trataron había dejado el Gómez del padre arrinconado, quizás por pura mayor eufonía del apellido materno, quizás por tratar de zafarse de algún sino albergado en ese primer apellido, había nacido en Cebreros (Ávila), pero fue granadino de paisaje. Los destinos como funcionario de su padre parecieron determinar los viajes de la familia, y así que Arboleya cursase su primera enseñanza en la ciudad de Huelva, una ciudad marítima, abismada al océano sobre un cosido de islas, un océano que lo mismo la acrecenta que la muerde. Así consta en su expediente académico<sup>2</sup>. Va a residir la familia en Huelva cuanto menos entre 1920 a 1924, y él a cursar estudios en el Instituto General y Técnico de Huelva *La Rábida*, perteneciente entonces al distrito universitario de Sevilla; un centro que va a contar entre sus profesores con Federico de Castro, y entre sus alumnos ilustres pueden tenderse diversos puentes intelectuales. Pues además del propio Arboleya, la lista de esos alumnos de distintas épocas se agiganta con Juan Ramón Jiménez, con el torero Ignacio Sánchez Mejías (que volvió al Instituto y el estudio tras abandonar los toros), Ernesto Feria Jaldón, u Odón Betanzos, o más cercanos a nuestros días, el físico Juan Pérez Mercader o el poeta Juan Cobos Wilkins. Dicho instituto, creado por R.O. de 13 de junio de 1856, será el primer centro de España en el cual, el año 1871, una mujer, Antonia Arrobas y Pérez, se matricule en estudios de Segunda Enseñanza.

Tras los años atlánticos de Huelva pasa la familia a Granada, con el padre desempeñando como magistrado de la Audiencia Territorial. Afirmaba Max Aub que uno es de donde hace el bachillerato; para Arboleya eso significó, entonces, ser para siempre granadino. Cuenta de él su amigo Manuel López Banús<sup>3</sup> que ya en Granada Arboleya llegó a encabezar la Federación Universitaria Escolar, activada la conciencia política en los estudiantes españoles, llegando ambos a pasar unos cuantos días en la cárcel como consecuencia de sus protestas, a finales de la dictadura primorriverista. Cuando Arboleya ha llegado en esos años a la ribera del Darro, ha encontrado una Granada en ebullición vanguardista en mitad del ambiente tradicionalmente conservador y cerrado de la ciudad

<sup>1</sup> Gómez Arboleya, E. *Cuaderno de Eugenio Rivas*, en *gallo*. *Revista de Granada*, 1928, nº 2, pág. 14. Cito por la edición facsímil, 1988, Ed. Comares, Granada.

<sup>2</sup> Expediente personal de Enrique Gómez Arboleya, en <http://hdl.handle.net/10272/3821>. Según consta en el mismo, su domicilio en Huelva estuvo primero en la calle Castelar, 4, y luego en calle Rábida, 10.

<sup>3</sup> López Banús, M. (1988), *El solitario de su inteligencia*; en *Homenaje a Enrique Gómez Arboleya*, Iglesias de Ussel, J. (coord.), 1988, Ayuntamiento y Universidad de Granada, págs.154-160.

de la Alhambra y el Palacio de Carlos V; esa vanguardia granadina es entonces, y acaso también ahora, una *insula in flumine nata* sin que se tenga claro a quien corresponderá el beneficio de su accesión. A Granada, a los lugares granadinos en los cuales esa vanguardia se abre paso a veces con cierto escándalo, llega Enriquito en pantalón corto, tal y como lo describe Lorca en su entusiasta presentación pública impresa:

“Este es el niño. Resulta increíble sin haber sido jamás precoz. Entró en las letras con el pantalón corto. Ahora ya es casi un hombrecito. Antes de pasar la escarlatina era débil, informal, como un pájaro sin amor. Después de la escarlatina es más sereno, más sentadito, pero su magnífica imaginación emprende raids de mayores riesgos. Perdió lo que tenía de flor, para ganar en fruto jugoso, aunque razonablemente no sea todavía de su propia y única cosecha.

Es pálido. Parece que está iluminado por la luna. Y es un castigador. En los cines y en los teatros, castiga a las niñas con su gesto originalísimo entre tímido y desafiador de las miradas. Su sensibilidad tiene un temblor de infancia y nuevo día, de lo más sugestivo que puede hallarse<sup>4</sup>.”

Lorca dirá de él en esa misma semblanza, en esa suerte de alternativa literaria, que se trataba de un literato auténtico, lleno de brillo, sensibilidad, y vocación, y en el cual estaban puestas todas las alegrías y esperanzas. Son esas palabras de 1928; ese año Arboleya no se ha convertido en jurista, aun cuando ya está en la Universidad; aún menos en sociólogo. Ese año de Universidad, Arboleya, a decir de sus condiscípulos es el mejor alumno que ha pasado por la cátedra de Fernando de los Ríos, con quien asiste a la tertulia en el Ateneo junto a Lorca, a Falla, a Ramiro Rico, a Manuel de la Higuera, quien narra que Enrique Arboleya deslumbraba como alumno hablando de Spengler en las clases de Historia del Derecho.

Ese mismo año de Facultad el hermano mayor de Enrique, su único hermano, ante cuya mayor inteligencia Enrique se sobrecogía, se suicida.

## 2. Alba y Noche de gallo.

Antes de alcanzar el final de la década hay que recorrer sus principios. A finales de los años 20 del pasado siglo, y produciendo una consciente hipérbole, no hay poeta español y de habla hispana que no tenga una revista. Los miembros de la Generación del 27 y otros contemporáneos se han lanzado a una carrera cuasi futurista de componer efímeros artefactos en forma de revista literaria. En el mismo espacio van a convivir un clásico como *Revista de Occidente* con otras que lo serán, como *Litoral* (Málaga), así como algunas de fulgor efímero, *Carmen* (Gijón), *Verso y Prosa* (Murcia) o *gallo* (Granada), con los nombres de Gerardo Diego, de Jorge Guillén, de Federico García Lorca, incluso de César Vallejo y Larrea (*Favorables París Poema*), detrás de cada empeño. La Edad de Plata de la literatura española presta ese mismo brillo argénteo a las revistas literarias, como cauce difusor de sus empeños creativos y aun pedagógicos y cuasi revolucionarios.

En Granada, la tertulia de El Rinconcillo del café Alameda es uno de los centros de la cultura granadina entre los años 1915 y 1929. A esta tertulia asisten Federico García Lorca y su hermano Francisco. Hasta la publicación de *Impresiones y Paisajes* en 1918, Federico no pasa en ella por escritor, sino por músico. Entre muchos notables, a esta tertulia asisten el catedrático y político Fernando de los Ríos, el también catedrático de

---

<sup>4</sup> García Lorca, F. (1928), *Alternativa de Manuel López Banús y Enrique Gómez Arboleya*; en *gallo. Revista de Granada*, cit., pág. 22.

enseñanza media Joaquín Amigo -de notable influencia en la conformación de la personalidad de Enrique Arboleya-, los pintores Manuel Ángeles Ortiz -discípulo de Picasso- e Ismael de la Serna, el académico de la Lengua Melchor Fernández Almagro, el músico Manuel de Falla -del cual Enrique Gómez Arboleya acabará siendo durante un tiempo secretario-, Antonio Gallego Burín, quien sería alcalde de la ciudad tras la Guerra Civil, o el periodista y escritor José Mora Guarnido. Tertulia además a la cual en visitas a Granada van a asistir figuras extranjeras como Arthur Rubinstein, Rudyard Kipling o H.G. Wells. Esa tertulia es uno de los lugares en los cuales, hacia 1926, debate Lorca la puesta en marcha de su proyecto de revista literaria: *gallo. Revista de Granada*. Lorca la llamará así, en minúscula.

Antes del comienzo de ese empeño, una noche de 1924, recuerda Luis Jiménez Pérez en *Un hombre*<sup>5</sup> -su semblanza de Arboleya para el libro *Homenaje*, coordinado por Julio Iglesias de Ussel- se produce la inauguración del Ateneo de Granada. En esa reunión, en la calle Varela, está Enrique Gómez Arboleya. Arboleya, Enriquito, como le recuerda Jiménez, va en pantalón corto, atlético, un tanto distante, con porte de efebo. Traban amistad, unidos por el cordaje trenzado por Joaquín Amigo y Lorca; en el grupo que charla animadamente están también Manuel López Banús, José Murciano, Joaquín Amigo. Arboleya tiene aplomo, es atractivo e intimidante, cuenta Jiménez; conoce los clásicos con soltura pese a ser un adolescente. Pronto Amigo y Lorca lo tutelan, el primero hacia la filosofía, el segundo hacia la literatura; al poco el joven Enrique está escribiendo piezas para *El Defensor de Granada*, dirigido por Ruiz Carnero.

Alrededor de Lorca, o de Amigo y Lorca a decir de los coetáneos de ambos, se irá conformando un núcleo de jóvenes creadores granadinos, que será luego la columna de la revista *gallo*. La historia de *gallo. Revista de Granada* es una historia breve, de sólo dos números, febrero y abril de 1928, en mitad de los cuales se publica también *Pavo*, una suerte de remedo satírico de la propia *gallo* y obra también de Federico, dando burlona vuelta de tuerca al empeño vanguardista y renovador que anima a estos creadores granadinos. El tercero de los números quedó con los materiales en preparación, abandonado el interés de Federico en ella; sin ese interés la revista ya no pudo continuar. Pues como decíamos había sido la revista idea de Federico que alrededor de 1926 comienza a poner en marcha: el empeño de aglutinar a la resplandeciente vanguardia granadina y lanzarla al mundo, trayendo además a Granada a algunos de sus pares de fuera de ella, de Dalí a Guillermo de Torre. El propósito es una publicación antilocalista, antiprovinciana, una revista de Granada para fuera de Granada, en carta de Lorca.

En esos dos números de *gallo* y de seguro lo habría hecho en continuidad en el tercero de haber éste aparecido finalmente, publicó los que sepamos sus únicos textos estrictamente literarios Enrique Gómez Arboleya. Federico confiaba sin dudas de ninguna clase en el porvenir literario de su amigo Enrique, a quien dedica, junto a Manuel López Banús, el texto de bienvenida y alternativa en el primer número, ya citado en parte.

El comienzo de la revista iba a estar vinculado con *El Defensor de Granada*, como suplemento literario del mismo -*El gallo del Defensor* fue uno de los títulos pensados en origen-. En 1927, relata Antonio Gallego Morell en *Ilusión y kikiriki de gallo*<sup>6</sup>, Lorca escribe a Melchor Fernández Almagro para contarle que el proyecto está en marcha y pedir su colaboración; ya cuentan, dice en la carta, con Dalí, Jarnés, Falla y Guillén. En la nómina del primer número de *gallo*, febrero de 1928, aparecerán finalmente las firmas

<sup>5</sup> Jiménez Pérez, L., *El hombre*; en *Homenaje a Enrique Gómez Arboleya*, cit. págs.130-146.

<sup>6</sup> Gallego Morel, A., *Ilusión y kikiriki de gallo*, en *gallo. Revista de Granada*, cit., p. VIII.



de Federico García Lorca, Jorge Guillén, Melchor Fernández Almagro, José Bergamín, Dalí, Manuel López Banús y Enrique Gómez Arboleya.

La llegada de la revista tuvo sendos reflejos en forma de actos públicos, con cierta pretensión provocadora, dentro de ese espíritu de vanguardia que a todos animaba. En el primero de ellos, en la Venta Eritaña, el primero en intervenir, en nombre de la redacción de la revista, es Enrique Gómez Arboleya, que junto a Banús y Cirre habían actuado además de correctores; tras él una larga serie de discursos, de entre los que destacan los de los hermanos García Lorca, Federico y Francisco, según la crónica entusiasta del acto que publica *El Defensor de Granada* el 9 de marzo de 1928.

El segundo de esos actos fue la “Noche de gallo”, que se organizará un tanto al modo de los actos que Federico conocía de la Residencia de Estudiantes. Se expuso allí todo el andamiaje que sostenía el empeño de *gallo*, y se celebra digamos que muerto o casi muerto el gallo al poco de nacer, dado que Lorca se estaba ocupando ya más de la obra propia que de la revista, para cuyo tercer número se acumulaba material de Sebastián Gasch, Gerardo Diego, Dalí, José María de Cossío -con un trabajo sobre los Machado y los toros-, y el propio Federico. La reunión se celebró el 27 de octubre de 1928, en la Venta de la Lata, impulsada por el Ateneo. Intervendrían en ella Fernando de los Ríos, Joaquín Amigo, Manuel López Banús, Carlos Fernández Casado, Enrique Gómez Arboleya, Francisco Menoyo y Federico García Lorca, quien leyó su *Sketch de la nueva pintura* usando como acompañamiento de su intervención una proyección de diapositivas.

La intervención de Arboleya en la “Noche de gallo” se titularía *Modos de ausencia*. Manuel de la Higuera la recuerda<sup>7</sup> casi como si de un manifiesto futurista se tratara, exaltando la velocidad, la línea recta, el cubo, lo atlético y la práctica al aire libre, la asepsia en la conducta y la presencia. “Gustó mucho lo que dijo y cómo lo dijo” narra Higuera.

Aún se celebraría un tercer acto, mas en puridad no vinculado a *gallo* sino a *Pavo*, su remedo burlesco. El nombre del mismo, la “Velada Brumario”. De nuevo, como en la anterior, abría el acto Fernando de los Ríos, y lo cerró Julia Rodríguez Danilewski, con una reflexión acerca del papel de la mujer en esa nueva estética de la vanguardia. Las dos aves, *gallo* y *Pavo*, habían agitado como un sonajero Granada.

### 3. Eugenio Rivas y las islas.

La obra de Arboleya en la revista *gallo*, por ende toda la obra literaria de Arboleya publicada, se trata de sendos poemas en el número 2, *Amanecer* y *Flechas con vista al blanco*, así como de dos entregas, una en cada uno de los números, de una narración de carácter iniciático que ignoramos si siquiera privadamente concluyó, y que lleva por título *Cuaderno de Eugenio Rivas*. Serán estas dos entregas, en esa obra inconclusa, ejes sobre los que pivotaré este trabajo. Estas prosas de *Cuaderno de Eugenio Rivas* justifican más que de sobra la admiración y esperanzas de sus coetáneos, comenzando por Lorca, y hasta su enfado, entendemos que acaso unido a algunos otros motivos de índole más personal, por el abandono de tal vocación literaria, en beneficio entonces del Derecho, del cultivo de la Filosofía, del más puro pensamiento.

La voz narradora del Cuaderno de Eugenio Rivas es la de un adolescente que ofrece de continuo imágenes deslumbrantes y metáforas insólitas que no se agotan en su brillantez sino que están al servicio, de un modo natural y difícilmente sencillo, de una

---

<sup>7</sup> De la Higuera Rojas, M., (1988), *Tiempo de juventud*; en *Homenaje a Enrique Gómez Arboleya*, cit., págs. 95-110.

fluidísima y cautivadora peripecia sin asunto declarado. Arboleya es en ese momento un vanguardista de 18 años; a tenor de su trayectoria posterior, incluso dentro de los más encorsetados espacios académicos, yo diría que siguió siéndolo, manteniendo ese espíritu de búsqueda e hibridación de la vanguardia granadina, de alguna manera, hasta su muerte.

Eugenio Rivas está en un internado internacional, en la primera de esas entregas. Su padre es un ingeniero que trabaja en Boston. Ha pensado para él que para estudiar Derecho regresará a España. En esa primera entrega Rivas se revela como un adolescente atrapado por la melancolía, “esa melancolía horrible que hace de los hombres inventores de máquinas de vapor o suicidas”, que siente pasear a veces “en un mundo antipáticamente redondo, rodeado de meridianos por todas partes para que no se escapen las gaviotas”. Melancolía e islas: la alusiones a las islas aparecen en un par de ocasiones para reforzar esa idea de aislamiento, de ser una isla en el espacio a veces difuso en el cual se mueve el personaje Eugenio Rivas. Y así, describiendo el modo en el cual comparte el espacio escolar con sus compañeros explica como “cada uno se encierra en su melancolía como en islas distintas aunque cercanas, desde donde en los días de calma, pudiéramos hablar por señales”. Y más adelante, al regreso de una excursión con muchachas de flor en el pecho y condiscípulos encorbatados, siente de nuevo esa melancolía, solo en mitad del grupo y dice: “Llevo doblada, como un pañuelo, sobre el pecho, toda la angustia de las islas pequeñas, deshabitadas en medio de un océano gris.”

En la segunda entrega del Cuaderno, Rivas realiza una breve meditación sobre el viaje<sup>8</sup>; el personaje está partiendo de viaje y está llegando. Y habla de Boston, de la ciudad que dejó atrás, una ciudad que es mitad tierra mitad mar, de la que recuerda “las cincuenta islas de su puerto”, y en la cual, a “la orilla del Charles-Rive<sup>9</sup>, las muchachas de la Universidad, sin saber que eran bellas, estudiaban griego”. Narra en esta segunda entrega el deseo de su padre de que para estudiar Derecho regrese a su patria, a España, a Granada. Y para cerrarla se lanza a un autorretrato, en el cual, enfrentado a las imágenes especulares de quienes lo trataron hasta su muerte, es muy complejo y hasta inconveniente evitar la tentación de ver en ello ese cierto strip-tease inverso, en palabras de Vargas Llosa<sup>10</sup>, vertebrador de toda novela y diría que de todo texto literario.

<sup>8</sup> Elijo esa expresión para hacerla coincidir con un título del propio Arboleya. En 1952 va a publicar un texto con el título de *Breve meditación sobre el viaje*, en el n° 35 de la revista Cuadernos Hispanoamericanos, págs. 41-54.

<sup>9</sup> Transcribo del original. Se trata sin duda de una errata, y referirse al Charles River. En febrero de 1954 otro poeta vinculado inicialmente a la Generación del 27 aun cuando su obra pertenece según su propio criterio a la generación de la posguerra, Dámaso Alonso, datará un poema escrito junto a ese río, del que toma el título, compartiendo el paisaje que Arboleya introduce en su texto. El título del poema es *A un río le llaman Carlos (Charles River, Cambridge, Massachusetts)*, y comienza así: “Yo me senté en la orilla/quería preguntarte, preguntarme tu secreto;/convencerme de que los ríos resbalan hacia un anhelo y viven;/y que cada uno nace y muere distinto (lo mismo que a ti te llaman Carlos)”. Un artículo de profesora Mercedes Junquera toma el título de ese poema escrito en diálogo con el Charles River arboleyano como eje: Junquera, M. (1984). *A un río le llamaban Dámaso*. Hispania, 67(2), 193-200. doi:10.2307/341722. Posteriormente lo usará también Francisco Umbral para una columna sobre el autor de *Hijos de la ira* en El Cultural- <https://elcultural.com/A-un-río-le-llamaban-Damaso> -. Y finalmente dará también título a una antología de su obra publicada en 2002; *A un río le llamaban Dámaso: antología poética*, Vitruvio, Madrid, 2002. Como se ve, el Charles River cuenta con una presencia nada accidental en la creación literaria española del siglo XX.

<sup>10</sup> “Escribir una novela es una ceremonia parecida al strip-tease. Como la muchacha que, bajo impúdicos reflectores, se libera de sus ropas y muestra, uno a uno, sus encantos secretos, el novelista desnuda también su intimidad en público a través de sus novelas. Pero, claro, hay diferencias. Lo que el novelista exhibe de sí mismo no son sus encantos secretos, como la desenvuelta muchacha, sino demonios que lo atormentan y obsesionan, la parte más fea de sí mismo: sus nostalgias, sus culpas, sus rencores. Otra diferencia es que

En ese autorretrato de Eugenio Rivas, escribe Arboleya: “Tengo cualidades que envidiar a cada uno de mis compañeros, pero yo procuro desconocerlas. Tengo también defectos, pero los ignoro y no me preocupan. Como creo a la gente inferior, la trato cariñosamente pero no la amo. Para todos tengo un gesto acogedor y distanciado, heredado de no sé qué rey. Sería seguramente cruel si no fuera melancólico... Soy inteligente pero me falta esa voluntad que levanta los puentes sobre los ríos y hace los hombres genios o grandes oradores. Abandono fácilmente el trabajo, cerrando los libros ... todos los días lucho conmigo mismo y me engaño ... en estos ratos de melancolía censuré agriamente mi pereza, desnuda de silogismo. Además, no es esto todo. Desprecio a la gente por sus defectos, sin notar que iguales los tengo yo. En los demás los veo mayores, pero son los mismos ... En clase puedo decir sin parar, sin vacilación ni duda, los sistemas de los grandes filósofos que han pensado acerca de la inteligencia, del corazón del hombre; en todos me encuentro... me emociono fácilmente con las poesías de Juan Ramón, me sé de memoria casi todos los poemas de Valery ... Verdad es que me hago perfectamente el nudo de la corbata, que sé andar a ese paso maravilloso que revela una perfecta musculatura en las piernas...” Si uno enfrenta esa descripción temprana a las narraciones acerca de quién fue Arboleya las imágenes parecen ser bastante especulares.

Tras de eso, nada. Arboleya abandona la literatura. Hará después columnismo con mayor o menor frecuencia y a veces con sentido alimenticio, pero deja la literatura. Recorramos brevemente el sabido itinerario profesional de Arboleya desde ese momento<sup>11</sup>. En la Facultad granadina va a completar los estudios de Licenciatura, obteniendo al segundo año de los mismos el premio de la Fundación Ovelar del Arco, así como el premio extraordinario a la finalización de la misma, el mes de septiembre de 1931. Durante el curso 1932-1933 se le va a encomendar la docencia en la cátedra de Derecho Natural y Filosofía del Derecho, cuyo programa va a impartir hasta el 30 de junio de 1935, amparado por la figura de una auxiliaría interina. Su situación administrativa varía tras superar el 4 de marzo de 1933 la correspondiente oposición, tras la cual pasa ocuparse también de las explicaciones de Derecho Romano e Historia del Derecho Español. Habrá cubierto sus cursos de doctorado en Madrid, durante el periodo 1933-1934, superando en ellos las asignaturas de Estudios Superiores de Derecho Penal y Antropología Criminal, Derecho Municipal Comparado, Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América, y Filosofía del Derecho. A mediados de, año 1934 Enrique

---

en un strip-tease la muchacha está al principio vestida y al final desnuda. La trayectoria es la inversa en el caso de la novela: al comienzo el novelista está desnudo y al final vestido. Las experiencias personales (vividias, soñadas, oídas, leídas) que fueron el estímulo primero para escribir la historia quedan tan maliciosamente disfrazadas durante el proceso de la creación que, cuando la novela está terminada, nadie, a menudo ni el propio novelista, puede escuchar con facilidad ese corazón autobiográfico que late fatalmente en toda ficción. Escribir una novela es un strip-tease invertido y todos los novelistas son discretos exhibicionistas.” Vargas Llosa, M. (1971), *Historia secreta de una novela*, Tusquets, Barcelona, págs. 7-8.

