



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“La enseñanza de los derechos humanos en la
Licenciatura en Derecho de las universidades
públicas de México. Análisis desde la Teoría
Crítica de los Derechos Humanos”**

T E S I S

para obtener el grado de

MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Karen Aide Aguayo Mota

**Director de tesis
Dr. Agustín Gutiérrez Chiñas**



Generación 2014-2016

San Luis Potosí, S.L.P., a septiembre de 2016

DEDICATORIA

A mi amado esposo Juan Miguel por su apoyo incondicional, por motivarme siempre a seguir adelante con esta investigación, por ser mi mejor crítico y amigo...

A mi querida familia nayarita, mi mamá Engracia, mi papá Reynaldo, mi querida hermana Erika, mis hermanos Ramy y Rey y mis apreciados sobrinos Alán y Eric por animarme y ser partícipes de este proyecto en la distancia...

A mi inolvidable familia potosina Pao, Wendy, Daniel, Gilberto y Jesús por caminar conmigo estos dos años, por vivir tantas aventuras y por siempre estar...

A mi adorada amiga Jordana por sus palabras de aliento, acompañamiento y buena vibra en momentos difíciles lejos de mi tierra...

A mi pequeño Hulk, por desvelarse y levantarse conmigo, por recordarme a través de su mirada que no todo es tesis, también hay diversión y aventuras perrunas...

A los docentes de este país por defender la educación aún ante las situaciones más difíciles y adversas, gracias por enseñarme a levantar la voz, por luchar por sueños personales y colectivos, por inspirar y combatir...

A todas aquellas personas con las que comparto sensibilidades, saberes y potencialidades para poder comprender, resignificar y transformar esta realidad que duele, luchadores incansables que enseñamos, aprendemos, compartimos, deconstruimos y construimos...

A cada uno de ustedes dedico desde lo más profundo de mi corazón esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a la vida y a Dios, por permitirme llegar hasta este momento de aprendizaje, construcción, deconstrucción y crecimiento.

A ti Juan Miguel por luchar codo a codo conmigo para alcanzar esta meta, por aprender y desaprender juntos, estar siempre a mi lado en la distancia durante el primer año de Maestría y ahora, juntos, unidos y más fuertes que nunca.

A ustedes mi familia nayarita, Mami, Papi, Erika, Ramy, Rey, Eric y Alán por siempre recibirme con los brazos abiertos en mi tierra y ayudarme a recargar energía con sus palabras y atenciones para culminar con este proyecto. De igual forma les agradezco a ustedes, mi querida familia Salcedo Rosales, a usted Don Ernesto y a ti Lulú por sus consejos, apapachos y risas, a Moni, Juan Carlos, Juan Carlos Jr. y Michel, por todo su apoyo y cariño.

A la familia que elegí en este camino de aprendizaje, mis queridos amigos, a ti Pao por ser mi compañera fiel desde el primer día que llegué a San Luis Potosí, a ti Daniel por tus sabios consejos y apoyo incondicional, a ti Wendy, a ti Gilberto y a ti Jesús por crecer, reír, llorar, dialogar y aprender junto conmigo en distintos aspectos de nuestra vida, los llevaré en mi corazón por siempre.

A mi Subcomité de tesis, mi director, el Dr. Agustín por guiarme en este camino de construcción a pesar de las adversidades que se suscitaron en el camino, a usted mi querida asesora Miriam Moramay por compartir sus saberes, sus consejos y esas charlas entre mujeres tan enriquecedoras, a ti Azael mi asesor, por tu amistad, tus palabras, dedicación y apoyo en este trabajo. De igual manera agradezco a la Coordinación de la Maestría en Derechos Humanos por darme la oportunidad de estar aquí y pertenecer a una generación de personas que se preocupan por construir otras realidades y otras alternativas de vida.

A mis compañeros/as de la Maestría en Derechos Humanos por permitirme aprender de ustedes, por compartir este espacio de crecimiento y reflexión, por sonreír y tenderme la mano cuando más lo he necesitado.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

CNDH. Comisión Nacional de Derechos Humanos

BUAP. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CONACYT. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