<sup>11</sup> Para un más exhaustivo acercamiento a la biografía personal e intelectual de Enrique Gómez Arboleya, que excedería los límites de este trabajo y lo fatigarían en exceso, además del contenido del citado volumen *Homenaje a Enrique Gómez Arboleya* resultan insustituibles los trabajos de los profesores Rodríguez Ibañez, Mesas de Román y Peláez Albendea, a quienes agradezco su generosa ayuda a la hora de tratar de responder a algunos enigmas que como islas desconocidas aun perviven sin descubrir respecto de Arboleya. En especial deben citarse: Gómez Arboleya, E. (2008) *Obra Póstuma*, Edición de José Enrique Rodríguez Ibañez, Estudio Introdutorio de Pedro José Mesas de Román, CIS, Madrid; Peláez, M.J. (1995), *Infrahistorias e Intrahistorias del Derecho Español del siglo XX*, 2ª edición revisada y aumentada, Cátedra de Historia del Derecho y de las Instituciones, Universidad de Málaga.

Gómez Arboleya va a recibir una beca de la Universidad de Granada que le va a permitir ampliar sus estudios en la Universidad de Berlín bajo la dirección de sus profesores de Filosofía, Eduard Spranger y Nicolai Hartmann.

El 31 de mayo de 1935 obtiene el grado de doctor tras la presentación de su tesis sobre Herman Heller, la cual no verá la luz hasta 1940. En ese año se convoca la oposición por el turno libre de la Cátedra de Derecho Natural y Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla. Enrique Gómez Arboleya obtendrá entonces dicha plaza y tomará posesión de ella con fecha 14 de noviembre de 1941. La presencia de Enrique Gómez Arboleya en Sevilla será breve, reducida a un solo año académico, ya que el 4 de noviembre de 1941 va a solicitar su traslado a Granada, el cual le es concedido el 7 de diciembre; va a cesar el día 31 en el claustro de la Hispalense y tomará posesión de su destino en Granada el 2 de enero de 1942. En Granada permanecerá hasta su marcha a Madrid, que será progresiva, y su acceso a la cátedra de Sociología en 1954. Aun así, volvió siempre que pudo a su particular Ítaca, Granada.

No se alejó Arboleya de la cultura ni de cierta vida social en torno a ella, pero sí del cultivo de la literatura y de esos círculos de vanguardia, desde 1928. Como Bartleby, prefiere no hacerlo más, y se aparta. ¿Las razones? Quizás que las leyes de la creación le parecían menos interesantes que las propias de la Ciencia del Derecho y la Legislación; o que se encontraba más a gusto diseccionando sistemas filosóficos -esos que Eugenio Rivas dice conocer y compartir como propios- que construyendo imágenes y trenzando párrafos; o que la presión de Lorca, una presión con pretensión afectiva más allá de la pura amistad, produjo un frontal rechazo en alguien como Arboleya, quien, como describe a su personaje Rivas, parecerá en lo sucesivo a quienes lo conozcan afectivo pero siempre distante, siempre poseedor de un secreto doloroso: relatos alternativos, en suma, no descartables, para alcanzar un mismo resultado.

#### 4. En las islas griegas.

Sus alumnos en la Universidad de Granada recuerdan que el profesor Arboleya comenzaba su docencia de Derecho Natural hablando de los griegos y de Grecia: “Grecia era una isla de luz en medio de un océano de tinieblas y el heleno podía llamar a los otros pueblos “bárbaros”.<sup>12</sup>” Esos griegos cuyo idioma estudiaban las muchachas a la orilla del Charles-Rive en la narración de Arboleya de 1928 aparecían ahora en sus clases de 1946, tras una guerra civil y la obtención de la Cátedra en 1940 de por medio. Arboleya, como esas muchachas que no sabían que eran bellas, aprendió griego él mismo para mejor adentrarse en el estudio de la metafísica.

En 1952 Arboleya publica *La polis y el saber social de los helenos*<sup>13</sup>. El artículo se dirige a analizar la posible existencia de una sociología o pre-sociología en la Hélade en los primeros años de conformación de la democracia ateniense. Y comienza describiendo de este modo, antes de hablar de Temístocles, la especial geografía griega, citando parcialmente a Glotz: “Cuando venimos de Asia, el primer territorio que nos -sale al encuentro es un país diseminado por el mar, y allí donde puede llamarse tierra firme dividido en muchas pequeñas porciones. Las islas forman el archipiélago; la tierra firme es una península de estrechas lenguas de tierra salpicadas de ensenadas. En Grecia todo es distinto... en estas riberas desmenuzadas, en el fondo de estas bahías, en estas islas, van a desparramarse ciudades minúsculas, que estarían abocadas al aislamiento y a la

<sup>12</sup> Roca Roca, E. (1998), *Desde la esencia del existir jurídico*; en *Homenaje...*, cit., págs. 205-218.

<sup>13</sup> Gómez Arboleya, E. (1952), *La polis y el saber social de los helenos*, Revista de Estudios Políticos, n° 65, págs. 49-83.

reclusión si no tuvieran una larga mirada al exterior por la fachada marítima. La tierra fragmentará aquí un pueblo cuya patria común será el mar.”

1928, 1946, 1952: las metáforas que incluyen islas como parte de los términos comparativos son frecuentes y recurrentes en Arboleya, tanto en sus textos literarios como en los científicos, que aúnan la calidad investigadora con la literaria. La experiencia de la isla es una experiencia directa de los años onubenses de Arboleya, años sobre una tierra de barras, marisma, islotes, meandros de dos ríos que se confunden entre sí y con el mar. Un paisaje tan primigenio como esa Grecia en la cual conviven dioses y hombres, historia y mito, en la cual la *festuca* la empuñan poetas, reyes y adivinos, vara que señala, marca y mide. En la Grecia de Aquiles y en la Andalucía de Arboleya los terrenos de la polis se confunden con el campo arado y señalado con la vara del campesino, que traza en él huertos o campos de pasto, islotes de vida ordenada. En su artículo de 1952, abandonada la literatura pero no la voluntad de estilo, Arboleya recurre a enfrentar historia y mito, desmenuzando éste aun cuando el mito sea más bello que la historia, y ésta más complicada que aquel. La polis es un logro, significa que el Derecho se abre paso, pero también un signo de imposibilidad, la de construir una historia del individuo independiente de la del Estado. La idea de *pontos* es común a todo islario, a todo archipiélago; tender puentes entre riberas y orillas, habilitar y construir los pasos, y esa es una tarea que incumbe también al Derecho, es una de sus poéticas, construir una sociedad cosida en un espacio geográfico y por ello también social que propende al aislamiento. La tensión geográfica, la tensión social, la tensión histórica, propician el aislamiento. Y el saber griego, el saber de los helenos un saber construido sobre un escenario de islas, muestra que es posible, tanto en la historia como en el mito, que los dioses con la razón venzan a los titanes que confunden violencia con aquella.

Pero es, claro, 1952. A ese año lo van a suceder los correlativos hasta el suicidio de Arboleya en 1959. España es desde hace años no una península sino una isla, un país aislado en el cual la violencia se ha disfrazado de Derecho, y eso es lo que contempla Arboleya desde 1936; desde que siendo secretario de Falla acude junto a él a interceder por Lorca el mismo día en el cual su antiguo amigo y valedor literario es fusilado; luego intercederá por el rector Vila, por Gerda Leimdörfer, su mujer, de quien logra la liberación, así como por una amiga de Gerda, Gretel Adler, de quien se decía que la pretendía Arboleya, y que será finalmente asesinada por falangistas.

La filiación de Arboleya en un determinado falangismo en cierto modo heredero de las ideas futuristas y vanguardistas, lo protegerá durante la guerra pero lo aislará como al resto de intelectuales con esa militancia. Recordemos que su lección de acceso a la Cátedra en 1940 se publicará en la revista Escorial, cuyo ideario rector según manifestaba su primer editorial era “Contribuir al restablecimiento de la comunidad intelectual, invitando a cuantas firmas de pensadores investigadores poetas y eruditos quisieran, sin necesidad de prestarse a apología líricas del régimen, pero también sin pretensiones de propaganda política, sumarse con su gesto de aproximación a un verdadero y auténtico servicio a la ciencia española.” De nuevo estamos ante la isla, ahora como metáfora de exilio interior, para quien se había formado en la Universidad republicana, una universidad en la cual no era necesario exhibir méritos de combate como méritos académicos, como se pretendió hacer valer respecto de otros aspirantes durante los ejercicios de acceso a la cátedra obtenida de modo abrumador por Arboleya en 1940.



## 5. Islarios.

Afirma Derrida<sup>14</sup> que no hay mundo, sólo islas. La isla ha pasado a ser, acaso ha sido siempre, desde la isla de Polifemo, mito y categoría además de accidente geográfico. Podemos cartografiar islas reales, islas imaginarias, islas invisibles, islas metafóricas, y también islas jurídicas, la regulación de las islas en el Derecho, su posesión, su propiedad, sus usos, sus frutos, y también como Derecho; Carnelutti usa la imagen de la isla misteriosa -ecos de Jules Verne<sup>15</sup>- para hablar de qué parece que sean los hechos en Derecho, Carlos Nino alude a la no insularidad del discurso jurídico<sup>16</sup>. El mito de Robinson, el habitante por antonomasia de la isla, ofrece sus propios mitemas, que tienen que ver con el naufragio, la soledad, con el exilio, con la inevitabilidad del aislamiento, y aun cuando no sea éste el espacio para desarrollar la idea, entiendo que ciertas concomitancias existen entre el héroe de Dworkin, Hércules, y el héroe moderno de Stevenson, Robinson. Las islas se ocupan por el Derecho y desde el Derecho, y aun las más imaginarias son contemplables y analizables y proponibles con un contenido jurídico, y más desde una perspectiva iusfilosófica<sup>17</sup>. La isla es una poética y una propuesta de sentido filosófico y jurídico, así como lo son también dos de sus habitantes por antonomasia, el exiliado y el náufrago.

Respecto del exiliado, el uso de las islas como instrumento vinculado al reproche jurídico esencialmente penal cuenta con una larga historia, desde su regulación romana en la *Lex Julia de adulteris coercendis*. Nuestro derecho histórico usará las islas de confinamiento como discutida herramienta de represión. Serán otros países, como Inglaterra -el uso de Australia es paradigmático-, Francia o Estados Unidos -la idea de roca-prisión o isla-prisión encuentra también un modelo emblemático en la isla de Alcatraz- los que las usen con mayor profusión, aceptación y ausencia de debate. Regresando al caso español y a un autor cuya obra traza secantes con la Filosofía Jurídica debemos citar que en 1924, el mismo año en el cual Arboleya hace su presentación pública en Granada en la inauguración del Ateneo, la dictadura de Primo de Rivera ordena el destierro de Unamuno a Fuerteventura. Durante la guerra civil Arboleya se *exilia* en Maracena, para protegerse de los avatares bélicos -su preparación académica ese período no es sino otro medio de exilio interior, de aislamiento, de confinamiento-. En general ese refugio al interior no es sino un ejemplo más del uso, constante en esos años en todos los órdenes intelectuales, del aislamiento, de la conversión en islas de los exiliados, aun de los llamados exiliados interiores. En el caso de los profesores de Filosofía del Derecho huidos y refugiados como exiliados en el extranjero parece más obvio el recurso al símil, pero no lo es menos en el caso de los que permanecen en algunos casos orillados, tolerados, vistos con cierta prevención<sup>18</sup>; Arboleya será así visto no sólo por su ausencia de intervención en el combate, sino también por su cercanía e intercesiones por personajes

<sup>14</sup> Derrida, J., (1989) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Paidós, Barcelona. Traducción de Patricio Peñalver.

<sup>15</sup> Verne, J. (1874), *L'Île mystérieuse*, publicada por entregas en *Magasin d'Education et de Récréation*, 1874-1875.

<sup>16</sup> Nino, C.S., (1994) *Derecho, Moral y Política. Una revisión de la teoría general del Derecho*, Ariel, Barcelona, págs. 79-83.

<sup>17</sup> Para un aprovechamiento y una muy sugerente indicación cartográfica de islas e islarios, vid. Calvo González, J., (2005), *Sobre Derecho y geografías simbólicas: Notas para una Islandia Jurídica*; en *Derecho. Revista de la Facultad de Derecho. UNSA* (Universidad Nacional de San Agustín). Nueva Era, Año 7, núm. 7, noviembre de 2005 Arequipa (Perú), pp. 429-448).

<sup>18</sup> De modo específico vid. Rivaya, B. (2017) *El exilio iusfilosófico español (1936-1977/1981)*, Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho, N° 40, 2017, págs. 175-202.

como Lorca o Salvador Vila, pese a su vinculación originariamente más de índole falangista que no de pura cercanía al régimen franquista. Otro caso que entendemos que podrá acogerse a la metáfora sería el de Felipe González Vicén, excluido de su cátedra en Sevilla y que pasó finalmente a la Universidad de La Laguna -de nuevo Canarias-; el profesor González Vicén dedicará precisamente a Unamuno algunos trabajos<sup>19</sup> en el período en el cual, excluido de la Cátedra de Sevilla, permanece refugiado, exiliado, en Berlín.

Y del exiliado al naufrago de su isla. La regulación histórica de la *insula in flumine nata* preveía la accesión desde el fundo ribereño. Arboleya fue eso mismo, una isla en mitad del cauce del Darro, surgida de pronto y que unos y otros trataron de aprovechar, sin percibir acaso que él actuaba como isla y como naufrago de sí mismo, pues es el naufrago quien da sentido a la isla deshabitada. Desde entonces, desde su abandono de la literatura en 1928, se condujo así, como el habitante de una isla, como una isla con un solo habitante. Arboleya pasa de ser parte de un grupo, el grupo de *gallo*, del grupo que desde el fundo ribereño accede a la isla nacida en mitad del cauce, a estar solo, sin el otro, en una isla abandonada, una isla que debido a la Guerra Civil y sus posteriores consecuencias, al borrado de ciertas cartas de navegación intelectuales, ideológicas, políticas, queda lejos de las rutas conocidas; naufraga todo, y pasa a ser, además de ser isla, a ser Robinson, y de algún modo así se conducirá en lo sucesivo, naufrago hecho siempre algo velado, isla cercana aunque distante.

## 6. Volver a Ítaca.

Arboleya semeja Robinson porque el otro no está presente en su obra. Contempla la sociedad desde un punto de vista amplio y transversal, como no se está viendo entonces, se adelanta a la idea de que cualquier comprensión de los fenómenos sociales, políticos, jurídicos, debe necesariamente ser mestiza. Pero dando la razón a sus reflexiones acerca de los helenos, no contempla a los otros.

En *Sobre la noción de persona*<sup>20</sup> Gómez Arboleya hace un recorrido por la historia de conformación del concepto, pero el concepto que no sale en ese recorrido es el de *el otro*. Sólo la afirmación del individuo, pero no que sea parte de esa definición y afirmación la relación con el otro. Arboleya había desempeñado funciones en la Cátedra de Derecho Romano en 1949, pero de sus lecciones no acude ni rescata el concepto de *affectio societatis* para definir la persona, que en esa reflexión permanece aislada de los otros y en ningún caso se define en relación al otro, a la existencia del otro. La distancia personal de Arboleya está en esa ausencia de afectividad social real, y por ende en la imposibilidad de contemplar el fenómeno jurídico como una manifestación afectiva relacionada con el deseo de permanecer unidos.

Arboleya, que había abandonado la literatura, la poesía, leyó sin cesar a Wilhem Dilthey, que sostenía que la poesía era una herramienta de interpretación y de comprensión esencial de la realidad. Muchas de las afirmaciones contenidas en la obra de éste pueden servir para orientar la perspectiva desde la cual pretendo contemplar la evolución de aquel. Para Dilthey la vida era una misteriosa trama de azar, destino y carácter, y la vida de Arboleya responde a esa aproximación diltheyana para una

---

<sup>19</sup> González Vicén, F. (1938), *Unamuno und das Problem Spaniens*. Geist der Zeit, Berlín; y (1943) *La figura de Don Quijote y el donquijotismo en el pensamiento de Miguel de Unamuno*. Romanische Forschungen, Hamburgo, vol. 57, 2/3.

<sup>20</sup> Gómez Arboleya, E. (1949), *Sobre la noción de persona*, Revista de Estudios Políticos, nº 47, págs.. 104-116, y (1950) *Más sobre la noción de persona*, Revista de Estudios Políticos, nº 49, págs.. 107-124.



definición tajante del concepto. Narra Manuel Orozco Díaz su encuentro en Granada, su ciudad, con Arboleya poco antes del suicidio de éste<sup>21</sup>. En ese relato surge el nombre de Dilthey y la lectura constante de Arboleya de *Vida y Poesía*<sup>22</sup>, que su interlocutor acomete en esos días. La obra de la poesía, sostiene Dilthey, supone una sección de la realidad mostrando una cualidad de ésta que nunca se había visto de ese modo. Las leyes que gobiernan la creación, las reglas de la creación y de la crítica, deben ser universalizables. Al analizar la obra de Goethe, de Novalis, de Hölderlin, Dilthey atisba que el poeta al construir la obra hace evidente las conexiones de sentido que ésta tiene con la vida. La poesía, la obra creadora, pone de manifiesto el valor y la conexión de las cosas. Por tanto la obra poética debe proporcionar esas leyes universalizables y herramientas de comprensión y de expresión de sentido.

Se sostiene por sus contemporáneos que Arboleya sustituyó o mejor, optó sin vuelta atrás, por abandonar la emotividad de la creación literaria en favor de la frialdad filosófica, y sin embargo, la obra de Dilthey y su predilección por ella apuntaría a una difícil convivencia personal con esa decisión. En esa charla granadina Orozco refiere esa lectura de Dilthey junto con la tesis de Tierno, una insoportable exigencia de perfección investigadora y docente, unidos a un padecimiento mental previo, como causantes de la crisis aguda que le lleva al suicidio. En la misma conversación ambos debaten acerca de las razones de Ganivet, otro suicida. Y luego se despiden, una despedida que no tendrá remedio.

## 7. Conclusiones.

Resulta imposible conocer el motivo que lleva a alguien a concluir un camino. Existe una imposibilidad de entrada al punto de vista de interno desde el cual se contempla y alcanza la certeza de que un camino vital está concluido. Hablando de un jurista como fue Arboleya la anterior frase podría plantear ciertas resonancias hartianas, pero el lugar desde el cual contemplo esta perspectiva es esencialmente kafkiano: “Solo las partes implicadas pueden juzgar de verdad, pero precisamente su condición de partes implicadas les impide juzgar. Por eso en el mundo no existe la posibilidad de juzgar, sino solo su apariencia.<sup>23</sup>” Acaso Arboleya, en un mundo lleno de juicio, adquirió esa convicción de imposibilidad, la certeza de que sólo podemos situarnos ante la apariencia. Es decir, ante un constructo, ante narraciones, ante relatos; los que había dejado de escribir.

Se ha apuntado como hemos expuesto, entre las razones de la decisión final de Arboleya, entreverada de sus propios e íntimos padecimientos, una suerte de conciencia sobrevenida de que su capacidad intelectual no era infinita, y no era capaz de alcanzar ya el control de las herramientas que la sociología norteamericana imponía<sup>24</sup>; de nuevo ese relato posee cierta resonancia hartiana y kafkiana, pero no es sino *otro relato*. Contemplar

<sup>21</sup> Orozco Díaz, M.(2016), *Figuras en la Granada de Lorca*, Dauro, Granada, págs. 165-179.

<sup>22</sup> Dilthey, W.(1905), *Das Erlebniss und die Dichtung. Vida y Poesía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1945, Versión de Wenceslao Roces.

<sup>23</sup> Kafka, F. (1917), *Cuaderno en octavo G (1917-1918)*, en Obras Completas, III, Narraciones y otros escritos, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2003, págs. 619-620.

<sup>24</sup> “A mi juicio, el encuentro de Gómez Arboleya con la sociología americana, formal, analítica, cuantitativista, que utiliza modelos matemáticos para el análisis social, fue uno de los hechos que precipitaron su muerte. Es asombroso pero es así, un profesor entregado por completo a sus tareas intelectuales, que en un periodo de agotamiento físico y de febril esfuerzo intelectual, al no poder rápidamente aplicar métodos y criterios que le eran extraños y que exigían instrumentos nuevos para su aplicación, cae en una depresión profunda.” Tierno Galván, E. (1988), *Evocación del profesor Enrique Gómez Arboleya*, en *Homenaje...*, cit., pág. 238.

esa versión desde un punto de vista externo, como la más plausible, la que queda y por tanto es la más cercana a la verdad, entiendo que sólo es producto de que esa aceptación de algún definitivo modo simplifique y calme entiendo que algo superficialmente nuestra incompreensión. Contar es comprender, sostenían Benjamin y Dilthey; la poesía nos abre a la comprensión de la vida. Leía Arboleya *Vida y Poesía* y hablaba con Orozco por las calles de una Granada en la cual asoma en el cauce del Darro la sombra de un secreto como una moneda de plata en el lecho del río, usando un símil del propio Arboleya en *Cuaderno de Eugenio Rivas*.

Arboleya venía de una Universidad que crecía paralela a la Institución Libre de Enseñanza. Había militado en la vanguardia, y luego sólo le exigieron militar, sin más, sin razón alguna, sólo obediencia ciega. Abandonó la literatura y las riberas del grupo *gallo*, y cuando la Guerra segó la obra de la República, quedó solo, sin *affectio societatis*, a merced de los cambios en la violenta marea política. Su depuración, durante la cual Falla presionó a Pemán todo lo que pudo para que lo fuese sin responsabilidades y regresase a la docencia, la pasó poniendo sellos en una ventanilla tras haber estudiado en Alemania, y haber estudiado griego para poder seguir avanzando en su formación. En sus ejercicios de Cátedra se discutió su ausencia de méritos en combate, ya que había sido declarado inútil para la milicia. Y Arboleya se refugió en la forma, en cierta eficacia, en la apariencia; hombre siempre algo pretenciosamente vestido, que deslumbraba en clase a alumnos y alumnas, que imponía una amable distancia y poseía, a decir de Carmen Castro de Zubiri, cierto engolamiento y soberbia que le hacían desdeñar tareas que consideraba inferiores. Sus alumnos recuerdan no sólo sus corbatas sino sus alardes de conocimiento, lo que hoy sería fácilmente tomado por perfecta transversalidad; entender y explicar el Derecho no como una creación de laboratorio, aséptico, sino contaminado por la Historia y la sociedad en que se desarrolla. En un sistema vigilante y cerrado al exterior, no debió ser tarea sencilla ser Enrique Gómez Arboleya, que estaba llamado a emprender raids de mayores riesgos, según vaticinaba su entonces amigo Lorca. La lectura de Dilthey en mitad de su crecimiento en el estudio sociológico, esa observancia permanente de cómo las raíces de derecho y poesía sostienen el tallo de la vida, hacen pensar que, como dice Orozco Díaz en su semblanza, Arboleya había entrevisto, entiendo que con percepción de fatalidad, las grietas de sus decisiones; para quien había comenzado como un narrador imaginativo y poderoso, las narrativas sociales y jurídicas de su tiempo, tan carentes de color, no le harían albergar grandes esperanzas. Todo ello se traduce en la ausencia del otro en su reflexión jurídica, porque el otro, en el tiempo gris del Arboleya *scholar*, es casi siempre la amenaza de un juicio. El personaje Eugenio Rivas afirma en su narración: “Ya tendréis tiempo de conocerme mejor”; sin embargo, en lo que respecta a su creador, a Arboleya, no dio él margen ni espacio, ni hubo tiempo.

Arboleya, ya es sabido, el día de la llegada del presidente Eisenhower, una visita que significaba el comienzo de cierta apertura en el franquismo, se pegó un tiro en su casa de Madrid. Llovía sin cesar ese día, según las crónicas. Muchos son los motivos de un hombre, y quizás ninguno sirve ni ninguno es válido si quien los afirma es otro hombre; la mirada del otro no alcanza a ver siempre, solo contamos con el punto de vista interno, sólo con la apariencia del juicio, sólo con la interpretación. Pero contar con el otro, contarnos junto al otro, quizás es lo que Arboleya no supo o no quiso hacer. Quisiera pensar que Enrique Gómez Arboleya, brillo, velocidad, máquina, poesía, deliberó sobre todo ello sin dolor en el momento decisivo, como quien pasa la vida “en una villa por la que cruza un río, con sauces despeinados y amarillos mimbres”, usando una descripción gozosa del *Cuaderno de Eugenio Rivas*. Y que así fue como después partió, con cierto estruendo que sólo oímos más tarde, y que aún resuena. Que fue así cómo Arboleya,

Enriquito, Enrique Gómez Arboleya, “descendió suavemente por la rampa que une el misterio y la vida, el silencio y la luz, y abandonó el espejo”, el espejo de la vida, y que quien siempre había navegado en derrota compuesta lo hizo entonces sin rumbo cierto, a merced del tiempo, como una isla flotante.

### **Bibliografía.**

- CALVO GONZÁLEZ, J. (2005) “Sobre Derecho y geografías simbólicas: Notas para una Islandia Jurídica”, en *Derecho. Revista de la Facultad de Derecho. UNSA (Universidad Nacional de San Agustín)*, Nueva Era, Año 7, núm. 7, Arequipa (Perú).
- DERRIDA, J. (1989) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Paidós, Barcelona. Traducción de Patricio Peñalver.
- DILTHEY, W. (1905) *Vida y Poesía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1945, Versión de Wenceslao Roces.
- GÓMEZ ARBOLEYA, E. :
  - (1928) *Cuaderno de Eugenio Rivas. gallo. Revista de Granada*, 1928, núms. 1 y 2, Edición facsímil, 1988, Ed. Comares, Granada.
  - (1949) “Sobre la noción de persona”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 47.
  - (1950) “Más sobre la noción de persona”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 49.
  - (1952) “La polis y el saber social de los helenos”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 65.
  - (2008) *Obra Póstuma*, Edición de José Enrique Rodríguez Ibáñez, Estudio Introductorio de Pedro José Mesas de Román, CIS.
- OROZCO DÍAZ, M. (2016) *Figuras en la Granada de Lorca*, Dauro, Granada.
- PELÁEZ, M.J. (1995) *Infrahistorias e Intrahistorias del Derecho Español del siglo XX*, 2ª edición revisada y aumentada, Cátedra de Historia del Derecho y de las Instituciones, Universidad de Málaga.
- RIVAYA, B. (2017) “El exilio iusfilosófico español (1936-1977/1981)”, *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 40.
- VV.AA (1988) *Homenaje a Enrique Gómez Arboleya*. Iglesias de Ussel, J. (coord.), Ayuntamiento y Universidad de Granada.



## **LAS RESERVAS A LOS TRATADOS DE DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN\***

### Human Rights Treaties Reservations in Mexico: the State of the Art

Recibido: 2 de abril de 2020

Aceptado: 1 de julio de 2020

Alicia María Pastor García  
Doctoranda en Derecho Internacional Público y  
Relaciones Internacionales  
Universidad de Málaga  
[ampastor@uma.es](mailto:ampastor@uma.es)

---

#### **RESUMEN**

En el presente artículo se plantea la importancia que tienen las reservas que formulan los Estados a los Convenios internacionales sobre Derechos Humanos y cómo esas reservas restringen las obligaciones asumidas por los Estados en este ámbito. En concreto, se trata de examinar la práctica convencional de México en materia de reservas, como medio para determinar la posición de este Estado respecto de la salvaguardia de los Derechos Humanos que se contienen en estos Tratados internacionales.

#### **PALABRAS CLAVES**

México, objeciones, reservas, Tratados de Derechos Humanos.

#### **ABSTRACT**

In this article we considered the importance of the reservations that the States formulate to the international Human Rights Treaties and how those reservations restrict the obligations assumed by States in this area. In particular, it is about examining the conventional practice of Mexico regarding reservations, as a means to determine the position of this State regarding the safeguarding of Human Rights contained in these international Treaties.

#### **KEYWORDS**

Mexico, objections, reservations, Human Rights Treaties.

---

\* El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación SEJ-405 “Cooperación Judicial en el ámbito Penal”, financiado por la Junta de Andalucía.

Los resultados de esta investigación fueron expuestos por la autora en el IV Coloquio Binacional México-España: “El Derecho en el análisis de casos: conflictos, razonamientos y decisiones”, que tuvo lugar en Málaga, del 13 al 15 de diciembre de 2017.

**Sumario:** 1. Consideraciones previas. 2. Análisis de la práctica convencional de México. 2.1. Reservas. 2.2. Objeciones. 3. Otros elementos para evaluar el compromiso internacional de México respecto de la protección de los Derechos Humanos. 4. Conclusiones. Bibliografía.

## 1. Consideraciones previas.

La creciente preocupación por la protección de los Derechos Humanos en la comunidad internacional ha llevado a la paulatina elaboración de numerosos instrumentos jurídicos internacionales auspiciados por las Naciones Unidas, como medida para garantizar la defensa de los Derechos inherentes al ser humano con independencia de su nacionalidad o de la jurisdicción del Estado en el que se encuentra. Así pues, el alcance universal de estos convenios multilaterales es uno de los objetivos nucleares en el seno de esta Organización Internacional, puesto que las obligaciones contraídas por un Estado al ratificar un instrumento convencional cuyo objeto es la protección de los Derechos Humanos no sólo tienen relevancia para su ordenamiento interno, sino que afectan de forma directa a la promoción y defensa de los mismos en el Derecho Internacional.

Sin embargo, la asunción de obligaciones internacionales en materia de Derechos Humanos mediante la ratificación de convenciones<sup>1</sup> da lugar, en muchos casos, a la formulación de reservas por parte de los Estados, con el fin de excluir o modificar los efectos jurídicos de ciertas disposiciones de ese tratado en su aplicación al Estado Parte que la formula<sup>2</sup>.

Por esta razón, el número de convenios ratificados por parte de un país no es el único medio para comprobar su compromiso con la salvaguardia de los derechos que en ellos se contienen, sino que habrá que atender también al alcance que ha tenido esta aceptación del tratado internacional. De este modo, el examen de las reservas formuladas por un país a determinadas convenciones multilaterales sobre Derechos Humanos, así como de las objeciones a las reservas de otros Estados Partes, se erigen en elementos idóneos para determinar la implicación de ese Estado con la protección efectiva de los Derechos Humanos.

El presente artículo se centrará en el análisis de la práctica convencional de México en materia de Derechos Humanos para tratar de obtener conclusiones relativas a la posición de este Estado acerca de una cuestión de gran trascendencia internacional, si bien este fundamento no deja de ser indiciario en lo que respecta al cumplimiento efectivo de las obligaciones convencionales asumidas por parte de este país<sup>3</sup>. El interés que reviste

---

<sup>1</sup> O cualquier otra forma de expresión del consentimiento del Estado en obligarse por ese tratado. De hecho, las reservas pueden hacerse en el momento de la firma, ratificación, aceptación, aprobación del tratado o su adhesión al mismo.

<sup>2</sup> El Convenio de Viena sobre el Derecho de los Tratados, adoptado en Viena el 23 de mayo de 1969, define la reserva en su artículo 2.1.D) como “una declaración unilateral, cualquiera que sea su enunciado o denominación, hecha por un Estado al firmar, ratificar, aceptar o aprobar un tratado o al adherirse a él, con el objeto de excluir o modificar los efectos jurídicos de ciertas disposiciones del tratado en su aplicación a ese Estado”.

<sup>3</sup> En este sentido, vid. HATHAWAY, O.A., (2002) “Do Human Rights Treaties Make a Difference?”, *The Yale Law Journal, Faculty Scholarship Series*, Vol. 111, Paper 839: pp. 1935-2042, que cuestiona que exista una efectiva correlación entre la ratificación de los tratados de derechos humanos y las prácticas de derechos humanos por parte de ese Estado. En palabras de este autor: “*External pressure on countries to demonstrate a commitment to human rights norms creates strong incentives for countries to engage in favorable expressive behavior by ratifying human rights treaties. But (...), there is little incentive for*

en nuestra opinión la práctica de este Estado deriva del lugar destacado que ocupa en la comunidad iberoamericana y su participación en numerosos órganos de protección de Derechos Humanos. De ahí que consideremos que el análisis que se lleva a cabo en esta publicación puede aportar elementos relevantes en el estudio de la práctica convencional sobre Derechos Humanos extrapolable y representativa de la práctica internacional desarrollada por los Estados que conforman este ámbito geográfico.

Estas consideraciones nos llevan, asimismo, a centrarnos en la práctica convencional de México en materia de reservas respecto de tratados internacionales sobre Derechos Humanos creados bajo los auspicios de Naciones Unidas.

Al respecto, dado que la reserva es una declaración unilateral ligada a la manifestación del consentimiento de un Estado en ser parte del convenio<sup>4</sup>, cuyo propósito es limitar o modificar los efectos jurídicos que para sí tendrá la disposición del tratado a la que la misma se refiera, podemos deducir que la inclusión de este tipo de declaración por parte de un Estado podría, en determinados casos, comprometer la integridad del instrumento convencional y la debida protección de los derechos que en él se consagran por parte de este sujeto de Derecho Internacional<sup>5</sup>.

Además, hemos de tener en cuenta que las reservas plantean difíciles cuestiones técnicas de gran importancia jurídica<sup>6</sup> puesto que, en palabras de CHAUMONT, “le procédé contemporain le plus important pour diversifier les engagements à l’intérieur d’un même traité multilatéral est celui des réserves”<sup>7</sup>. Tanto es así, que el tema de las reservas a los tratados ha ocupado la agenda de la Comisión de Derecho Internacional de Naciones Unidas (en adelante, CDI) durante un largo período de tiempo, que ha concluido con la redacción de “la Guía de la Práctica sobre las Reservas a los Tratados”<sup>8</sup> que da respuesta a muchas de las lagunas que presenta el régimen jurídico establecido en la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados (en adelante, CVDT), de 1969, relativo a las reservas.

Una de las cuestiones que suscita el examen de las reservas es que su determinación puede representar un reto a niveles prácticos, ya que es frecuente encontrar reservas bajo la denominación de otras figuras jurídicas que carecen de una definición convencional,

---

*ratifying countries to make the costly changes in actual policy that would be necessary to meet their treaty commitments*”, p. 2020.

<sup>4</sup> Sobre el carácter unilateral de las reservas vid. QUEL LÓPEZ, J. (1991), *Las reservas a los tratados internacionales (un examen de la práctica española)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 23-24.

<sup>5</sup> Puesto que “(...) les Etats contractants peuvent moduler comme ils l’entendent, et à peu près sans limites, le jeu des réserves et des objections, soit dans le traité lui-même, soit, si celui-ci est muet à cet égard, par le moyen des actes unilatéraux”, CARRILLO SALCEDO, J.A. (1996), “Cours général de Droit International Public: Droit International et Souveraineté des Etats”, *Recueil des Cours de l’Académie de Droit International*, vol. 257: pp. 217, p. 65.

<sup>6</sup> Como deja claro el Relator Especial, PELLET, A. (2013), “The ILC Guide to Practice on Reservations to Treaties: A General Presentation by the Special Rapporteur”, *The European Journal of International Law*, vol. 24, n° 4: pp. 1061-1097, p. 1063.

<sup>7</sup> Vid., CHAUMONT, C. (1970), “Cours général de droit international public”, *Recueil des Cours*, vol. 129: pp. 333-528, p. 446.

<sup>8</sup> El texto de esta Guía de la Práctica fue aprobado por la CDI en su 63º período de sesiones, del año 2011. Vid., Texto de la Guía de la Práctica y los comentarios, Informe de la Comisión de Derecho Internacional A/66/10/Add.1, Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas, sexagésimo sexto período de sesiones, suplemento núm. 10.



como es el caso de las declaraciones interpretativas<sup>9</sup>. No obstante, este ha sido uno de los vacíos convencionales colmados por la CDI en su trabajo, que se ha ocupado de proporcionar un concepto de declaración interpretativa, en los siguientes términos: “una declaración unilateral, cualquiera que sea su enunciado o denominación, hecha por un Estado o por una Organización Internacional con el objeto de precisar o aclarar el sentido o el alcance de un tratado o de algunas de sus disposiciones”<sup>10</sup>. Es decir, establecer una determinada interpretación de esa disposición convencional. En consecuencia, no deben asimilarse los efectos de ambas figuras jurídicas, puesto que, como bien apunta HORN “the legal effect of certain provisions must be comprehended as the criterion of a norm which imposes obligations and confers rights. Now, the "excluding effects" of a reservation is to be read as "negating the force of a norm", a duty for example is turned in liberty. An interpretative declaration *qua* interpretation has not such effect. Such a declaration has the function to assert the existence and contents of a norm where the text of the treaty leaves us in a doubt. it is not intended to have a derogatory effect, which in the case with reservations”<sup>11</sup>.

Aunque se trata de conceptos diferenciados en teoría, lo cierto es que la práctica de los Estados continúa siendo poco adecuada a esta distinción, y resulta frecuente encontrar auténticas reservas, por parte de muchos Estados, bajo la denominación “más amable” de declaración interpretativa<sup>12</sup>. Una situación de la que también se ha hecho eco la CDI y a la que trata de ofrecer una solución que ha cristalizado en su Guía de la Práctica al establecer que “la calificación de una declaración unilateral como reserva o declaración interpretativa está determinada por los efectos jurídicos que su autor se propone producir”<sup>13</sup>, de manera que habrá que atender al contenido de la misma<sup>14</sup>, sin que resulte vinculante la denominación proporcionada por el Estado que la formula<sup>15</sup>.

Otro de los aspectos más controvertidos en relación con las reservas se refiere precisamente a los criterios de validez de las mismas y, concretamente,

“respecto del peso que cabe atribuir, respectivamente, al criterio de la compatibilidad de la reserva con el objeto y fin del tratado, por un lado, y por el otro,

<sup>9</sup> En palabras de RIQUELME CORTADO: “El núcleo duro de las omisiones que dejó subsistir la Convención de Viena de 1969 tiene que ver con la definición y el régimen jurídico de las declaraciones interpretativas”. Vid. RIQUELME CORTADO, R. (2004), *Las reservas a los tratados: Lagunas y ambigüedades del Régimen de Viena*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Colección Estudios de Derecho, p. 33.

<sup>10</sup> Guía de la práctica de la CDI, apartado 1.2. Sin embargo, las declaraciones interpretativas siguen sin contar con una definición internacional, puesto que la guía de la CDI no es más que un instrumento que ha adoptado “la forma de un proyecto de artículos cuyas disposiciones, junto con comentarios, constituirían directrices para la práctica de los Estados y de las organizaciones internacionales en materia de reservas”, vid., Informe de la Comisión de Derecho Internacional sobre la labor realizada en su 47º período de sesiones, 1995, Doc. A/50/10, Capítulo VI, p. 111, párr. 487 b).

<sup>11</sup> Vid., HORN, F. (1988), *Reservations and Interpretative Declarations To Multilateral Treaties*, La Haya: T.M.C. Asser Instituut, Institute for International and European Law, pp. 237-238.

<sup>12</sup> Puesto que la figura jurídica de la declaración interpretativa cuenta con una mayor aceptación a nivel internacional.

<sup>13</sup> Guía de la práctica, artículo 1.3. relativo a la distinción entre las reservas y las declaraciones interpretativas.

<sup>14</sup> Atendiendo al sentido de sus palabras, interpretadas de buena fe. Art. 1.3.1. de la Guía.

<sup>15</sup> “La denominación que se dé a una declaración unilateral formulada a un tratado no prejuzga en uno u otro sentido su condición de reserva (art. 2.1.d CV). Es el efecto que la declaración persigue, y no el nombre que reciba, lo que determina su naturaleza y régimen jurídico.” REMIRO BROTONS, A. *et al.* (2010), *Derecho internacional: curso general*. Valencia: Tirant lo Blanch, p.289.

a la expresión de los Estados Partes de su postura respecto de la reserva a través de las aceptaciones o las objeciones. (...) lo que causa dificultades a los Estados y a las organizaciones internacionales, en particular (aunque no exclusivamente) en su condición de depositarios”<sup>16</sup>.

Una cuestión cada vez más importante que se agrava a medida que se incrementan en la práctica internacional las reservas que parte de la doctrina califica como abusivas, esto es, cuya redacción es vaga y de alcance general<sup>17</sup>.

En efecto, el régimen jurídico de las reservas adolece de una serie de ambigüedades que pueden afectar a la asunción de obligaciones convencionales por los Estados en la medida en que restringen el alcance jurídico de las disposiciones objeto de reserva<sup>18</sup>.

Por consiguiente, y tomando en consideración todos los motivos enumerados *ut supra*, todas estas cuestiones serán examinadas para tratar de determinar el compromiso internacional de México respecto de la protección de los Derechos Humanos que se consagran en estos instrumentos internacionales.

A tenor de estas consideraciones, este trabajo se estructura en tres grandes apartados, en el primero de los cuales se realizará un análisis de la práctica convencional de México en relación con tratados internacionales de Derechos Humanos, cuestión central para determinar el compromiso internacional de este país en esta materia. Este apartado se divide a su vez en dos subepígrafos, el primero de los cuales estará dedicado al estudio de la validez de las reservas y declaraciones interpretativas formuladas por este Estado a los tratados internacionales de Derechos Humanos creados bajo la égida de Naciones Unidas, y el segundo de ellos al análisis de las objeciones de México a reservas formuladas por otros Estados Partes en estos convenios.

En el segundo apartado de este artículo se examinarán otros elementos que nos permitan alcanzar conclusiones relativas al compromiso internacional de México respecto de la protección de los Derechos Humanos, en concreto la aceptación de la competencia de aquellos Comités de creación convencional encargados de supervisar la correcta aplicación de esos tratados internacionales de Derechos Humanos, así como las reservas formuladas en el momento de su ratificación a estos protocolos facultativos.

En el último apartado, procederemos a mostrar las conclusiones alcanzadas en el presente estudio. Se trata de cuestiones no exentas de dificultades que en muchos casos pueden afectar al alcance jurídico de estas convenciones y, por ende, a la adecuada aplicación de las normas internacionales que tienen por objeto garantizar y proteger los derechos del ser humano, de las que a continuación nos ocupamos.

---

<sup>16</sup> PELLET, A., *Séptimo Informe*, 54º período de sesiones, 2002, Doc. A/CN.4/526, párrafo 11.

<sup>17</sup> Vid., por todos, RIQUELME CORTADO, R. (2004), *Las reservas...*, *op. cit.*, pp. 15-16. O “across-the-board reservation”, en referencia a Zemanek. Vid. disposición 3.1.5.2. de la Guía de la Práctica, que se refiere a las reservas vagas o generales, estableciendo que “Una reserva habrá de redactarse en términos que permitan percibir su sentido, a fin de determinar, en particular, su compatibilidad con el objeto y el fin del tratado”.

<sup>18</sup> De acuerdo con IMBERT: “*une réserve est une déclaration unilatérale par laquelle un Etat restreint ses obligations conventionnelles*” Vid. IMBERT, P.-H. (1979), *Les réserves aux traités multilatéraux. Evolution du droit et de la pratique depuis l’avis consultatif donné par la Cour internationale de Justice le 28 mai 1951*. Paris: Editions A. Pedone, p.14

## 2. Análisis de la práctica convencional de México.

A tenor de lo expuesto en el anterior epígrafe, vamos a analizar la ratificación por parte de México de aquellos convenios multilaterales de ámbito universal sobre Derechos Humanos depositados ante el Secretario General de las Naciones Unidas<sup>19</sup>, así como, en particular, aquellas reservas o declaraciones interpretativas formuladas por este país en el momento de obligarse por estos tratados internacionales y, en su caso, las reservas formuladas por terceros Estados que han suscitado objeciones por parte de México<sup>20</sup>.

En este contexto, nos hemos ocupado de estudiar aquellos Convenios que, con un marcado carácter sectorial -por establecer de forma concreta la protección de determinados derechos o colectivos, o prohibir y sancionar determinadas conductas-, se dedican a la protección de Derechos Humanos a nivel universal. Dentro de este sistema de protección de Derechos Humanos de ámbito universal auspiciado por Naciones Unidas, encontramos la Convención para la prevención y sanción del delito de genocidio, la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención sobre los derechos del niño o la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, entre otros muchos.

### 2.1. Reservas.

México ha ratificado la totalidad de los tratados universales de Derechos Humanos cuya conclusión ha auspiciado Naciones Unidas<sup>21</sup>, de manera que el primer elemento de juicio que nos permita evaluar la práctica convencional del Estado mexicano sobre este particular nos lleva a considerar que se trata de una posición favorable hacia la asunción de obligaciones internacionales relativas a la protección de los Derechos Humanos.

Aunque, como hemos dicho con carácter previo, este no representa el único elemento a valorar para alcanzar conclusiones al respecto ya que resulta igualmente significativo, para conocer el alcance de su compromiso jurídico internacional, el estudio de las reservas formuladas por este país. También el análisis de su contenido con el propósito de determinar si las mismas cumplen con los criterios de admisibilidad, si bien la consideración de validez o invalidez de las reservas es una de las cuestiones más controvertidas en este ámbito<sup>22</sup> a la luz de los artículos 19 y 20 del Convenio de Viena. No obstante, contamos para llevar a cabo este examen con elementos que nos permiten evaluar, aunque sea de forma indiciaria, la validez de las reservas: por un lado las

<sup>19</sup> Puesto que en un trabajo de estas características nos vemos en la obligación de acotar el objeto de estudio, no entraremos en el análisis de la práctica de México en relación con otros convenios de Derechos Humanos de ámbito regional, en los que este Estado es parte.

<sup>20</sup> Si bien se trata de un análisis cuyo estudio exhaustivo reviste una gran complejidad puesto que “The law of treaties with regard to reservations is, in our experience, one of the hardest areas of law to grasp, teach, or condense and simplify without loss of accuracy”, en palabras de MILANOVIC, M. y SICILIANOS, L.-A. (2013), “Reservations to treaties: An Introduction”, *The European Journal of International Law*, vol. 24, nº4: pp. 1055-1059, p. 1055.

<sup>21</sup> Al conjunto de estos tratados ratificados por México podemos acceder en el Diario Oficial de la Federación, en concreto en [http://www.ordenjuridico.gob.mx/derechos\\_humanos.php](http://www.ordenjuridico.gob.mx/derechos_humanos.php), [fecha de la consulta, al igual que para los restantes vínculos web que figuran en este artículo, 14 de enero de 2020]. Igualmente, aunque escapa del ámbito de estudio del presente artículo, podemos comprobar que México también ha ratificado numerosos Convenios de Derechos Humanos de ámbito regional, como es la Convención Americana sobre Derechos Humanos -o Pacto de San José-.

<sup>22</sup> Tanto es así que la cuestión terminológica ya planteaba problemas a la hora de calificar a este tipo de reservas como ilícitas o inválidas, siendo finalmente este segundo término el adoptado por la CDI. Vid., RIQUELME CORTADO, R. (2004), *Las reservas...*, op. cit., pp. 74-82.

objeciones a una reserva por parte de terceros Estados (elemento intersubjetivo), y por otro, la opinión de los órganos de control, encargados de supervisar la correcta aplicación y cumplimiento de las obligaciones convencionales asumidas por los Estados Partes (elemento objetivo)<sup>23</sup>.

Del mismo modo, resulta controvertida la determinación de los elementos de las reservas que son contrarias al objeto y fin del tratado<sup>24</sup> -imprescindible como criterio de validez de las mismas-, así como las consecuencias jurídicas de la formulación de una reserva de esas características. Afortunadamente, la CDI se ha ocupado de esta materia al establecer ciertos criterios que permiten detectar cuándo una reserva puede ser incompatible con el objeto y fin del tratado<sup>25</sup>. Sin ánimo de profundizar en la cuestión, en primer lugar, la Guía de la Práctica determina qué debe entenderse por “objeto y fin”, al que se refiere como “un elemento esencial del tratado, necesario para su estructura general, de tal manera que comprometa la razón de ser del tratado”<sup>26</sup>. Asimismo, hace referencia a las reservas vagas y generales, puesto que no será posible evaluar su compatibilidad si la reserva en cuestión está redactada en términos que no permitan determinar su alcance. Lo mismo ocurre con determinadas reservas que hacen referencia a su derecho interno<sup>27</sup>.

En el caso de México, a pesar del amplio número de ratificaciones a los tratados de Derechos Humanos, es importante señalar en primer lugar, que no destaca por la formulación de un gran número de reservas o declaraciones que limiten el compromiso convencional asumido por parte de este Estado. Sin embargo esto no quiere decir que México no haya formulado reservas o declaraciones interpretativas, tal y como lo hizo al Pacto internacional de derechos civiles y políticos en el momento de depositar su instrumento de adhesión. En concreto, la reserva que México formuló en su momento se refería a los artículos 13<sup>28</sup> y 25, inciso b)<sup>29</sup> del Pacto y basaba las reservas a estas disposiciones convencionales en su propio Derecho interno:

---

<sup>23</sup> Para profundizar sobre esta cuestión, Vid. MARÍN AÍS, J.R. (2015), “Reservas incompatibles con el objeto y fin de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. El caso de los estados islámicos”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, núm. 29: pp. 63, p. 21.

<sup>24</sup> Artículo 19 del CVDT.

<sup>25</sup> Ya en su primer informe PELLET se ocupaba de esta controvertida cuestión. Vid., PELLET, A., “Primer informe sobre la ley y la práctica en materia de reservas a los tratados”, *Documento A/CN.4/470*, p. 38 y ss.

<sup>26</sup> Directriz 3.1.5.1, dejando claro que el objeto y el fin del tratado deben determinarse de buena fe.

<sup>27</sup> Pues, a pesar de ser una reserva clara y precisa, esta invocación del derecho interno está prohibida en el Convenio de Viena, artículo 27.

<sup>28</sup> Este artículo establece que “El extranjero que se halle legalmente en el territorio de un Estado Parte en el presente Pacto sólo podrá ser expulsado de él en cumplimiento de una decisión adoptada conforme a la ley; y, a menos que razones imperiosas de seguridad nacional se opongan a ello, se permitirá a tal extranjero exponer las razones que lo asistan en contra de su expulsión, así como someter su caso a revisión ante la autoridad competente o bien ante la persona o personas designadas especialmente por dicha autoridad competente, y hacerse representar con tal fin ante ellas”. Vid. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado en Nueva York el 16 de diciembre de 1966, adhesión de México de 24 de marzo de 1981, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO 20 de mayo de 1981.

<sup>29</sup> Que dice que todos los ciudadanos tendrán derecho a “votar y ser elegidos en elecciones periódicas, auténticas, realizadas por sufragio universal e igual y por voto secreto que garantice la libre expresión de la voluntad de los electores”. Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO 20 de mayo de 1981.

“Artículo 13: El Gobierno de México hace reserva de este Artículo, visto el texto actual del Artículo 33 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos<sup>30</sup>.

Artículo 25. Inciso b). El Gobierno de México hace igualmente reserva de esta disposición, en virtud de que el Artículo 190 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dispone que los ministros de los cultos no tendrán voto activo, ni pasivo, ni derecho para asociarse con fines políticos”<sup>31</sup>.

Estas reservas fueron formuladas por México en el momento de su adhesión al Pacto internacional de derechos civiles y políticos en el año 1981, de manera que no es de extrañar que las mismas hayan sufrido una retirada parcial<sup>32</sup>.

En este caso, el 15 de marzo de 2002, el Gobierno de México notificó al Secretario General la primera retirada parcial de su reserva al artículo 25 (b) formulada en el momento de la adhesión. De igual modo, el 11 de julio de 2014 el Secretario General recibió por parte de México la retirada de su reserva relativa al artículo 13 del Pacto. De tal manera que, en la actualidad, la reserva figura depositada ante el Secretario General con la siguiente redacción:

*“Article 25, subparagraph b): The Government of Mexico also makes a reservation to this provision, since article 130 of the Political Constitution of the United Mexican States provides that ministers of religion shall have neither a passive vote nor the right to form associations for political purposes”*<sup>33</sup>.

Por consiguiente, la reserva pasa a tener un menor alcance respecto de la modificación del artículo 25 (b) del Pacto y a reconocer a los ministros de religión el derecho al voto activo que antes era objeto de reserva.

Por otro lado, en cuanto a las declaraciones interpretativas, hemos de tener en cuenta que pueden constituir verdaderas reservas en determinadas ocasiones como señalábamos

<sup>30</sup> El artículo 33 de la Constitución Política de los Estados Mexicanos establece que: “Son personas extranjeras las que no posean las calidades determinadas en el artículo 30 constitucional y gozarán de los derechos humanos y garantías que reconoce esta Constitución.

El Ejecutivo de la Unión, previa audiencia, podrá expulsar del territorio nacional a personas extranjeras con fundamento en la ley, la cual regulará el procedimiento administrativo, así como el lugar y tiempo que dure la detención.

Los extranjeros no podrán de ninguna manera inmiscuirse en los asuntos políticos del país”. Vid. Constitución Política de los Estados Mexicanos, publicado en el D.O.F. el 5 de febrero de 1917, texto vigente última reforma publicada en D.O.F. 27-08-18.

<sup>31</sup> Reserva disponible en la adhesión de México al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO 20 de mayo de 1981.

No obstante, el artículo de la Constitución mexicana que figura en el texto de la reserva publicada en el vínculo [web https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-4&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-4&chapter=4&clang=_en), de Naciones Unidas, es el 130. En este sentido, los apartados d) y e) del artículo 130 de la Constitución establecen que los ministros de cultos no podrán desempeñar cargos públicos. Como ciudadanos tendrán derecho a votar, pero no a ser votados. Asimismo, dispone, entre otras cosas, que los ministros no podrán asociarse con fines políticos ni realizar proselitismo a favor o en contra de candidato, partido o asociación política alguna.

<sup>32</sup> Vid. Decreto Promulgatorio DOF 16 de enero de 2002, de retiro parcial de la reserva que el Gobierno de México formuló al artículo 25 b) del Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Puesto que “Tanto la reserva como la objeción pueden ser retiradas en cualquier momento, salvo que el tratado disponga otra cosa”, vid., SOLARI YRIGOYEN, H. “Las reservas a los Tratados Internacionales de Derechos Humanos”, *Agenda Internacional*, n°8: pp. 72-85, p. 75.

<sup>33</sup> Vid. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-4&chapter=4&clang=\\_en#33](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-4&chapter=4&clang=_en#33).



*ut supra*, muchas de las cuales podrían considerarse inválidas. De ahí que también deban ser objeto de estudio las declaraciones interpretativas formuladas por este Estado.

En este sentido, el Gobierno de México ha formulado ciertas declaraciones interpretativas al Pacto internacional de derechos civiles y políticos, concretamente a los artículos 9.3<sup>34</sup> y 18<sup>35</sup>:

“Artículo 9, párrafo 3. De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus leyes reglamentarias, todo individuo goza de las garantías que en materia penal se consagran, y en consecuencia, ninguna persona podrá ser ilegalmente detenida o presa. Sin embargo, si por falsedad en la denuncia o querrela, cualquier individuo sufre un menoscabo en este derecho esencial, tiene entre otras cosas, según lo dispongan las propias leyes, la facultad de obtener una reparación efectiva y justa.

Artículo 18. De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos todo hombre es libre de profesar la creencia religiosa que más le agrade y para practicar las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, con la limitación, respecto de los actos religiosos de culto público de que deberán celebrarse precisamente en los templos y, respecto de la enseñanza, de que no se reconoce validez oficial a los estudios hechos en los establecimientos destinados a la enseñanza profesional de los ministros de los cultos. El Gobierno de México considera que estas limitaciones están comprometidas dentro de las que establece el párrafo 3 de este Artículo”<sup>36</sup>.

En el caso de estas declaraciones interpretativas, México hace alusión a su Derecho interno sin determinar a qué preceptos constitucionales se refiere, lo que podría obstaculizar conocer el alcance de dicha declaración y, por consiguiente, la asunción de obligaciones convencionales por parte de este Estado<sup>37</sup>.

Asimismo, formula una declaración interpretativa a la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. De hecho, consideramos que esta última podría constituir en realidad una reserva contraria al objeto y fin de la Convención, ya que en la misma establece, entre

---

<sup>34</sup> Disponible en la adhesión de México al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO 20 de mayo de 1981. Aunque en el enlace web de Naciones Unidas, esta declaración interpretativa aparece formulada al párrafo 5 de este artículo 9. Vid., <https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&msgid=IV-4&chapter=4&clang=en>. El apartado 5 del artículo 9 dice: “Toda persona que haya sido ilegalmente detenida o presa, tendrá el derecho efectivo a obtener reparación”.

<sup>35</sup> Relativo a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. El párrafo 3 al que hace referencia la declaración interpretativa dispone que “la libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás”. Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO 20 de mayo de 1981.

<sup>36</sup> Vid. La adhesión de México al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO 20 de mayo de 1981.

<sup>37</sup> Máxime si tenemos en cuenta el Comentario General n° 24, de 11 de noviembre de 1994, aprobado por el Comité de Derechos Humanos, sobre cuestiones relacionadas con las reservas formuladas con ocasión de la ratificación del Pacto o de sus Protocolos Facultativos, o de la adhesión a ellos, o en relación con las declaraciones hechas de conformidad con el artículo 41 del Pacto. Concretamente, el párrafo 12 de este Comentario General hace referencia a aquellas reservas fundamentadas en la legislación nacional, como es el caso de las declaraciones de México, y especialmente aquellas formuladas en términos generales.



otras cosas, que: “(...) *todas las disposiciones de esta Convención se aplicarán de conformidad con su legislación nacional*”<sup>38</sup>.

A tenor de esta observación por parte de México, podemos plantearnos la posibilidad de que un ulterior incumplimiento de alguna disposición convencional por parte de este Estado pudiera ser justificado por parte del Gobierno mexicano invocando que existe disconformidad de la misma con su derecho interno, lo que sería contrario a lo establecido en el artículo 27 CVDT.

Otra de las declaraciones interpretativas de México es la formulada a la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad, cuyo tenor literal dispone:

“Con fundamento en el artículo 14 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Gobierno de México, al ratificar la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 26 de noviembre de 1968, entenderá que únicamente considerará imprescriptibles los crímenes que consagra la Convención, cometidos con posterioridad a su entrada en vigor para México”<sup>39</sup>.

Al respecto, el artículo 14 de la Constitución dispone que “a ninguna ley se dará efecto retroactivo en perjuicio de persona alguna”, a pesar de que el primer artículo de esta Convención establece que los crímenes de guerra y de lesa humanidad son imprescriptibles, cualquiera que sea la fecha en que se hayan cometido. De esta manera, cabría preguntarse si la declaración interpretativa es una reserva y afecta a un elemento esencial del convenio y, por tanto, podría tener la consideración de reserva contraria al objeto y fin del tratado en los términos y con las consecuencias previstas en la CVDT.

Igualmente, México formula una declaración interpretativa al adherirse al Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, en virtud de la cual, “el Gobierno de México lo hace en el entendimiento de que el Artículo 8 del aludido Pacto<sup>40</sup> se aplicará en la República Mexicana dentro de las modalidades y conforme a los procedimientos previstos en las disposiciones aplicables de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de sus leyes reglamentarias”<sup>41</sup>.

Al igual que ocurría con la declaración formulada al Pacto internacional de derechos civiles y políticos enunciada con anterioridad, no detalla las disposiciones aplicables de la Constitución, lo que impide determinar el alcance de la reserva y, por consiguiente, su compatibilidad con el objeto y fin del tratado.

Sin embargo, a pesar de todo lo expuesto, ninguna de las reservas o declaraciones interpretativas formuladas por México que han sido analizadas ha recibido objeciones por parte de ningún Estado, lo que representa un indicio de que los Estados Partes han

<sup>38</sup> Declaración en la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, hecho en Nueva York el 18 de diciembre de 1990, ratificación por México de 8 de marzo de 1999, Decreto Promulgatorio DOF, 13 de agosto de 1999. Igualmente disponible en: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-13&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13&chapter=4&clang=_en).

<sup>39</sup> Vid. Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad, publicado en DOF, de 22 de abril de 2002.

<sup>40</sup> Relativo al derecho a la libertad sindical: formar sindicatos y afiliarse al de su elección, y al funcionamiento de los mismos.

<sup>41</sup> Vid. Instrumento de adhesión de 23 de marzo de 1981, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 12 de mayo de 1981.

considerado válidas las declaraciones formuladas en relación con el contenido de estos convenios internacionales de Derechos Humanos.

Por otro lado, resulta interesante subrayar el dato relativo a que México ha retirado varias reservas y declaraciones interpretativas, algunas de las cuales podrían poner en entredicho las obligaciones convencionales asumidas por este Estado en relación con la disposición del tratado a la que hace referencia, lo que también supone una mayor asunción de obligaciones internacionales sobre Derechos Humanos por parte del Estado mexicano. Entre ellas, encontramos la declaración interpretativa que México formuló a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en la que decía que, en caso de conflicto entre su normativa interna y el párrafo 2 del artículo 12 del tratado<sup>42</sup>, se aplicará la norma que confiera mayor protección legal. El precepto al que se refiere la declaración interpretativa podría tener, a nuestro juicio, consideración de *elemento esencial* de la Convención, pero además, hace referencia a su legislación nacional, lo cual contraviene lo establecido en la CVDT.

Sin embargo, la misma fue retirada<sup>43</sup>, lo que puede resultar indicativo del reconocimiento de su incompatibilidad por parte de este Estado, así como un avance hacia la promoción de los Derechos contenidos en este instrumento convencional.

Igualmente México retiró su reserva a la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, formulada respecto del “párrafo 4 del Artículo 22 de esta Convención, exclusivamente por lo que se refiere a la aplicación del artículo 33 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos<sup>44</sup> y 125 de la Ley General de Población<sup>45</sup>”.<sup>46</sup> Es decir, justificada con base en su Derecho nacional.

Hemos de decir al respecto que el artículo 22.4 del Convenio<sup>47</sup> se refiere a los derechos de los individuos para oponerse a su expulsión, lo que podría poner en cuestión la validez de dicha reserva. No obstante, la misma fue retirada, lo cual merece una valoración positiva a la luz de la posible incompatibilidad de esa reserva con el objeto y fin del tratado.

---

<sup>42</sup> Que establece que “los Estados Partes reconocerán que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida”. Vid. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo, DOF 2 de mayo de 2008.

<sup>43</sup> Retirada de la reserva disponible en el Decreto publicado en el Diario Oficial, de jueves 8 de diciembre de 2011.

<sup>44</sup> Que establece la condición de extranjero y además que “el Ejecutivo de la Unión, previa audiencia, podrá expulsar del territorio nacional a personas extranjeras con fundamento en la ley, la cual regulará el procedimiento administrativo, así como el lugar y tiempo que dure la detención”. Y que “Los extranjeros no podrán de ninguna manera inmiscuirse en los asuntos políticos del país.” Vid. D.O.F. el 5 de febrero de 1917, texto vigente, última reforma publicada en D.O.F. 27 de agosto de 2018.

<sup>45</sup> Que establece los supuestos en los que se cancelará la calidad migratoria y la persona será expulsada del país. Artículo que en la actualidad se encuentra derogado. Vid., última reforma publicada DOF 12-07-18. Texto de la disposición disponible en el Decreto publicado en DOF 7 de enero de 1974.

<sup>46</sup> Retirada de la reserva accesible en: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-13&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13&chapter=4&clang=_en).

<sup>47</sup> Cuyo tenor literal establece que “Salvo cuando una autoridad judicial dicte una decisión definitiva, los interesados tendrán derecho a exponer las razones que les asistan para oponerse a su expulsión, así como a someter su caso a revisión ante la autoridad competente, a menos que razones imperiosas de seguridad nacional se opongan a ello. Hasta tanto se haga dicha revisión, tendrán derecho a solicitar que se suspenda la ejecución de la decisión de expulsión”, vid. DOF de 13 de agosto de 1999.

## 2.2. Objeciones.

Por otro lado, como ya hemos puesto de manifiesto, debemos someter a los criterios de validez no sólo las reservas y las declaraciones interpretativas formuladas por México, sino que resulta igualmente interesante evaluar la práctica de México en relación con la formulación de objeciones a las reservas y declaraciones interpretativas de otros Estados, en especial respecto de aquellas declaraciones cuyo contenido puede constituir una reserva que ponga en peligro la integridad y los objetivos fundamentales del tratado<sup>48</sup>.

En este aspecto, resulta significativo el ejemplo de la declaración formulada por la República Bolivariana de Venezuela a la Convención Internacional sobre la protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares<sup>49</sup>, que cuenta una única objeción, concretamente por parte de México.

Como se desprende de su tenor literal, dicha declaración interpretativa tiene por objeto que el derecho a afiliarse a un sindicato se aplique en exclusiva a los trabajadores migrantes y no a sus familiares<sup>50</sup>, a pesar de que el artículo 26 de la Convención establece que este derecho se hará extensivo a los familiares de estos trabajadores<sup>51</sup>. En este contexto, la objeción de México se basa en que esta declaración por parte de Venezuela constituye en realidad una reserva y que la misma es contraria al objeto y fin de la convención<sup>52</sup>. A la luz de estos datos, consideramos que la afirmación contenida en la

<sup>48</sup> De acuerdo con GARCÍA RICO, la formulación de objeciones representa una postura más firme respecto de este tipo de reservas, lo que constituye un avance en la búsqueda de soluciones al problema de las reservas a tratados que tienen por objeto la protección de intereses generales de la sociedad internacional. Vid. GARCÍA RICO, E.M. (2010), “Algunas reflexiones en torno a la práctica española sobre reservas a los tratados de Derechos Humanos de ámbito universal”, *Colección Escuela Diplomática*, nº16, vol. 2: pp. 235-247, p. 237.

<sup>49</sup> El texto de la declaración interpretativa establece:

*“With regard to the provisions of article 26, paragraph 1, of the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families, the Bolivarian Republic of Venezuela considers that the right to join freely any trade union, contained in subparagraph (b), applies exclusively to migrant workers.*

*Considering the provisions of article 92, paragraph 2, of the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families, the Bolivarian Republic of Venezuela declares that it does not consider itself bound by paragraph 1 of said article. Consequently, it does not consider itself bound to resort to arbitration as a means of dispute settlement, and does not recognize the binding jurisdiction of the International Court of Justice”.*

Disponible en [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-13&chapter=4&clang=\\_en#EndDec](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13&chapter=4&clang=_en#EndDec).

<sup>50</sup> Por su parte, el segundo párrafo de esta declaración se encuentra expresamente contemplada y permitida en el párrafo 2 del artículo 92, que da la opción de que el Estado parte declare que no se considera obligado por el párrafo 1.

<sup>51</sup> En concreto, este artículo dice que “1. Los Estados Partes reconocerán el derecho de los trabajadores migratorios y sus familiares a:

a) Participar en las reuniones y actividades de los sindicatos o de cualesquiera otras asociaciones establecidas conforme a la ley, con miras a proteger sus intereses económicos, sociales, culturales y de otra índole, con sujeción solamente a las normas de la organización pertinente;

b) Afiliarse libremente a cualquier sindicato o a cualquiera de las asociaciones citadas, con sujeción solamente a las normas de la organización pertinente;

c) Solicitar ayuda y asistencia de cualquier sindicato o de cualquiera de las asociaciones citadas.

2. El ejercicio de tales derechos sólo podrá estar sujeto a las restricciones previstas por la ley que sean necesarias en una sociedad democrática en interés de la seguridad nacional o el orden público o para proteger los derechos y libertades de los demás.” Vid. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>.

<sup>52</sup> *With regard to the declaration made by Venezuela upon ratification: After analyzing the declaration made by the Bolivarian Republic of Venezuela regarding the International*

objeción formulada por México resulta acertada en el sentido de considerar que esta declaración interpretativa contiene en realidad una reserva, ya que la declaración de Venezuela tiene por objeto excluir o modificar los efectos jurídicos de la disposición y no aclarar su sentido. Sin embargo, resulta llamativo sobre el particular el hecho de que ningún otro Estado haya formulado una objeción similar respecto de esta declaración interpretativa<sup>53</sup>.

En términos parecidos se pronuncia México en su objeción a la reserva formulada por Irán a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad<sup>54</sup>, una vez más bajo la denominación de declaración interpretativa. En este sentido, la reserva formulada por Irán a la que nos referimos, establece que:

*“... with regard to Article 46, the Islamic Republic of Iran declares that it does not consider itself bound by any provisions of the Convention, which may be incompatible with its applicable rules.”*<sup>55</sup>

Según el artículo 46 de la Convención, al que esta declaración hace referencia, “no se permitirán reservas incompatibles con el objeto y propósito de la presente Convención”<sup>56</sup>.

---

*Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, the Government of the United Mexican States has reached the conclusion that the declaration in fact constitutes a reservation.*

*This reservation, which is designed to exclude the legal effects of article 26, paragraph 1, of the Convention, is contrary to the object and purpose of the Convention and, particularly, to the right of members of the families of migrant workers to join freely any trade union or association, and therefore contravenes the provisions of article 91, paragraph 2, of the Convention and article 19 of the Vienna Convention on the Law of Treaties.*

*This objection does not prevent the entry into force of the Convention between the Bolivarian Republic of Venezuela and the United Mexican States. Consequently, the Convention will apply between the two States without the Bolivarian Republic of Venezuela being able to avail itself of the above-mentioned reservation.*

Esta objeción por parte de México está disponible en: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg\\_no=IV-13&chapter=4&clang=\\_en#EndDec\\_](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-13&chapter=4&clang=_en#EndDec_)

<sup>53</sup> Puesto que no es extraño que en aquellos casos en los que una declaración interpretativa constituye una reserva de forma clara, la misma reciba numerosas objeciones por parte de distintos Estados.

<sup>54</sup> La objeción dice que:

*“With regard to the reservation made by the Islamic Republic of Iran upon accession:*

*Having examined the declaration made by the Islamic Republic of Iran with respect to the Convention, the United Mexican States has concluded that the declaration is, in fact, a reservation. This reservation, which aims to exclude the legal effects of certain provisions of the Convention, is incompatible with the object and purpose of that instrument. Indeed, the declaration is worded in such a way that it could hinder the realization of normative provisions of the Convention, including those of articles 4 and 1, and thus is in breach of article 46 of the Convention and article 19 of the Vienna Convention on the Law of Treaties. It should be noted that article 27 of the Vienna Convention codified the principle of international law whereby a party may not invoke the provisions of its domestic law as justification for its failure to comply with a treaty. The claim that domestic laws take precedence over the provisions of treaties that are in force for the Parties is therefore inadmissible.*

*This objection shall not preclude the entry into force of the Convention between the Islamic Republic of Iran and the United Mexican States.”*

Disponible en [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg\\_no=IV-15&chapter=4&clang=\\_en#EndDec\\_](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en#EndDec_)

Igualmente, el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos establece que la declaración/reserva de la República de Surinam es realmente una reserva con declaraciones contrarias al objeto y fin de la convención.

<sup>55</sup> Texto accesible en: [https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg\\_no=IV-15&chapter=4&clang=\\_en#EndDec\\_](https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en#EndDec_)

<sup>56</sup> Al igual que establece el artículo 19 del Convenio de Viena sobre el Derecho de los Tratados.

A tenor de lo cual, no resulta extraño que esta declaración de Irán, cuyo objeto es excluir los efectos jurídicos de aquellas disposiciones del convenio incompatibles con su derecho interno, sea calificada por parte de México y de otros muchos Estados como una reserva incompatible con el objeto y fin del tratado, puesto que la misma podría obstaculizar la ejecución de ciertas disposiciones normativas de la convención. Se trataría, por tanto, de una reserva contraria al artículo 27 del CVDT, en virtud del cual una parte no podrá invocar disposiciones de su derecho interno para justificar el incumplimiento de un tratado. Por todo ello, y tomando igualmente en consideración los artículos 46 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y 19 CVDT, la formulación de este tipo de reservas no estaría permitida.

Como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, no se consideran válidas aquellas reservas que son contrarias al objeto y fin de la convención: ya sea por tratarse de una reserva con carácter general, por supeditar la aplicación de la totalidad del texto del tratado a la ley nacional, o bien por tratarse de reservas que se refieren a elementos esenciales del tratado. En este sentido, resultan muy ilustrativas determinadas reservas formuladas a la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer<sup>57</sup>, como la formulada por la República de Mauricio con respecto a los apartados b) y d) del párrafo 1 del artículo 11<sup>58</sup> y el apartado g) del párrafo 1 del artículo 16<sup>59</sup>.

En este caso, a pesar de que la reserva hace referencia expresa sólo a dos artículos de la convención, en concreto el 11 y el 16, esto no impide a México formular la siguiente objeción:

*“The Government of the United Mexican States has studied the content of the reservations made by Mauritius to article 11, paragraph 1 (b) and (d), and article 16, paragraph 1 (g), of the Convention and has concluded that they should be considered invalid in the light of article 28, paragraph 2, of the Convention, because they are incompatible with its object and purpose.*

*Indeed, these reservations, if implemented, would inevitably result in discrimination against women on the basis of sex, which is contrary to all the articles of the Convention. The principles of equal rights of men and women and non-discrimination on the basis of sex, which are embodied in the second preambular paragraph and Article 1, paragraph 3, of the Charter of the United Nations, to which Mauritius is a signatory, and in articles 2 and 16 of the Universal Declaration of*

<sup>57</sup> Instrumento de ratificación de 23 de marzo de 1981, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 12 de mayo de 1981.

<sup>58</sup> Que dicen que:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera del empleo a fin de asegurar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, mismos derechos, en particular:

b) El derecho de las mismas oportunidades de empleo, inclusive a la aplicación de los mismos criterios de selección en cuestiones de empleo.

d) El derecho a igual remuneración, inclusive prestaciones, y a igualdad de trato con respecto a un trabajo de igual valor, así como a igualdad de trato con respecto a la evaluación de la calidad del trabajo.” Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 12 de mayo de 1981.

<sup>59</sup> Que dice que:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer en todos los asuntos relacionados con el matrimonio y las relaciones familiares y, en particular, asegurarán, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

g) Los mismos derechos personales como marido y mujer, entre ellos el derecho a elegir apellido, profesión y ocupación.” Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 12 de mayo de 1981.



*Human Rights of 1948, were previously accepted by the Government of Mauritius when it acceded, on 12 December 1973, to the International Covenant on Civil and Political Rights and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. The above principles were stated in article 2, paragraph 1, and article 3 of the former Covenant and in article 2, paragraph 2, and article 3 of the latter. Consequently, it is inconsistent with these contractual obligations previously assumed by Mauritius for its Government now to claim that it has reservations, on the same subject, about the 1979 Convention.*

*The objection of the Government of the United Mexican States to the reservations in question should not be interpreted as an impediment to the entry into force of the 1979 Convention between the United Mexican States and Mauritius”<sup>60</sup>.*

Compartimos la posición de México al considerar que se trata de una reserva incompatible con el objeto de este tratado internacional, pues debemos tener en cuenta que estos artículos se refieren a la igualdad de empleo y remuneración entre hombres y mujeres y a los mismos derechos como marido y mujer en la elección del apellido, profesión y ocupación, de manera que la aceptación de esta reserva supondría una discriminación por razón de género, contraria al propósito de este tratado internacional. De hecho, esta reserva recibió un gran número de objeciones, lo que llevó a que fuese finalmente retirada por el Estado que la había formulado<sup>61</sup>: una práctica cada vez más frecuente, aunque poco habitual en el pasado<sup>62</sup>.

En la misma línea, México formuló una objeción a una reserva formulada por la República de Turquía por considerarla contraria al objeto y fin de la Convención por razones similares, que fue igualmente retirada por parte de este Estado. Dicha reserva se refería a los párrafos 2 y 4 del artículo 15<sup>63</sup> y a los párrafos 1 c), d), f)<sup>64</sup> y g) del artículo 16 de la Convención.

El gobierno de México ha formulado otras objeciones, *mutatis mutandis* pero idénticas en esencia, a numerosas reservas formuladas por otros Estados a la Convención

---

<sup>60</sup> Vid., [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-8&chapter=4&clang=\\_en#82](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en#82).

<sup>61</sup> Vid. Nota 41 en [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-8&chapter=4&clang=\\_en#41](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en#41).

<sup>62</sup> Vid., por todos, HORN, F. (1988), *Reservations and Interpretative...*, op. cit., p. 226.

<sup>63</sup> Cuyo texto dice:

15.2. “Los Estados Partes reconocerán a la mujer, en materias civiles, una capacidad jurídica idéntica a la del hombre y las mismas oportunidades para el ejercicio de esa capacidad. En particular, le reconocerán a la mujer iguales derechos para firmar contratos y administrar bienes y le dispensarán un trato igual en todas las etapas del procedimiento en las cortes de justicia y los Tribunales.”

15.4. “Los Estados Partes reconocerán al hombre y a la mujer los mismos derechos con respecto a la legislación relativa al derecho de las personas a circular libremente y a la libertad para elegir su residencia y domicilio”. Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 12 de mayo de 1981.

<sup>64</sup> Que dice, en relación con el matrimonio y las relaciones familiares, que:

“c) Los mismos derechos y responsabilidades durante el matrimonio y con ocasión de su disolución.

d) Los mismos derechos y responsabilidades como progenitores, cualquiera que sea su estado civil, en materias relacionadas con sus hijos; en todos los casos, los intereses de los hijos serán la consideración primordial.

f) Los mismos derechos y responsabilidades respecto de la tutela, curatela, custodia y adopción de los hijos, o instituciones análogas cuando quiera que estos conceptos existan en la legislación nacional; en todos los casos, los intereses de los hijos serán la consideración primordial.” Vid. Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 12 de mayo de 1981.



sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer<sup>65</sup>. Todas ellas referidas a artículos que contienen derechos esenciales de la misma, como ya se ha puesto de manifiesto.

En otro orden de consideraciones, México objetó la reserva formulada por Estados Unidos al artículo IX del Convenio para la prevención y la sanción del delito de genocidio<sup>66</sup>, relativo a la jurisdicción de la Corte Internacional de Justicia<sup>67</sup>.

La objeción formulada por México a esta reserva establece que:

*“The Government of Mexico believes that the reservation made by the United States Government to article IX of the aforesaid Convention should be considered invalid because it is not in keeping with the object and purpose of the Convention, nor with the principle governing the interpretation of treaties whereby no State can invoke provisions of its domestic law as a reason for not complying with a treaty.*

*If the aforementioned reservation were applied, it would give rise to a situation of uncertainty as to the scope of the obligations which the United States Government would assume with respect to the Convention.*

*Mexico's objection to the reservation in question should not be interpreted as preventing the entry into force of the 1948 Convention between the [Mexican] Government and the United States Government”<sup>68</sup>.*

Por tanto, la objeción de México se fundamenta en que dicha reserva no debería considerarse válida porque no está en consonancia con el objeto y propósito de la Convención. Asimismo, establece que la misma es contraria al principio en virtud del cual ningún Estado puede invocar disposiciones de su legislación interna como motivo para no cumplir las disposiciones convencionales y declara que esta reserva da lugar a una situación de incertidumbre, puesto que se trata de una reserva general que no permite conocer el alcance de las obligaciones que el Gobierno de Estados Unidos asumiría con respecto a esta Convención.

En este sentido, compartimos el criterio de México, aunque entendemos que esta objeción debería contemplar en exclusiva el segundo párrafo de la reserva formulada por Estados Unidos, concerniente a que ninguna disposición de la Convención puede exigir o autorizar acciones prohibidas por su Constitución, puesto que una reserva por parte de

<sup>65</sup> En concreto a las reservas formuladas por Bangladesh, Jamaica, Nueva Zelanda, la República de Corea, la República de Chipre, la República Árabe de Egipto, Reino de Tailandia, Irak y Libia. Vid. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-8&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en).

<sup>66</sup> Este artículo IX del Convenio para la prevención y la sanción del delito de genocidio señala que: Las controversias entre las Partes contratantes, relativas a la interpretación, aplicación o ejecución de la presente Convención, incluso las relativas a la responsabilidad de un Estado en materia de genocidio o en materia de cualquiera de los otros actos enumerados en el artículo III, serán sometidas a la Corte Internacional de Justicia a petición de una de las Partes en la controversia. Vid. DOF 11 de octubre de 1952.

<sup>67</sup> El tenor literal de la reserva establece:

*“1. That with reference to article IX of the Convention, before any dispute to which the United States is a party may be submitted to the jurisdiction of the International Court of Justice under this article, the specific consent of the United States is required in each case.*

*2. That nothing in the Convention requires or authorizes legislation or other action by the United States of America prohibited by the Constitution of the United States as interpreted by the United States.”* Texto de la reserva disponible en: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-1&chapter=4&clang=\\_en#EndDec\\_](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-1&chapter=4&clang=_en#EndDec_).

<sup>68</sup> Disponible en [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-1&chapter=4&clang=\\_en#EndDec\\_](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-1&chapter=4&clang=_en#EndDec_).

los Gobiernos a someterse a la jurisdicción de la Corte Internacional de Justicia responde a la práctica internacional de los Estados de forma habitual<sup>69</sup>, y no consideramos que la misma sea contraria al objeto y fin del tratado.

Pero estas no son las únicas objeciones que, sobre la base de la incompatibilidad de la reserva con el objeto y fin del tratado, realiza México. Así ocurre con la objeción a la reserva formulada por la República de Yemen a los apartados c y d iv), vi) y vii) del artículo 5 de la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial<sup>70</sup>, relativos al reconocimiento, sin distinción por razón de raza, color u origen, de derechos políticos -en concreto, el sufragio activo y pasivo- y de derechos civiles -al matrimonio y a la elección del cónyuge, el derecho a heredar y el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión-<sup>71</sup>. Objeta también la reserva formulada por el Reino de Baréin al Pacto internacional de derechos civiles y políticos, por suponer la sujeción de las disposiciones convencionales a la Sharia islámica. Sin embargo, en este último caso, la reserva formulada por parte de Baréin no llegó a ser aceptada, debido al gran número de objeciones recibidas<sup>72</sup>.

A la luz de estos datos, observamos que México tiene una práctica tendente a la formulación de objeciones a aquellas reservas que considera incompatibles con el objeto y fin del tratado. Asimismo, por lo que respecta a la práctica de México en materia de reservas y declaraciones interpretativas, como hemos tenido ocasión de comprobar, a pesar de la abundante ratificación de convenios sobre Derechos Humanos este Estado no destaca por la formulación de reservas y declaraciones interpretativas, lo que representa un elemento acorde con la debida protección de los Derechos Humanos al aceptar estos instrumentos convencionales en su integridad.

<sup>69</sup> Tanto es así, que en el presente Convenio encontramos, en la fecha de redacción de la presente publicación, un total de 16 reservas al artículo IX. En muchos casos una reserva de este tipo acabó siendo retirada.

<sup>70</sup> La objeción dice:

*“With regard to reservation made by Yemen concerning article 5 (c) and article 5 (d) (iv), (vi) and (vii): The Government of the United Mexican States has concluded that, in view of article 20 of the Convention, the reservation must be deemed invalid, as it is incompatible with the object and purpose of the Convention. Said reservation, if implemented would result in discrimination to the detriment of a certain sector of the population and, at the same time, would violate the rights established in articles 2, 16 and 18 of the Universal Declaration of Human Rights of 1948. The objection of the United Mexican States to the reservation in question should not be interpreted as an impediment to the entry into force of the Convention of 1966 between the United States of Mexico and the Government of Yemen.”* Vid. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-2&chapter=4&clang=\\_en#top\\_](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-2&chapter=4&clang=_en#top_)

<sup>71</sup> Vid. artículo 5 de la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Instrumento de ratificación de 20 de febrero de 1975, publicado en Diario Oficial de la Federación (DOF), Decreto Promulgatorio DO, de 13 de junio de 1975.

<sup>72</sup> En este caso, y de conformidad con la práctica depositaria seguida en casos similares, el Secretario General propuso recibir la reserva en cuestión para su depósito a falta de objeciones por parte de cualquiera de los Estados contratantes, dentro de un período de 12 meses. En ausencia de tal objeción, la reserva sería aceptada en depósito al vencimiento del período de 12 meses. Debido a las objeciones recibidas, no fue aceptada en depósito. Vid., [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-4&chapter=4&clang=\\_en#15\\_](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-4&chapter=4&clang=_en#15_)

### 3. Otros elementos para evaluar el compromiso internacional de México respecto de la protección de los Derechos Humanos

A pesar de la información proporcionada por las figuras jurídicas analizadas en el anterior apartado, hemos de decir que existen otros elementos que permiten llevar a cabo un análisis exhaustivo y alcanzar conclusiones válidas sobre el compromiso internacional de México en materia de Derechos Humanos.

En efecto, la formulación de reservas no es el único factor de utilidad para evaluar la posición de un país respecto de la asunción de obligaciones internacionales para la protección de los Derechos Humanos. Así, resulta muy interesante el análisis de la participación de los Estados en los protocolos facultativos de estos tratados y, en su caso, la formulación de reservas y objeciones a estos instrumentos convencionales.

Los protocolos facultativos tienen por objeto, en la mayoría de los casos, establecer la competencia de un Comité que actúa como órgano de control en la aplicación de estos convenios internacionales sobre Derechos Humanos. De manera que sólo el Estado que acepte la competencia del Comité, mediante su ratificación expresa, se somete a su valoración, pudiendo incluso recibir denuncias de los particulares bajo su jurisdicción por una aplicación deficiente del convenio.

En relación con la naturaleza de estos órganos, debemos partir de la base de que los Comités que tienen competencia para resolver controversias en relación con el cumplimiento por los Estados de sus obligaciones convencionales en materia de Derechos Humanos no son órganos jurisdiccionales internacionales. No obstante, se trata de órganos técnicos especializados con capacidad para llevar a cabo una interpretación autorizada sobre el correcto cumplimiento del convenio al que se refieran<sup>73</sup>.

La ratificación de estos protocolos representa un elemento realmente significativo para alcanzar conclusiones satisfactorias acerca de la intención de los Estados de cumplir sus obligaciones internacionales en materia de Derechos Humanos. Esto es así, pues debemos tener en cuenta que los Comités de los tratados internacionales depositados por Naciones Unidas tienen la facultad de examinar de forma periódica los informes presentados por los Estados Partes y formular recomendaciones. De manera que podemos considerar que el Estado que asume de forma fehaciente el compromiso de velar por la protección de los Derechos contenidos en un tratado, aceptará la competencia del Comité correspondiente y se someterá a su supervisión<sup>74</sup>.

De hecho, hemos de decir que es frecuente que los Estados reciban observaciones de los Comités sobre los informes periódicos presentados. En ellos se relacionan tanto los aspectos positivos como los principales motivos de preocupación y las recomendaciones

<sup>73</sup> ALIJA FERNÁNDEZ, R.A. y BONET PÉREZ, J. (2016), *El control de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos: realidad y límites. Una aproximación a la labor de los órganos de expertos desde la perspectiva de la efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales*. Barcelona: Atelier libros jurídicos, p. 47. Asimismo, los autores se pronuncian acerca del valor jurídico de las decisiones de los órganos de vigilancia de estos convenios internacionales de Derechos Humanos, una cuestión que suscita diversas opiniones doctrinales, pp. 40 y ss. Igualmente, para profundizar sobre este tema vid., por todos, JIMÉNEZ SÁNCHEZ, C. (2019), "Human Rights Committees: Their nature and legal relevance in Spain", *Spanish yearbook of international law*, vol. 23: pp. 104-128 y CARDONA LLORENS, J. (2019) "The legal value of the views and interim measures adopted by united nations treaty bodies (a response to the opinions of E. Jimenez Pineda, C. Jiménez Sánchez and B. Vázquez Rodríguez)", *Spanish yearbook of international law*, vol. 23: pp. 146-163.

<sup>74</sup> Sobre la labor de estos Comités, vid. LÓPEZ HURTADO, C. (2001), "¿Un régimen especial para los tratados de Derechos Humanos dentro del Derecho Internacional? Reservas y denuncias de tratados de Derechos Humanos", *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. I, pp. 247-289, pp. 253 y ss.

del Comité. Esto supone un margen de mejora para los Estados en su compromiso de aplicación del convenio de Derechos Humanos al que se refiera, de manera que la ratificación de los protocolos facultativos siempre significa un paso hacia la protección de estos Derechos, a pesar de que también suponga recibir críticas negativas por parte del correspondiente Comité.

Pues bien, en cuanto a la ratificación de los protocolos facultativos por parte de México, aunque este país ha aceptado la competencia de varios Comités, ha mostrado una actitud algo menos comprometida que la manifestada con respecto a la ratificación de los tratados. En concreto, ha aceptado los Protocolos Facultativos del Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos; de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; de la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes<sup>75</sup>, así como la competencia del Comité contra la Tortura<sup>76</sup>; el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados; el Protocolo Facultativo sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía; el Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, destinado a abolir la pena de muerte y el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

Por otro lado, en lo que respecta a la ratificación de protocolos facultativos, México ha sido instado por la ONU para ratificar el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales<sup>77</sup>, aunque no lo haya hecho por ahora. No obstante, sí se ha sometido al control de otros muchos Comités, de manera que en esos casos tiene el deber de aportar los informes periódicos que son evaluados por el Comité para que el mismo realice las observaciones oportunas. De esta manera, la promoción de los Derechos Humanos se ve favorecida por la práctica de México en relación con los protocolos facultativos<sup>78</sup>.

Hemos de decir que en materia de reservas la práctica de este Estado resulta bastante uniforme, puesto que tampoco destaca por la formulación de reservas a estos protocolos, incluso al igual que ocurría con las convenciones internacionales, México ha retirado determinadas reservas y declaraciones interpretativas cuyo contenido podría resultar de dudosa validez<sup>79</sup>.

---

<sup>75</sup> Que establece la creación de un Subcomité para la prevención de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes del Comité contra la tortura.

<sup>76</sup> Creado en virtud del texto de la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (concretamente en el artículo 17 del texto convencional) y cuya competencia queda reconocida por un Estado en virtud de declaración expresa en ese sentido, de acuerdo con el artículo 22 de la Convención. La declaración de México en este sentido fue formulada el 15 de marzo de 2002, vid. [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-9&chapter=4&clang=\\_en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-9&chapter=4&clang=_en).

<sup>77</sup> Vid., <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34016#.Wi7X2oiCE2w>.

<sup>78</sup> Si bien hemos de apuntar que lo realmente esclarecedor en relación con el compromiso internacional de México es el contenido de las observaciones de estos Comités respecto del cumplimiento efectivo de estos convenios de Derechos Humanos por parte del Estado mexicano, así como las denuncias recibidas contra este país, aunque los mismos no son objeto de estudio en un artículo de estas características.

<sup>79</sup> Así ha ocurrido en el caso del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño sobre la participación de niños en conflictos armados. En este caso la declaración interpretativa que fue retirada tenía por objeto eximir de responsabilidad al Estado mexicano por el reclutamiento de niños por parte de grupos armados no gubernamentales, lo que entendemos que supone un menoscabo en la protección de las víctimas y que podría ser contraria a un elemento esencial de este protocolo. Vid. el Decreto por el que se aprueba el Retiro de la Declaración Interpretativa formulada por el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos al depositar su instrumento de ratificación del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados, adoptado por la

#### 4. Conclusiones.

El análisis de la práctica convencional de México en relación con los convenios internacionales sobre Derechos Humanos y sus protocolos facultativos que hemos llevado a cabo pone de manifiesto no sólo la asunción por este país de obligaciones internacionales en esta materia, sino también un examen de la siempre controvertida cuestión de las reservas internacionales a este tipo de tratados.

Al respecto, nuestro estudio nos ha permitido constatar, en primer lugar, que este país ha ratificado y es parte en la actualidad de la totalidad de convenios internacionales de ámbito universal auspiciados por Naciones Unidas para la protección de los Derechos Humanos. En segundo término, que México no suele formular reservas a estos tratados e, incluso, en muchos casos la reserva formulada inicialmente por este Estado acabó siendo retirada.

No obstante, en ocasiones, este país ha formulado determinadas reservas y declaraciones interpretativas cuya validez resulta cuestionada a la luz de los criterios de compatibilidad de las mismas con el objeto y fin del convenio. Sin embargo, dichas reservas no han sido objetadas por otros Estados Partes en esos convenios, lo que podría considerarse como muestra de que no han sido estimadas como tales por los principales sujetos del ordenamiento internacional.

Por otro lado, la práctica de México en materia de objeciones es bastante abundante, así como los casos en que éstas se realizan por considerar que las reservas formuladas por otros Estados Partes en estos convenios son incompatibles con el objeto y fin del tratado y, por tanto, no deberían considerarse válidas. Al hacerlo, este país parece compartir la posición de otros Estados Partes de tal manera que, a pesar de que con carácter general la utilidad de las objeciones a las reservas en aquellos casos en los que la misma “no impide la entrada en vigor del tratado entre el país que formula la reserva y el que formula la objeción” puede ser cuestionada, encontramos casos en los que la reserva acaba siendo finalmente retirada y deja de surtir efecto.

Nuestro estudio también ha tomado en consideración otro elemento de gran valor a la hora de determinar el compromiso que adopta un Estado en relación con la protección de los Derechos Humanos. Nos referimos a la ratificación de los protocolos facultativos que tienen por objeto establecer un Comité como órgano de control en la aplicación del convenio, cuya competencia depende de la aceptación potestativa por parte del país.

En el caso particular de México, debemos señalar que si bien ha ratificado un buen número de protocolos facultativos, no siempre ha seguido las recomendaciones de Naciones Unidas en el sentido de ratificar o adherirse a la totalidad de los protocolos facultativos de aquellos convenios internacionales aceptados por este Estado. Al igual que ocurría con los convenios antes mencionados, México tampoco destaca en este contexto por la formulación de reservas o declaraciones interpretativas a estos protocolos.

De ahí que podamos concluir que, aunque la práctica convencional de México en materia de reservas resulta indicativa de una actitud favorable de este Estado hacia los convenios internacionales de protección de los Derechos Humanos, en la medida en que este país no ha aceptado la competencia de todos los órganos de control de la aplicación de estos instrumentos, resulta difícil evaluar la aplicación a nivel interno de estos

---

Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de mayo de 2000, Diario Oficial, Secretaría de relaciones internacionales, de 3 de abril de 2013.



convenios y, por consiguiente, de su nivel de compromiso con las normas internacionales en la materia.

### **Bibliografía.**

- ALIJA FERNÁNDEZ, R.A. y BONET PÉREZ, J. (2016), *El control de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos: realidad y límites. Una aproximación a la labor de los órganos de expertos desde la perspectiva de la efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales*. Barcelona: Atelier libros jurídicos.
- CARDONA LLORENS, J. (2019) “The legal value of the views and interim measures adopted by united nations treaty bodies (a response to the opinions of E. Jimenez Pineda, C. Jiménez Sánchez and B. Vázquez Rodríguez)”, *Spanish yearbook of international law*, vol. 23: pp. 146-163.
- CARRILLO SALCEDO, J.A. (1996), “Cours général de Droit International Public: Droit International et Souveraineté des Etats”, *Recueil des Cours de l’Académie de Droit International*, vol. 257: pp. 217.
- CHAUMONT, C. (1970), “Cours général de droit international public”, *Recueil des Cours*, vol. 129: pp. 333-528.
- GARCÍA RICO, E.M. (2010), “Algunas reflexiones en torno a la práctica española sobre reservas a los tratados de Derechos Humanos de ámbito universal”, *Colección Escuela Diplomática*, nº16, vol. 2: pp. 235-247.
- HATHAWAY, O.A., (2002) “Do Human Rights Treaties Make a Difference?”, *The Yale Law Journal, Faculty Scholarship Series*, Vol. 111, Paper 839: pp. 1935-2042.
- HORN, F. (1988), *Reservations and Interpretative Declarations to Multilateral Treaties*. La Haya: T.M.C. Asser Instituut, Institute for International and European Law.
- IMBERT, P.-H. (1979), *Les réserves aux traités multilatéraux. Evolution du droit et de la pratique depuis l’avis consultatif donné par la Cour internationale de Justice le 28 mai 1951*. Paris: Editions A. Pedone.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, C. (2019), “Human Rights Committees: Their nature and legal relevance in Spain”, *Spanish yearbook of international law*, vol. 23: pp. 104-128.
- LÓPEZ HURTADO, C. (2001), “¿Un régimen especial para los tratados de Derechos Humanos dentro del Derecho Internacional? Reservas y denuncias de tratados de Derechos Humanos”, *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. I, pp. 247-289.
- MARÍN AÍS, J.R. (2015), “Reservas incompatibles con el objeto y fin de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.



El caso de los estados islámicos”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, núm. 29: pp. 63.

- MILANOVIC, M. y SICILIANOS, L.-A. (2013), “Reservations to treaties: An Introduction”, *The European Journal of International Law*, vol. 24, nº4: pp. 1055-1059.

- PELLET, A. (2013), “The ILC Guide to Practice on Reservations to Treaties: A General Presentation by the Special Rapporteur”, *The European Journal of International Law*, vol. 24, nº 4: pp. 1061-1097.

- QUEL LÓPEZ, J. (1991), *Las reservas a los tratados internacionales (un examen de la práctica española)*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- REMIRO BROTONS, A. *et al.* (2010), *Derecho internacional: curso general*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- RIQUELME CORTADO, R. (2004), *Las reservas a los tratados: Lagunas y ambigüedades del Régimen de Viena*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Colección Estudios de Derecho.

- SOLARI YRIGROYEN, H. “Las reservas a los Tratados Internacionales de Derechos Humanos”, *Agenda Internacional*, nº8: pp. 72-85.



## LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN COLOMBIA: TRANSFORMACIONES Y TENDENCIAS RECIENTES

### Legal education in Colombia: changes and recent trends

Recibido: 6 de abril de 2020

Aceptado: 29 de junio de 2020

Pedro Aníbal Delgado Rodríguez

Estudiante Doctorado

Departamento de Filosofía del Derecho

Universidad de Granada

[anibaldelgado@correo.ugr.es](mailto:anibaldelgado@correo.ugr.es)

#### RESUMEN

Este artículo pretende realizar una aproximación a los antecedentes de las reformas judiciales impulsadas desde organismos transnacionales hacia Colombia, los impactos generados por el proceso de globalización y las reformas de la educación jurídica colombiana aludiendo a la postura que ha asumido la Universidad para hacer frente a estas demandas. Plantea de igual manera dos interrogantes en torno a la formación jurídica. Por una parte, el modelo de juristas que se están formando en las aulas colombianas, junto con la repercusión del modelo educativo en la reconstrucción de una sociedad más democrática, más justa y más equitativa y, por otra parte, la competencia de los profesionales del Derecho para afrontar las necesidades de un mundo inserto en un modelo liberal cada vez más complejo y exigente.

#### PALABRAS CLAVES

Derecho, democracia, enseñanza universitaria, formación jurídica, globalización, Colombia.

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to make an approximation of the historical background of judicial reforms promoted by transnational organizations in Colombia, the impacts generated by the globalization process and the reforms of Colombian legal education, also noting the position that the Colombian university has assumed to meet these demands. In addition, it raises two questions about its legal training. On the one hand, the model of jurists that are being formed in the Colombian classrooms and their repercussions on the development that as a society is aspired, in democratic, fair and equitable conditions and, on the other hand, the competence of legal professionals to face the needs of an increasingly complex world inserted into a liberal model.

#### KEYWORDS

Law, democracy, university teaching, legal training, globalization, Colombia.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Antecedentes de la reforma de la actual educación jurídica colombiana. 2.1. Primera generación: el primer intento por la transformación del Derecho y de la formación jurídica. 2.2. La segunda generación: acontecimientos que influyeron en la formación jurídica y el sistema judicial. 3. Educación jurídica en la Colombia actual. 3.1. Un nuevo paradigma del Estado colombiano. 3.2. Los nuevos valores en la formación jurídica. 4. ¿Agentes para la democracia o instrumentos del mercado?: los modelos de jurista en la educación jurídica de Colombia. ¿Qué juristas se pretende formar en Colombia? 5. Conclusiones. Bibliografía.

## 1. Introducción.

Al igual que en la mayoría de aspectos del entorno del ser humano, la educación ha sufrido una serie de cambios y transformaciones, debido en términos generales a los procesos de globalización, al desarrollo del conocimiento, así como también al desarrollo de las tecnologías de la información. Una infinidad de cambios significativos han surgido en aspectos tan esenciales como la forma de comunicarnos, la manera de adquirir y transmitir el conocimiento, la forma de dirigir los negocios y la forma de acceder a la información.

Un claro ejemplo de esta mutación se puede evidenciar con el proceso de transformación de la educación en el ámbito europeo, que ha afectado a un gran número de países con el objetivo declarado de homogeneizar la formación que reciben los estudiantes y convertir la Universidad en una institución moderna y eficiente, capaz de generar el conocimiento y los profesionales que necesitan las sociedades actuales, inmersas en una economía globalizada en constante evolución, enormemente competitiva e inestable. (Saavedra López & Ruiz Resa, 2008, p. 1).

La Unión Europea ha venido trabajando en procesos de integración académica como respuesta a las necesidades de una sociedad más interconectada y que demanda profesionales que estén preparados para aprender y administrar sus conocimientos de acuerdo a las necesidades que el entorno requiera. Aunque en el continente americano no ha habido una evidente unificación de los programas de educación superior, se ha promovido dentro de los Estados la fijación y la adaptación de unos estándares similares a los del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), los cuales se han generado a partir de los acuerdos de integración económica.

El Tratado de Libre Comercio TLCAN o NAFTA de América del Norte entre Canadá, Estados Unidos y México, por ejemplo, y otros acuerdos en el cual se incluye también el ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas), han dado señales claras de las implicaciones reales del libre comercio para la educación de los países latinoamericanos. De esta manera, se detecta cómo la educación y principalmente la educación superior se convertiría en una pieza fundamental y estratégica de una nueva economía basada en el conocimiento, directamente ligada y subordinada a los objetivos de la integración económica.

Por su parte, organismos multilaterales como Naciones Unidas (UN), a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), han cobrado una gran importancia en el desarrollo y la evolución de la internacionalización de la educación

superior, contribuyendo en la construcción de una sociedad del conocimiento en pro de una “educación superior sin fronteras” (Andrés, 2010, p. 2).

Sin embargo, se pudo evidenciar la tendencia de que las decisiones en torno a la educación superior se tomaron en espacios de participación muy restringidos y con una fuerte orientación comercial y abiertamente pro-empresarial. (Aboites, 2010, p 123).

A finales del siglo pasado, Colombia se encontraba inmersa en una variedad de aspectos políticos, económicos y sociales ligados al contexto histórico del país, que propiciaron que la educación como derecho dejara de estar bajo el monopolio exclusivo del Estado y pasara a ser un producto del mercado. Este fenómeno acontece en un momento coyuntural de la realidad que afectaría al mundo casi en su totalidad, el cual se encontraba inmerso en un proceso de transformación hacia la “modernidad”, una dinámica global que terminará por definir el futuro económico de los países. Colombia, como muchos otros de los países llamados en “vía de desarrollo”, buscaba una apertura económica, acorde a la realidad del mundo global, lo cual terminaría de materializarse con la promulgación de la Constitución de 1991, que surgió como una Constitución de carácter eminentemente liberal, que, no obstante, proporcionaría la entrada de un nuevo paradigma del Estado, pues daría paso a la concepción del Estado social de derecho. Se terminaría así con la tradición conservadora que contenía la Constitución de 1886, que hasta ese momento permanecía vigente.

En el Estado colombiano, al adquirir el compromiso de garantizar los derechos fundamentales que se consagran en la constitución de 1991, el servicio de educación entre otros, que permanecía en un crecimiento constante, pasó a estar enmarcado en una política comercial, crecientemente dominada por actores privados, que empezaron a ver estos aspectos como una oportunidad de negocio. En él se ubicaron también los modelos de educación a distancia y la educación virtual, que aparecerían en el nuevo contexto educativo (Rubiano-Aldana & Beltrán-Jiménez, 2016, p. 168). Pero para comprender el alcance de estos cambios es necesario también tener en cuenta el papel que ha tenido el gobierno estadounidense en la transformación de las instituciones jurídicas de los países latinoamericanos, debido a que la política exterior que comenzó a desarrollar partir de finales del siglo XX, estuvo orientada a promover una lucha frontal contra las drogas ilícitas a través del fortalecimiento del aparato judicial, y esta circunstancia impulsó un cambio tanto en las instituciones como en la formación de las y los juristas. Finalmente, todos estos cambios, han repercutido igualmente en los sistemas judiciales, en los ordenamientos jurídicos, la ciencia del Derecho y por lo tanto sobre el modelo de formación jurídica, en el cual se aspira a fortalecer las capacidades adaptativas para hacer frente a los cambios y exigencias del contexto global.

Estos cambios y procesos nos incentivan a revisar desde una perspectiva general los aspectos que han tenido alguna relevancia en las reformas del sistema jurídico que se ha producido en Colombia, a partir de la segunda mitad del siglo XX, como un factor determinante para entender el desarrollo y la concepción jurídica por parte del Estado colombiano en su proceso de construcción en un Estado de Derecho, así como también en el modelo o modelos de sus juristas para operar dentro de este nuevo sistema jurídico-político.

A este respecto, debe tenerse en cuenta que en los últimos años ha existido un gran debate en torno a la justicia y por ende la enseñanza del Derecho en las universidades colombianas. Las reformas de los códigos sustantivos y de procedimiento, la extradición, los movimientos ciudadanos y políticos que critican y respaldan las altas cortes, así como sus decisiones, son elementos destacados dentro de la agenda de política pública en

Colombia. Sin embargo, poco se ha hablado del surgimiento de los movimientos regionales en la década de los años 60's en algunos países latinoamericanos y en Colombia concretamente. Este movimiento básicamente defendía el concepto de desarrollo alternativo que propone la satisfacción de las necesidades de las poblaciones y la participación de la ciudadanía, propósito que se contrapone a las metas de crecimiento económico y la gestión vertical manifiesta en las políticas públicas de proyectos convencionales de desarrollo.

Estos nexos de carácter regional y global manifiestan la transformación de los programas judiciales y el afianzamiento del Estado de Derecho. Lo cual ha generado “cierto tipo de tensiones dentro del ideal liberal del Estado de derecho, entre la protección igualitaria de las garantías democráticas, por un lado, y la protección de la propiedad privada y la libertad de mercado por el otro”.

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo tiene como objetivo principal analizar las repercusiones del proceso de globalización en torno a la enseñanza del Derecho en Colombia centrándonos especialmente en los estudios de grado, que permiten el acceso a diversas profesiones jurídicas, el impacto sobre los juristas y las implicaciones dentro de un contexto judicial, político, económico y social. Para llevarlo a cabo, dedicaremos el primer epígrafe al análisis de los antecedentes de la educación jurídica actual en Colombia. El segundo epígrafe analizará en qué consiste el proceso actual de educación y el tercero intentará delimitar hacia qué modelo o modelos de profesionales del Derecho se encamina la educación jurídica en la Colombia actual.

## **2. Antecedentes de la reforma de la actual educación jurídica colombiana.**

### **2.1. Primera generación: el primer intento por la transformación del Derecho y de la formación jurídica.**

La “modernización” de la enseñanza del Derecho en América Latina, específicamente en Colombia, sienta sus raíces en la década de los años 60's. Sin embargo, estos procesos contemporáneos han emergido en un periodo posterior. Tal como menciona Garavito (2006, p.181) dos generaciones fueron importantes en torno a la reforma judicial y la transformación de las instituciones legales. De igual modo, asegura que la comunidad académica no ha tenido en cuenta el periodo inicial, esto es “la primera generación”.

Estas dos generaciones sentaron sus esfuerzos en dos características diferentes. Por una parte, la primera generación comprendida desde el año de 1960 a los años 80's, periodo en el cual se intentó realizar un tipo de mudanza o trasplante jurídico al país, tuvo como objeto primordial la transformación del sistema de educación por encima de un sistema de reglas, a partir de la modificación de la enseñanza en la educación jurídica en Latinoamérica, bajo los parámetros del modelo de liberalismo jurídico estadounidense.

Fue entonces, en esta primera generación que en los años 60's agencias gubernamentales y organizaciones privadas de los Estados Unidos financiaron el surgimiento de estudios y propuestas necesarias para el desarrollo del “Tercer mundo”. Muchos profesionales, entre ellos algunos juristas y estudiosos del Derecho, iniciaron la tarea de formular tesis que establecieran un vínculo entre el derecho contemporáneo y el desarrollo social. Evidentemente esto no era una base teórica nueva, pues sentaba sus fundamentos en la teoría weberiana sobre el papel del Derecho racional en la consolidación de la sociedad capitalista moderna y, en este sentido, hacen parte de la teoría general de la modernización, tal como lo sostiene Cao (1992, p. 545). A pesar de



ello, esta visión amplia del Derecho en el desarrollo social contrasta claramente con las concepciones del Derecho en las generaciones que emergieron posteriormente.

El gobierno norteamericano, a través de la AID (La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional conocida por sus siglas en inglés, USAID) y la fundación Ford, intentaron por medio de sus programas reformar de manera sustancial la enseñanza del Derecho en las Facultades del “tercer mundo”, programas que adicionalmente tuvieron un fuerte respaldo por parte de un amplio número de universidades entre las que se encontraban Wisconsin, Stanford, Harvard, Nueva York, Columbia y Yale y por fundaciones como la American Bar Foundation o el International Legal Center (Gardner, 1980, p. 958).

Los intentos por efectuar “trasplantes jurídicos” tuvieron como prioridad aspectos fundamentales, la trasmisión de un método de enseñanza socrático fue uno de ellos. Este estaba combinado con el análisis de casos, y de este modo intentaría reemplazar el método prevalente en América Latina, caracterizado por el predominio de la cátedra y el papel pasivo del estudiante. También se intentaría promover el modelo del abogado como ingeniero social capaz de usar su conocimiento de forma creativa para solucionar una multitud de problemas presentes en el contexto social. De igual manera, otro de los intentos de cambio en la primera generación consistió en ajustar la enseñanza de la educación jurídica bajo los parámetros del modelo de liberalismo jurídico estadounidense y, de este modo, insertarlo en los países latinoamericanos. Para lo cual, la fundación Ford financió un proyecto en varias universidades de Brasil, Chile y Colombia. Por Colombia fueron seleccionadas por la fundación Ford la Universidad de Los Andes, la Universidad Nacional, la Universidad del Cauca, la Universidad Externado y la Universidad de Antioquia, este intento por la implantación de estos modelos educativos fue un intento fallido, ya que ninguna de las instituciones vinculadas al proyecto adoptó ninguno de los dos elementos propuestos, de igual manera, la comunidad jurídica tampoco lo hizo. (Garavito, 2006 p. 185)

Los defensores de este proyecto concebían las reformas como instrumentos para desarrollar cambios en el interior de las sociedades, al considerar que por medio de un abogado formado a la luz del espíritu del Derecho contemporáneo se podrían alcanzar cambios sustanciales y que serían estos profesionales los llamados a constituirse como una masa crítica dentro de los estamentos estatales, así como también de elementos transformadores y generadores de cambio en el sector privado.

En general, este proceso no fue exitoso, si lo analizamos de acuerdo a lo planteado por algunos teóricos. Ninguno de los elementos fue adoptado por parte de las Facultades de Derecho latinoamericanas que participaron en el proceso; ni mucho menos por la comunidad académica en su conjunto. La enseñanza, en la mayoría de las Facultades de Derecho de la región, se caracteriza, hoy como ayer, por el predominio de la cátedra magistral y el estudio de los códigos.

En relación con la segunda generación que se inició desde finales de los años 80's y que de algún modo aún permanece vigente, se ha forjado sobre una concepción de carácter evidentemente económico. Esta generación tuvo gran importancia por el periodo en que comenzó a gestarse. Coincidió con la creciente confianza en el sistema político-económico de los Estado Unidos y el temor a la expansión del comunismo y la difusión de la revolución cubana.

## **2.2. La segunda generación: acontecimientos que influyeron en la formación jurídica y el sistema judicial.**

La segunda generación se da en una coyuntura histórica en la que ocurrieron dos sucesos que están directamente relacionados. Por una parte, el desplome del telón de acero, el cual trajo consigo aires de optimismo en torno a las virtudes del capitalismo liberal y la democracia. Por otra, las regiones periféricas como América Latina estuvieron fuertemente influenciadas en la década de los ochenta y noventa por las políticas públicas y económicas de Estados Unidos. Este giro neoliberal fue el inicio de la implementación de ambiciosos programas de reestructuración inspirados en las virtudes de la desregulación del mercado. Fue así como en los años 90's agencias como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo entre otras instituciones transnacionales, impulsaron reformas con un fuerte componente institucional, basadas en factores exclusivamente económicos. (Garavito, 2006, p. 188)

La AID ha tenido una evidente participación en la reforma del sistema judicial, la cual ha atravesado por tres fases. La primera (entre 1986 y 1991) fue de tipo exploratorio, y consistió en un principio en la financiación de varios proyectos de investigación sobre congestión y mora judiciales y sobre mecanismos de resolución alternativa de conflictos. En este período, la AID también patrocinó algunos esfuerzos iniciales para introducir innovaciones tecnológicas que mejorarían el sistema de información judicial, así como varios programas de entrenamiento para Jueces y la creación de una biblioteca oficial del Poder Judicial. Los recursos que la AID destinó a esta primera fase sumaron 3.264.000 dólares y fueron administrados por la Fundación para la Educación Superior. Tanto la AID como la FES concibieron estos esfuerzos exploratorios como el prefacio a un programa ambicioso de reforma judicial que llamaron Programa para la Modernización de la Administración de Justicia.

En la década de los 90's, en Colombia se convocó una Asamblea Nacional Constituyente, como resultado de una crisis no resuelta, generada desde el régimen político bipartidista instaurado por el Frente Nacional (1958-1974). Este momento coyuntural de la historia política y jurídica del país estuvo marcado por la evidente intención del gobierno norteamericano de fortalecer el sistema jurídico colombiano, en especial el sistema penal, pasando del antiguo modelo del sistema penal inquisitivo al sistema penal acusatorio, y otorgando a la Fiscalía un factor determinante dentro del proceso judicial. Esta fase, que se extendió desde el año 1992 al año de 1996, estuvo así mismo marcada por el interés del gobierno de los Estados Unidos en promover la llamada guerra contra las drogas en los países productores. (Garavito, 2006, p. 205)

Sin embargo, Colombia fue el país que recibió más recursos por parte del gobierno norteamericano para que fueran destinados al fortalecimiento de la capacidad del sistema judicial, con el fin de perseguir los delitos relacionados con el tráfico de drogas. En este proceso los recursos estarían administrados por un comité formado por miembros del Ministerio de Justicia, el Consejo superior de la Judicatura, la Fiscalía General de la Nación y la Corte Suprema. El comité estaría encargado de evaluar los proyectos que se financiarían, y su formulación sería responsabilidad de universidades, ONG's y entidades gubernamentales dedicadas a realizar estudios y a formular políticas públicas encaminadas al desarrollo del sistema judicial. Por supuesto, esto generó algunas diferencias al interior del comité, ya que la prioridad de este era la de mejorar el sistema penal en general, aunque la prioridad del gobierno estadounidense era lograr efectos inmediatos en torno a los delitos relacionados con el tráfico de narcóticos. Con estos antecedentes, no es extraño que a mediados de los años 90's este programa entrara en crisis.

A todo ello hay que sumar el escándalo causado por el *proceso 8.000*, en el cual estuvo involucrado el Presidente de la época Ernesto Samper Pizano, quien fue acusado de haber financiado su campaña electoral con fondos provenientes del narcotráfico. Este programa estuvo a punto de desaparecer de no ser por la posterior creación del plan Colombia, que consistió en un acuerdo bilateral suscrito entre el gobierno colombiano y el gobierno de los Estados Unidos en el año 1999, bajo el mandato del Presidente Andrés Pastrana Arango, y que fue diseñado con la finalidad de encontrar una salida al conflicto interno y al narcotráfico mediante la ayuda militar, en donde se emplearon la mayor parte de los recursos y la inversión para el fortalecimiento institucional. (Rojas, 2007, p.19)

Posteriormente la AID impulsó una reforma constitucional para modificar las funciones de la fiscalía, mediante el Acto Legislativo 03 de 2002 y la aprobación de un nuevo Código de Procedimiento Penal en el año 2004. La entrada en vigor del sistema acusatorio se implementó progresivamente a todas las regiones del país el año siguiente. Por otra parte, esta agencia también destinó fondos para el fortalecimiento de un sistema de defensoría pública. La promoción de mecanismos alternativos para la resolución de conflictos, también contribuyó al acceso a la justicia en zonas urbanas y rurales marginales, mediante la construcción de 42 casas de justicia. No obstante, la proporción del monto de la inversión realizada fue sustancialmente menor a la destinada al fortalecimiento del ente acusador. (Garavito, 2006, p. 207)

El balance que se puede hacer frente a las múltiples reformas es que estas estuvieron destinadas fundamentalmente a desarrollar un plan de política exterior de los Estados Unidos, fundamentalmente la denominada guerra contra las drogas.

De igual manera, las transformaciones económicas y políticas ocurridas, ocasionaron un condicionamiento no solamente del proceso de globalización de bienes, servicios y capitales, sino también generaron un impacto en la concepción del papel del Derecho en el desarrollo, lo que desembocó en un choque de intereses. Es decir, uno de los propósitos centrales fue crear unas condiciones óptimas a partir de una estabilidad jurídica, con miras a atraer la inversión extranjera, lo cual aparentemente tendría un impacto positivo y de un interés general. Sin embargo, esta iniciativa terminó beneficiando a unas minorías y profundizando la brecha de desigualdad social existente. En la práctica, estas relaciones de poder evidentemente fueron desiguales y forjaron impactos negativos en las sociedades denominadas en “vía de desarrollo”.

Finalmente, hay que tener en cuenta el impacto de estos proyectos en el escenario global. Los conflictos acaecidos a partir de las actividades económicas fronterizas entre individuos, Estados y empresas, están siendo resueltos a la luz de un marco regulatorio internacional de carácter privado, lo que ha permitido una fluidez en los mercados. Sin embargo, estas experiencias en mayor o menor medida han venido afectando la autonomía, soberanía y jurisdicción de los aparatos judiciales de los Estados, disminuyendo su capacidad de actuación, esto sin olvidar las consecuencias sobre la concepción y producción de sus políticas públicas.

En todo caso, el proceso de transformación de la segunda generación aún no ha terminado y la transición de algunos de los Estados aún está vigente. Empero, ha revelado en algunos países latinoamericanos una tendencia hacia el fracaso, ya que ciertas reformas han concluido en el fortalecimiento de la corrupción y la desigualdad frente a la ley, lo que ha sentenciado la ampliación de las brechas de desigualdad social.

### 3. Educación jurídica en la Colombia actual.

#### 3.1. Un nuevo paradigma del Estado colombiano.

La educación en Colombia tiene un antes y un después del año 1991, cuando se aprueba la nueva Constitución Política, la cual trae consigo los nuevos paradigmas políticos y económicos del siglo, que son vivo reflejo del pensamiento liberal y de sus reivindicaciones humanas asociadas. Estas se ven encarnadas, por ejemplo, en la Organización de las Naciones Unidas, al igual que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), por mencionar algunos. Puede considerarse también en este punto que un elemento en este ciclo de las reivindicaciones liberales es la consideración de la Educación como un Derecho Fundamental, tal como lo refiere la Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (1948) y también el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (1966).

Por su parte, Colombia apuesta a través de la Constitución de 1991, por hacer del país un Estado más incluyente y consecuente con la lógica de la realidad política, económica y social del siglo XX, otorgando a la Educación un carácter primordial dentro de la construcción de una sociedad orientada al desarrollo, y de este modo lo consagró en su artículo 67, desarrollado a través de la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, mediante la cual se organizó el servicio público de la Educación Superior y la Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expidió la Ley General de Educación.

En este desarrollo legal se va a establecer una correlación entre la economía y la educación, al requerirse la creación de una capa intelectual capaz de enfrentar las demandas del sector productivo contenidas en un modelo de Estado adecuado al modelo económico proyectado por el constituyente en la Carta Magna de 1991. Es importante aclarar que, aunque la Constitución colombiana no incorpora el Derecho a la educación como un Derecho Fundamental dentro de su título segundo, la Honorable Corte Constitucional sí lo ha hecho a través de la jurisprudencia, con el argumento de que este Derecho constituye un valor esencial de la persona humana. (C.C Sentencia T-002-92, 1992)

Por otra parte, el desarrollo constitucional y legal en torno a la educación superior en Colombia, incluyó el concepto de la autonomía universitaria, la cual puede ser interpretada dentro del marco legal como un cúmulo de los valores y principios del Estado Social de Derecho y la democracia participativa. (Monroy Cabra, 1999, p.164).

Sin embargo, tal como mencionábamos en el primer segmento de este artículo, la reforma constitucional de 1991 incidió igualmente en el cambio del modelo educativo. Estuvo caracterizada por la presencia de una serie de elementos, entre los que se incluye el esfuerzo emprendido por el gobierno colombiano, al igual que la mayoría de países latinoamericanos, por privatizar sus activos públicos con la prioridad de poder reestructurar las deudas de sus economías y convertirlas en economías de libre mercado. En este contexto, las reformas educativas en América Latina constituyeron sólo una de las exigencias impuestas a los países del continente por parte de los organismos multilaterales de crédito, apoderados de la aplicación de las doctrinas neoliberales forjadas durante el siglo XX. Teniendo en cuenta lo anterior, se empieza a comprender la complejidad de componentes que intervienen de manera directa o indirecta en los cambios y los actores que participaron en el proceso de educación universitaria.

### 3.2. Los nuevos valores en la formación jurídica.

Un sinnúmero de investigadores y docentes se han dado a la tarea de hacer aportaciones en torno a los procesos de enseñanza del Derecho y de la preparación de los futuros juristas para el contexto de la globalización. A pesar de ello, pareciera que aún no existe un punto de inflexión respecto al fenómeno en términos generales. Algunos esbozan posibles reformas para los estudios de Derecho en los que plantean, por ejemplo, la posibilidad que dentro de la autonomía universitaria se determine el perfil profesional del abogado, lo cual estaría determinado por las características de cada Facultad. Otros sostienen que la formación del abogado no debe reducirse a la simple apropiación de conocimientos especializados, sino que, además, se requiere del desarrollo de habilidades y destrezas conducentes a la indagación científica, la interacción social y la innovación tecnológica. (Acosta, 2006, p. 7).

No obstante, pareciera que el proceso de globalización o mundialización, demandara de una transformación más profunda; por ejemplo, repensar o reestructurar las fuentes del Derecho, las instituciones jurídicas globales, las concepciones políticas, económicas y en muchas ocasiones hasta las culturas y, de este modo, ampliar el objeto de estudio del Derecho desde teorías jurídicas particulares y asignaturas que han sido señaladas como “profesionalizantes”. Exigiría entonces el proceso de globalización que los estudios de Derecho, su enseñanza y sus investigaciones teóricas se recondujeran a fin de afrontar la multiplicidad de fuentes jurídicas y teorías transnacionales del Derecho, y de reivindicar estos espacios de reflexión, de los que han venido siendo desplazadas las ciencias jurídicas por otras ciencias sociales.

Con el propósito de intentar realizar una descripción de cómo los actuales planes de estudio en el programa de Derecho en las Universidades colombianas hacen frente a estas nuevas exigencias, se han seleccionado 5 instituciones universitarias a nivel nacional, con base en los resultados obtenidos por las entidades en la convocatoria nacional Colciencias 2017, mediante la cual se categorizaron los grupos de investigación en Colombia. Fundamentalmente se recogen datos provistos en el trabajo del profesor Antonio Milla (2018).<sup>1</sup> Se pretende hacer mención de los planes de estudio que se encuentran vigentes y regularizan la enseñanza en los programas de Derecho en estos establecimientos educativos.

A partir de la elaboración de este trabajo podría iniciarse un debate en torno a las características y el estado actual de la investigación socio-jurídica en los programas de Derecho en las universidades colombianas. No nos referiremos a la discusión que se ha ido tejiendo alrededor de los criterios de calificación de la calidad de los programas por medio de su labor investigativa, aunque la investigación del profesor Milla concluye que esta metodología se utiliza en la calificación de la excelencia de la mayoría de programas en las diferentes áreas del conocimiento en las instituciones de educación superior en Colombia.

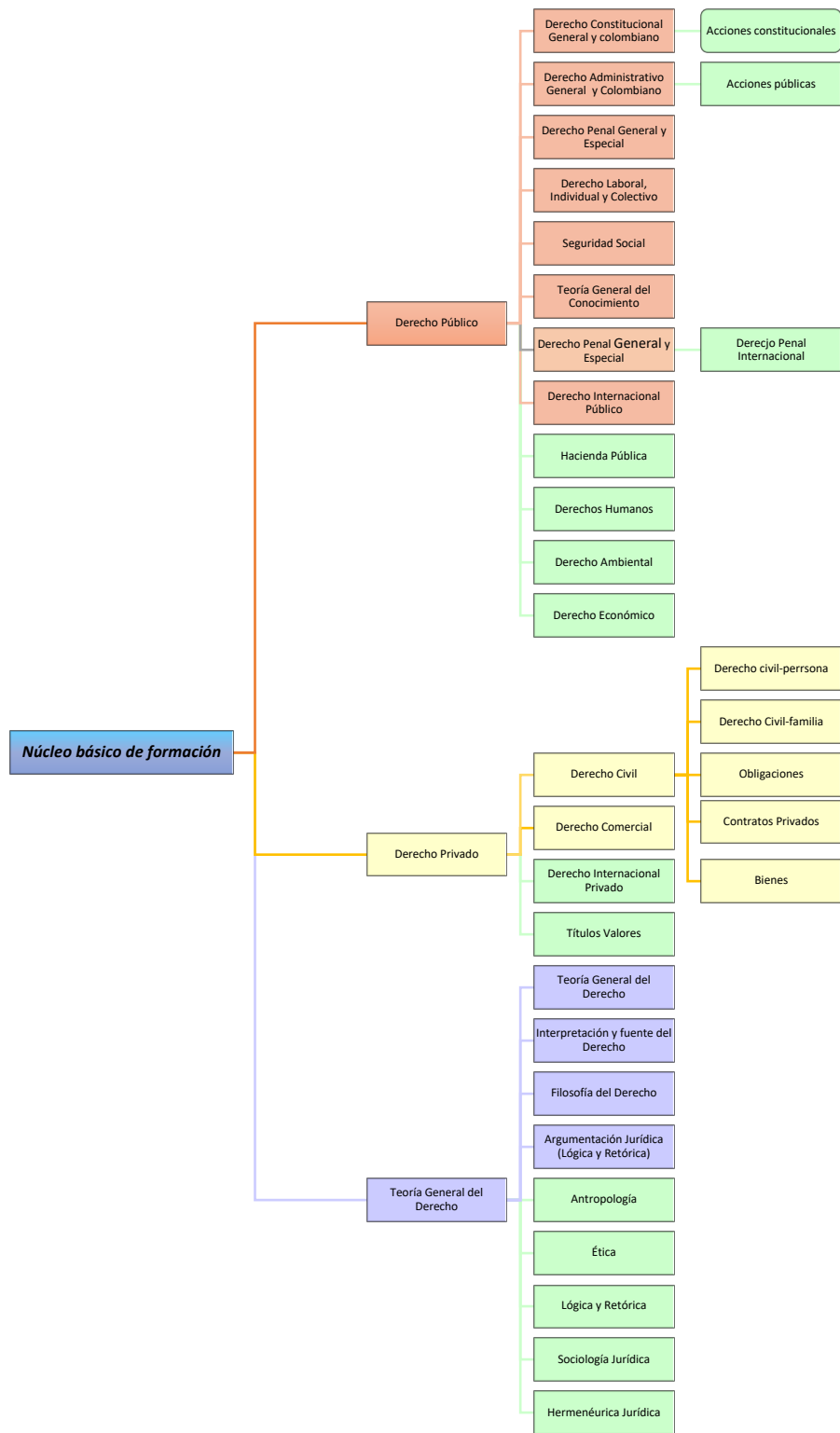
---

<sup>1</sup> Este trabajo analiza el estado de la investigación jurídica y socio-jurídica que se realiza en el marco de los programas de Derecho en Colombia. Se centra en cuestiones clave relativas a la calidad de los programas de educación jurídica existentes en el país, ocupando como referente los resultados de la convocatoria nacional Colciencias 2017 para reconocer y categorizar grupos de investigación en Colombia. Por este motivo, esta clasificación o ranking es tomado como referente ya que ofrece información relativa a la participación de los programas de Derecho y el papel de las universidades públicas y privadas en la investigación, la distribución regional de la producción de investigación, las correlaciones entre investigación y la acreditación de alta calidad de los programas de Derecho.

A continuación, se relaciona el grupo de universidades seleccionadas en orden descendente, de acuerdo a la posición obtenida en el ranking de la investigación científica desarrollada en las Facultades de Derecho en Colombia, elaborado con base en los datos provenientes de los resultados definitivos de la convocatoria del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) del año 2017, el cual sirvió como insumo esencial para la investigación desarrollada por el profesor Milla: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1.), Universidad de Los Andes (2.), Universidad Católica de Colombia (3.) Universidad Nacional de Colombia (4.) y la Universidad Javeriana de Bogotá (5.) (Milla, 2018)

En la siguiente tabla se esboza el plan de estudios, que deben aprobar los estudiantes en las universidades mencionadas para optar el título de Abogado. De cualquier manera, el núcleo básico de formación manejado coincide casi con la totalidad de instituciones de educación superior que imparten el programa de Derecho a lo largo y ancho del territorio nacional.





Núcleo Básico de Formación  

 Asignaturas profesionalizantes

Fig. 1 Elaboración Propia.

Las diferencias podemos encontrarlas en algunas asignaturas que se imparten en las diversas instituciones, asignaturas que podríamos denominar opcionales o electivas de carácter profesionalizante, que cada institución considera valiosa para el desenvolvimiento de los futuros juristas dentro del mercado laboral.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	CARÁCTER DE LA INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS PROFESIONALIZANTES
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía</li> <li>• Hacienda Publica</li> <li>• DD.HH y DIH</li> </ul>
Universidad de Los Andes	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho Internacional</li> <li>• Lógica y retorica</li> </ul>
Universidad Católica de Colombia	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacienda publica</li> <li>• Sociedades</li> <li>• Derecho internacional privado</li> </ul>
Universidad Nacional de Colombia	Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociología del conflicto</li> <li>• Derecho penal Internacional</li> </ul>
Universidad Javeriana de Bogotá	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economía</li> <li>• Hacienda Publica</li> </ul>

Fig. 2. Elaboración Propia.

#### 4. ¿Agentes para la democracia o instrumentos del mercado?: los modelos de jurista en la educación jurídica de Colombia.

##### ¿Qué juristas se pretende formar en Colombia?

Las transformaciones acaecidas en los últimos años en el globo han derivado en una serie de mutaciones en aspectos políticos, sociales y económicos, por mencionar solo algunos. Por esta razón los cimientos jurídicos y políticos de los Estados han sufrido un fuerte seísmo, motivo por el cual se ha obligado a la sociedad en su conjunto a repensar o por lo menos a evaluar sus procesos educativos.

Por el momento estos cambios no han conllevado una reflexión profunda en torno a los procesos de enseñanza, a las estructuras educativas, a las reformas curriculares y a la finalidad de la educación superior, la cual pareciera estar dirigida a satisfacer las necesidades del mercado. En el caso concreto de los estudios del Derecho, no se ha tenido en cuenta el riesgo que representa para cualquier sociedad una educación jurídica carente de análisis crítico dentro del proceso de transformación socio-político contemporáneo. No debe olvidarse que ha habido un predominio evidente de la lógica de mercado, con una regulación casi nula y una asimetría de poder bastante evidente, menoscabando valores fundamentales para una sociedad tales como la solidaridad, la inclusión, la democracia participativa y el respeto por la dignidad humana.

Es imposible negar el dilema que se presenta entre los conocimientos de características específicas de las que se dotan a los estudiantes universitarios y las realidades complejas, multidimensionales, transnacionales y trasdisciplinarias de las que se compone la realidad social contemporánea. Estas situaciones deben ser el punto de partida para concebir la educación superior y en especial la formación de juristas en las Facultades de Derecho cómo una herramienta de transformación que nos conduzca a analizar, organizar y problematizar nuevos conocimientos que trasciendan en un desarrollo social.

Evidentemente, los procesos educativos a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y hasta nuestros días, han mantenido una serie de estereotipos respecto a las profesiones que incluso persisten hoy; la profesión jurídica, por ejemplo, fue sinónimo de éxito a lo largo del siglo XX en América Latina.

Por una parte, las organizaciones que ofrecían formación jurídica gozaron de ese reconocimiento, y de este modo, los estudios jurídicos estuvieron reservados para algunos privilegiados, tal como lo menciona Gaitán Bohórquez (2002, p. 58). De igual manera, en el siglo XIX en Colombia, los juristas fueron considerados las “huestes del estado”, según Pérez Perdomo (2009, p. 12), quien destaca de igual modo la relevancia de los juristas en todo el funcionamiento del Estado, los cuales ocupaban los rangos superiores dentro del sistema en la mayoría de países de América Latina. De este modo, la formación jurídica tuvo gran importancia en la formación de las elites. Al no existir estudios universitarios como economía o ciencia política, entonces en las Facultades de Derecho se formaban personas privilegiadas de la sociedad como estadistas.

Hacia la década de los 50, el número de estudiantes de Derecho en los países de Latinoamérica variaba entre 20 y 40 por cada 100.000 habitantes. 50 años más tarde, la cifra relativa variaba entre 150 y 190 por el mismo número de habitantes de acuerdo a cada país. El crecimiento del número de estudiantes de Derecho en las Facultades latinoamericanas es innegable, y las profesiones jurídicas aún siguen siendo de las más apetecidas, si tomamos como referencia el alto índice de estudiantes. Por tal motivo, también ha aumentado el número de instituciones privadas que ofertan este programa, lo cual implica que los estudiantes prefieran pagar por su educación (Pérez P, 2009, p. 12).

A pesar de los esfuerzos de EEUU, la educación jurídica en América Latina sigue reproduciendo el modelo educativo procedente de Europa, la cual ha tenido una orientación teórica y académica. No obstante, existen diferencias sustanciales entre la educación universitaria de Latinoamérica y de Europa, entre las cuales destaca el rol de la Universidad privada y su cobertura. Witker (1976, p. 28) detectó bien esta diferencia, describiendo a las universidades europeas como organizaciones “profesionales” para la producción científica mientras que las universidades latinoamericanas serían organizaciones “no profesionales” para este mismo propósito. Esta diferencia se corrobora analizando el rol desempeñado por los profesores universitarios latinoamericanos, que se limitan en la mayoría de casos únicamente a la docencia, manteniéndose actualizados en su área del conocimiento, mientras que de los docentes europeos se espera que se dediquen además a la investigación y la publicación científica (Montoya Vargas, 2005, p.32).

Por otra parte, en Colombia y en otros países de la región, el diseño curricular de los estudios de Derecho corresponde a una formación de un periodo de cinco años, que en la mayoría de casos son cursados por jóvenes que recientemente han culminado sus estudios para optar el título de bachiller. Es decir, la gran mayoría de los estudiantes ingresan a la Facultad de Derecho sin tener una idea clara de su relación con su entorno y carecen muchas veces de elementos de juicio para descifrar o entender la complejidad de la sociedad a la que se va a aplicar el Derecho. En estos casos, la institución educativa termina instruyendo a su alumno de acuerdo a sus “convicciones”, lo que al final limita en estos jóvenes una potencial actitud creadora e imaginativa capaz de solucionar conflictos de una manera alternativa y empática.

El desarrollo de mercados globales, la reestructuración de las políticas educativas por parte de los Estados cumpliendo con una serie de directrices concretas de organismos multilaterales, con fines indudablemente economicistas y que forman a los profesionales

a la necesidad del mercado, difieren del proyecto de modelo universitario propuesto por Humboldt para la ciudad de Berlín, con el cual se pretendía aplicar el ideal ilustrado de Kant y cuyo objetivo básico era la formación integral del ser humano a través de la ciencia. (Ruiz Resa, 2017, p. 164-165)

Este panorama nos conduce entonces a reflexionar en torno al verdadero aporte de las Facultades de Derecho al proceso de transformación social. A este respecto, parece que la estructura de la formación jurídica en la Universidad latinoamericana está conduciendo más bien a un espacio de formación de subjetividades al servicio de un mercado económico global y de elites de poder. El proceso de formación curricular, así como también los determinantes inmersos dentro del currículo oculto son factores definitivos en la estructura del profesional. (Díaz Barriga, 2006, p. 7-8).

Si este es el objetivo, no extraña que como mencionan los profesores Saavedra López y Ruiz Resa (2008, p. 3), los sistemas educativos ofrezcan a los estudiantes, una hiperespecialización y capacidad técnica dirigida a que el estudiante se adecue al entorno laboral, proporcionándole formación integral, transversal y flexible, que lo haga ser capaz de adaptarse a las necesidades del mercado, el cual se encuentra determinado por una dinámica globalizadora.

Sin embargo, y como sostenía Bourdieu, la educación en las Facultades de Derecho no debe implicar únicamente que se adquieran conocimientos técnicos en torno a la profesión de jurista, sino que por el contrario sean espacios donde se pueda desarrollar un habitus para aprender a clasificar y valorar su entorno y su realidad (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 124). Pero contrariamente a esta propuesta, en las Facultades de Derecho latinoamericanas, los juristas especializan su conocimiento en la normatividad y procedimiento de un Estado acompañado por una serie de categorías especulativas a partir de las cuales los juristas empiezan a entender la sociedad y sus conflictos, los cuales se convierten en problemas jurídicos que son resueltos mediante un saber formal. Es decir, el estudiante generalmente no dimensiona la sociedad, los contextos políticos y sociales de donde emergen los marcos normativos, lo que termina convirtiendo la educación jurídica en América Latina en un conocimiento acrítico; sin desconocer que estos profesionales puedan llegar a ser “exitosos”, prestigiosos y muy hábiles con una gran capacidad económica y efectivos en su trabajo instrumental, sin descartar que puedan convertirse también en reproductores de violencias estructurales simbólicas. (Gómez Sánchez, 2016, p. 245)

Estas coincidencias en la concepción del tipo de juristas que se forman en las Facultades colombianas se fundamentan en el cumplimiento que deben dar las instituciones del marco jurídico y legal establecido por la Constitución Nacional y por la Ley colombiana. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Resolución 2768 del año 2003, definió las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho.

En contraste con las intenciones y los valores contenidos en la normatividad, se presenta una clara prevalencia del mercado sobre la formación jurídica en el país, y es que, aunque no se haga explícito este interés, la realidad ha demostrado que el sistema educativo se ha constituido como un espacio donde se reproducen diferencias de tipo económico, político y cultural en donde subyacen orientaciones ideológicas que se presentan como un conocimiento neutral y que terminan siendo naturalizadas por los estudiantes, en quienes el sentido crítico y reflexivo, no ha sido cultivado durante las etapas previas de su ciclo educativo y formativo.

Por otra parte, no se puede desconocer que la profesión jurídica también se encuentra moldeada por el mercado, ya que muchos juristas y sus grandes firmas tienen un papel importante en la configuración del Estado, en las sociedades contemporáneas. Aunado a lo anterior existen hechos adicionales que refuerzan la mercantilización del Derecho. La inexistencia de una diferenciación de las profesiones jurídicas y la puerta giratoria, son determinantes en este fenómeno. Y es que, en Colombia, es común que litigantes pasen, de una subprofesión a otra sin que suscite esto el menor cuestionamiento, son habituales en todos los niveles jerárquicos del Estado. Magistrados que se desplacen al litigio, litigantes que adicionalmente son profesores y posteriormente pasarán a ser jueces, son prácticas socialmente permitidas. Entonces, el conflicto de intereses estaría íntimamente ligado a estas actuaciones. (Villegas & Bedoya, 2019, p 115-117).

## 5. Conclusiones.

Aunque se hace evidente la democratización de la educación jurídica en Colombia, tanto a nivel geográfico como económico y del marco jurídico y normativo de su enseñanza, aunque, además, se ha pretendido dirigir el ejercicio de las ocupaciones legales hacia un espectro social y humanista, existen aún carencias indiscutibles de índole estructural. La realidad demuestra que los profesionales del Derecho se forman en su inmensa mayoría bajo una influencia economicista liberal. Esto debido a una cantidad de variables de carácter exógeno, como por ejemplo la participación del Estado colombiano en organismos multilaterales que influyen en las decisiones de las políticas también hay factores endógenos de gran impacto como la corrupción y la gran brecha de desigualdad social. Tal situación refleja la necesidad de reconstruir o por lo menos repensar el modelo de formación de juristas.

No sobra, entonces, sugerir una reflexión crítica frente a los antecedentes históricos de la formación jurídica bajo la influencia de intereses económicos y políticos transnacionales, y del mismo modo, recapacitar acerca de los desafíos de la formación jurídica y de la necesidad de fundamentar esta ciencia como elemento de transformación social.

Se debe también reflexionar en torno a los planes de estudio, los cuales reflejan a través de las asignaturas que hemos denominado “*profesionalizantes*”, que la prioridad de la orientación académica está dirigida a formar a los juristas con un claro enfoque para desarrollarse como agentes del mercado, aunque se dé un ejemplo preciso dentro de los programas analizados, que es el de la Universidad Nacional, que de alguna manera intenta incluir dentro de su programa asignaturas que procuran fortalecer en el estudiante conocimientos y características capaces de aportar en un proceso de cambio social.

Por consiguiente, la educación jurídica debería estar especialmente llamada a intentar construir una sociedad más justa, respetuosa del ser humano, de la diversidad cultural, del ambiente y en donde el desempeño profesional no se reduzca únicamente a una reproducción mecánica del conocimiento o a una simple destreza profesional, tal como lo determinan las tendencias en la actualidad en torno a las reformas curriculares.

En consecuencia, la idea de práctica no se reduciría a una destreza de carácter profesional, como lo sugieren de manera superficial esas tendencias, sino que estaría relacionada también con el quehacer cotidiano en los procesos educativos. De esta misma forma, es necesario promover en los programas de Derecho subjetividades que confieran a los futuros profesionales capacidades para comprender la complejidad del entorno social y en vez de juzgarla simplemente, sean también capaces de desarrollar la empatía hacia percepciones diferentes, en lugar de marginarlas e invisibilizarlas por medio del

poder institucional. En fin, se trataría de hacer de los juristas ciudadanos con capacidades para poner su conocimiento al servicio de los más vulnerables o por lo menos poner un límite ético al poder que reflejan las instituciones y algunos actores sociales, siguiendo en este punto los valores jurídicos reconocidos por el propio Derecho.

Sin embargo, el análisis nos demuestra que no únicamente se requiere de la transformación de las instituciones universitarias y de los programas académicos. Se requiere también que el Estado Colombiano desarrolle una política pública que contribuya a la mejora en aspectos relacionados con el acceso a una justicia eficaz, garante de los derechos y de la diversidad, sin desconocer que existe una necesidad evidente de afrontar de manera responsable una reforma judicial y política que contrarreste aspectos como la corrupción y el clientelismo. Son situaciones que se ponen de manifiesto en la elección y designación de funcionarios de la rama judicial en todos sus niveles, incluidos los tribunales superiores, la Fiscalía General de la Nación y los organismos de control y vigilancia. Es preciso reestablecerla credibilidad de la sociedad en las instituciones, la cual se ha ido desmoronando progresivamente, afectando directamente las profesiones jurídicas, a la legalidad y a la institucionalidad del país.

### **Bibliografía.**

- ABOITES, H. (2010). “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al proyecto tuning de competencias”. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5 (9), 122-144.
- ACOSTA, H. B. (2006). “La investigación formativa”. *Diálogos De Saberes*, (24), 7.
- ANDRÉS, A. E. (2010). “Internacionalización y europeización de la educación superior en derecho: Campus universitarios internacionales y programas transfronterizos de educación superior”. *Revista De Educación y Derecho*, (02).
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology* University of Chicago press.
- CAO, L. (1992). “Law and economic development. A new beginning”. *Texas International Law Journal*. N° 32.
- Colombia. (1994). *Ley general de la educación: Ley 30 de 1992: diciembre 28, ley 107 de 1994: enero 7, ley 115 de 1994: febrero 8, decreto 1860 de 1994: agosto 3, decreto 1857 de 1994: agosto 3* Ministerio de Educación Nacional.
- Corte Constitucional. (1992). *Sentencia T-002-92, 8 de mayo de 1992, Magistrado Ponente Alejandro Martínez-Caballero*.
- Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994. [Recuperado 15/06/2019 de: [Http://Www.Mineducacion.Gov.Co](http://www.mineducacion.gov.co)].
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2006). “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.



- GAITÁN, B. J. (2002). *Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del estado colombiano*. Centro Editorial de la Universidad del Rosario.
- GARAVITO, C. A. R. (2006). “Globalización, reforma judicial y estado de derecho en Colombia y América latina: El regreso de los programas de derecho y desarrollo”. *Iusta*, 1 (25).
- GARDNER, J. A. (1980). *Legal imperialism: American lawyers and foreign aid in Latin America* University of Wisconsin Press.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, G. I. (2016). “¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica”. *Revista de Derecho*, (46), 225-256.
- MILLA, A. (2018). “Ranking y estado de la investigación en las facultades de derecho en Colombia”. *Revista Republicana*, (25), 87-116.
- MONROY CABRA, M. G. (1999). “Reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en Colombia”. *Estudios Socio-Jurídicos*, 1 (1), 162-180.
- PÉREZ PERDOMO, R. (2009). “La educación legal y la garantía de los derechos en América latina”. *El Otro Derecho*, (38), 11-28. [Recuperado 17/04/2019 de: [http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EIOtroDerecho/Elotroderecho\\_38/El\\_otro\\_der echo\\_38.pdf](http://www.ilsa.org.co/biblioteca/EIOtroDerecho/Elotroderecho_38/El_otro_der echo_38.pdf)].
- Plan de estudios Universidad Católica de Colombia [Recuperado 24/10/2019 de [https://www.ucatolica.edu.co/portal/programa/derecho/?utm\\_source=Pagina%20Web](https://www.ucatolica.edu.co/portal/programa/derecho/?utm_source=Pagina%20Web)].
- Plan de estudios Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario [Recuperado 24/10/2019 de <https://www.urosario.edu.co/Documentos/Facultad-de-Jurisprudencia/PLAN-DE-ESTUDIOS-JURIS-2018-VF.pdf>].
- Plan de estudios Universidad de Los Andes [Recuperado 14/08/2019 de <https://derecho.uniandes.edu.co/es/pregrado-derecho>].
- Plan de estudios Universidad Javeriana de Bogotá [Recuperado 14/08/2019 de <https://cienciasjuridicas.javeriana.edu.co/documents/3722972/9004722/40323+plegable+derecho+editado+19+enero.pdf/9d03495b-66fe-4cd5-8f67-2d5aef7878ef>].
- Plan de estudios Universidad Nacional de Colombia [Recuperado 14/08/2019 de [http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep\\_2\\_30.pdf](http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/pep/pep_2_30.pdf)].
- Resolución 2768 de 2003 Ministerio de educación nacional [Recuperado 24/10/2019 de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86421.html>].
- ROJAS, D. M. (2007). “Plan Colombia II: ¿Más de lo mismo?” *Colombia Internacional*, (65), 14-37.

- RUBIANO-ALDANA, D. A. & BELTRÁN-JIMÉNEZ, H. (2016). “La educación en Colombia: Dinámica del mercado y la globalización”. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24 (109).
- RUIZ-RESA J. (2017). *Innovación docente y nuevas tecnologías. el Derecho en la economía del conocimiento* (1ª ed.). Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- SAAVEDRA LÓPEZ, M. & RUIZ-RESA. J. (2008). “Los estudios jurídicos en el espacio europeo de educación superior”. Paper presented at the *Estudios en Homenaje al Profesor Gregorio Peces-Barba*, 1247-1280.
- SARMIENTO, J. P. (2014). “La educación jurídica colombiana y la globalización: Entre los estudios de «cajanegra», el formalismo jurídico y la nueva hegemonía”. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (24), 59-82.
- VILLEGAS, M. G. & BEDOYA, M. A. C. (2019). *Abogados sin reglas*. Ariel Colombia.
- WITKER, V. (1976). *Universidad y Dependencia Científica y Tecnológica en América Latina*, México D. F. Universidad Autónoma de México.

## Reseñas

**RECENSIÓN DE *La erosión de las bases impositivas societarias*. SÁNCHEZ-ARCHIDONA, G., Aranzadi, Navarra, 2019, 308 pp. ISBN: 978-84-1309-292-8.**

Virginia Martínez Torres  
Máster en Abogacía UNIR  
Doctoranda en la UCM

En 2019 vio la luz la nueva monografía de GUILLERMO SÁNCHEZ-ARCHIDONA, Profesor de Derecho Financiero y Tributario en la Universidad Complutense de Madrid, bajo el título *La erosión de las bases impositivas societarias*. Esta obra fue publicada en la editorial Aranzadi, lo que sin duda ha contribuido a su amplia difusión.

El objetivo de este trabajo es arrojar luz sobre una temática que hasta la fecha no ha sido plasmada en su unidad, ofreciendo una visión completa del panorama actualizado. Es por ello, que el autor ha creído necesaria la realización de este estudio integral al objeto de conceptualizar y detallar las causas, efectos y contramedidas ante la erosión de bases impositivas.

El marco-escenario se configura a través de un recorrido sobre la transformación del panorama económico internacional desde finales del siglo XIX, y cómo ha afectado la globalización y el comercio electrónico a las estrategias de planificación fiscal.

El autor analiza la polémica que se ha generado entre algunos organismos internacionales, como son la Sociedad de Naciones, la OCDE, la ONU y la UE. Todos ellos han ofrecido a lo largo de los últimos años soluciones que pretenden contribuir a la lucha frente a la erosión de bases.

Además, SÁNCHEZ-ARCHIDONA pretende ofrecernos una visión más amplia, pues no solo analiza la principal causa, es decir, la planificación fiscal agresiva de la que las multinacionales hacen uso aprovechando fricciones como la falta de actualización del concepto de establecimiento permanente en el Impuesto de Sociedades (IS); sino que matiza que de modo indirecto los propios Estados contribuyen a la erosión de bases, puesto que otro importante punto de mira deberá ser la competencia fiscal perjudicial.

El profesor estructura su obra en dos grandes bloques, los cuales, a su vez contienen dos capítulos. El primer bloque, contiene los fundamentos y factores del tema objeto de estudio, mientras que el segundo refleja las soluciones fiscales internacionales y unilaterales que se han ido planteando.

Con la lectura del primer capítulo el lector avanza en la comprensión de los conceptos fundamentales que rodean la causa. Como son: el fraude de ley, la elusión fiscal y la planificación fiscal agresiva; la economía de opciones y la planificación fiscal lícita; la defraudación tributaria, la evasión fiscal y la simulación; y la planificación fiscal *stricto sensu*, las estrategias de planificación fiscal y la planificación fiscal agresiva.

El segundo de los capítulos está destinado al estudio de los factores, estrategias y falta de consenso frente a la erosión de bases impositivas en los Estados. Para ello se determina la

importancia y relación de los conceptos de planificación fiscal agresiva, principalmente a través de los precios de transferencia, la competencia fiscal perjudicial y la falta de un criterio uniforme de sujeción de rentas; siendo la falta de equidad fiscal también un factor relevante, pero de menor importancia, que conduce a la erosión de bases debido a la limitación de la soberanía fiscal. Lo que deja patente el profesor en este capítulo es su postura en lo referente a la obsolescencia de los cimientos de los sistemas tributarios actuales, evocando la necesidad de nuevas conceptualizaciones como la de establecimiento permanente y la necesidad de consenso uniforme entre los Estados en lugar de criminalizar a las multinacionales, ya que, en palabras de SÁNCHEZ-ARCHIDONA, «la colaboración fiscal entre los Estados es la solución idónea para afrontar un problema de tal envergadura».

En el tercer capítulo, adentrándonos en el segundo bloque, se hace un examen exhaustivo y altamente crítico de los instrumentos propuestos por las diferentes organizaciones internacionales para luchar contra el fenómeno de la erosión de bases imponibles. Dada la extensión del capítulo y su gran importancia en cuanto al contenido de esta monografía, creemos conveniente destacar sus partes e ideas más reseñables.

En el plano de la OCDE se nos presenta el examen del Plan de Acción BEPS y del *Final Report Action by Action*. Cabe destacar en este apartado la fuerte crítica al enfoque del primero, que tiende a criminalizar a las multinacionales para conseguir un mayor apoyo de los Estados; sin tener en cuenta, como ya se tuvo ocasión de explicar, la responsabilidad de los propios Estados en la erosión de bases a través de la competencia fiscal perjudicial. En cuanto al *Final Report Action by Action*, tampoco queda libre de crítica, ya que como destaca el autor, BEPS “constituye el principio de un camino no el final de ninguno”. Con la posición asumida por SÁNCHEZ-ARCHIDONA lo que se pretende trasladar al lector es que con estos instrumentos *soft law*, los objetivos se vuelven peligrosamente ambiciosos, puesto que no debemos olvidar que BEPS no puede ser calificado de instrumento fiscal revolucionario, ya que siempre estará supeditado a su implementación, necesaria coordinación y apoyo por los Estados y organizaciones supranacionales con vías de poder *hard law*.

Por otro lado, desde la perspectiva de la Unión Europea, se examina con el mismo espíritu la reactivación de la Directiva BICCIS. Es homenajeada en este capítulo la labor valiente en cuanto a la reactivación de la Directiva BICCIS, vista como un instrumento armonizador y no anti-erosión, como sí lo podría ser la Directiva ATAD. Según expone el profesor, este podría ser el instrumento estrella en materia de fiscalidad europea en los próximos años si se configura de manera correcta.

Por último, en este tercer capítulo, el autor trata de trasladar su opinión en cuanto a la necesidad de buscar alternativas al IS puesto que considera que persistir en el IS es un error si no se lleva a cabo su reestructuración, no creyendo que pueda ser el instrumento líder para reactivar la armonización de la imposición directa en la UE, pues como ya avanzamos, su redacción actual necesita de un enfoque más preciso en cuanto a sus fundamentos, elementos y finalidad.

En el cuarto y último capítulo, el profesor se centra en analizar las diferentes vías de solución que se han articulado, estableciendo que el unilateralismo puede ser concebido como un instrumento de lucha contra el fraude, ya que puede suponer una aventura voluntaria en solitario orientada a la búsqueda e implantación nacional de nuevos tributos que combatan la erosión de bases, o una coordinación obligatoria haciendo uso de las implementaciones de directivas a ordenamientos nacionales como podría ser el ámbito de la UE. Sin embargo, lo que no concibe el autor como medida, es el unilateralismo fiscal encaminado a proteger sus bases imponibles, distorsionando las directrices contra la erosión de bases imponibles.

Esta obra, está caracterizada por un indiscutible rigor científico a través del cual SÁNCHEZ-ARCHIDONA ha realizado un verdadero alarde de conocimientos, y eficiente labor investigadora y erudición.

No sólo la elección del tema es oportuna y actual, sino que representa uno de los mayores desafíos fiscales de nuestro tiempo. SÁNCHEZ-ARCHIDONA ha realizado un acertado y necesario planteamiento, puesto que hasta ahora son pocos los autores que han conseguido plasmar el conjunto de la cuestión y dar una respuesta crítica, logrando exponer el contexto y la totalidad normativas de manera tan clara, precisa y uniforme. Consigue así plantear unas conclusiones que sobresalen por su agudeza y dominio de la materia.

Para concluir, confiamos que este rápido recorrido posibilite ver el interés, variedad y sustancia de la materia, así como su rigor y actualidad, pues esta obra es merecedora de ser catalogada como referente en materia de lucha contra la erosión de bases imponibles.