DUDH. Declaración Universal de Derechos Humanos

EDH. Educación en Derechos Humanos

IES. Instituciones de Educación Superior

OEA. Organización de Estados Americanos

ONU. Organización de las Naciones Unidas

PNDH. Programa Nacional de Derechos Humanos

SEP. Secretaría de Educación Pública

TIC. Tecnologías de la información y comunicación

UAA. Universidad Autónoma de Aguascalientes

UABC. Universidad Autónoma de Baja California

UABCS. Universidad Autónoma de Baja California Sur

UABJO. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

UACAM. Universidad Autónoma de Campeche

UACH. Universidad Autónoma de Chihuahua

UACJ. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

UADEC. Universidad Autónoma de Coahuila

UADY. Universidad Autónoma de Yucatán

UAEH. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

UAEM. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

UAEMEX. Universidad Autónoma del Estado de México

UAGRO. Universidad Autónoma de Guerrero

UAM. Universidad Autónoma Metropolitana

UAN. Universidad Autónoma de Nayarit

UANL. Universidad Autónoma de Nuevo León

UAQ. Universidad Autónoma de Querétaro

UAQROO. Universidad Autónoma de Quintana Roo

UAS. Universidad Autónoma de Sinaloa
UASLP. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAT. Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATX. Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ. Universidad Autónoma de Zacatecas
UCOL. Universidad de Colima
UDG. Universidad de Guadalajara
UGTO. Universidad de Guanajuato
UJAT. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
UJED. Universidad Juárez del Estado de Durango
UMINCH. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNACAR. Universidad Autónoma del Carmen
UNACH. Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNISON. Universidad de Sonora
UV. Universidad Veracruzana

I. ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO	23
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	23
1.1. Conceptualización de la educación en derechos humanos	23
1.1.1. Conceptualización de la educación superior	23
1.1.2. Alcance de la educación superior	25
1.1.3. Propósitos de la educación superior en derechos humanos	27
1.1.4. Educación formal y derechos humanos en el marco del capitalismo globalizado ..	32
1.2. Antecedentes de la educación superior en México	36
1.2.1. La educación superior en la Época Colonial	36
1.2.2. La educación superior en el periodo de la Ilustración	40
1.2.3. La educación superior en el México independiente	42
1.2.4. Los inicios de la nueva nación mexicana y la educación superior	44
1.2.5. La educación superior en México en la segunda mitad del siglo XX y en los albores del siglo XXI	47
1.3. Fundamentación jurídica internacional y nacional de la educación en derechos humanos	52
1.3.1. Principales tratados internacionales sobre educación superior y educación en derechos humanos	53
1.3.2. Legislación sobre educación superior y educación en derechos humanos en México	58
CAPÍTULO SEGUNDO	62
PERSPECTIVA CRÍTICA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA MATERIA DE DERECHOS HUMANOS EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS	62
2.1. Paradigma emancipatorio de la enseñanza y el aprendizaje en la educación en derechos humanos	62
2.1.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje desde la Teoría Crítica	63
2.1.2. Etapas centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje	66
2.2. Definiciones de programa de estudio, currículo formal, currículo explícito, currículo oculto, planificación, didáctica y evaluación	70
2.2.1. Definiendo el programa de estudio	70
2.2.2. Discursos críticos sobre el currículo	72

2.2.2.1. Currículo formal	76
2.2.2.2. Currículo explícito	77
2.2.2.3. Currículo oculto	78
2.2.3. Objetivos y estrategias de la planificación educativa.....	80
2.2.4. Conceptualización y enfoque de la didáctica	82
2.2.5. Conceptualización, períodos y tipos de evaluación	85
2.3. ¿Por qué se ofrece la asignatura en derechos humanos en la Licenciatura en Derecho?	89
2.3.1. Una educación <i>para</i> los derechos humanos en la formación de abogadas	89
2.3.2. Inclusión de los derechos humanos en el currículo jurídico	92
2.3.3. Objetivos de la Licenciatura en Derecho	95
2.3.4. Análisis del perfil de egreso de la Licenciatura en Derecho	97
CAPÍTULO TERCERO	103
ANÁLISIS HERMENÉUTICO-CRÍTICO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE DERECHOS HUMANOS EN 35 UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO	103
3.1. Determinación del objeto de estudio.....	103
3.2. Universidades públicas <i>sin</i> la asignatura de Derechos Humanos	105
3.3. Diseño y ubicación curricular de las asignaturas en Derechos Humanos en los planes de estudio de las Licenciaturas en Derecho	106
3.4. Estructura y objetivo de las asignaturas de Derechos Humanos.....	120
3.5. Categorización y valoración del contenido de los programas de estudio de las asignaturas de Derechos Humanos en las universidades públicas de México.....	133
CONCLUSIONES/PROPUESTAS.....	155
Referencias bibliográficas	167
ANEXOS	178

NOTA ACLARATORIA

La utilización de un lenguaje incluyente que no discrimine, oprima o reproduzca estereotipos de género entre mujeres y hombres, representa una de las preocupaciones centrales para la realización de esta investigación, sin embargo no existen reglas claras en cuanto a su utilización para el idioma español, por lo que se debate su uso en la redacción de textos.

Por lo anterior y tratando de evitar un uso excesivo de palabras como el/la docente, los/las estudiantes, los/las abogados, entre otras, que son recurrentes en la redacción de este documento, se estima que pueden interrumpir la dinámica de la lectura así como la comprensión del texto, por lo que he optado por resignificar la presencia de ambos sexos **utilizando la acepción femenina para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres.**

INTRODUCCIÓN

El capitalismo globalizado ha provocado distintas crisis económicas, políticas y sociales en México lo que ha afectado a todos los sectores de desarrollo, pero específicamente al sector educativo, pues todo sistema capitalista actúa básicamente a través de una política de concentración de riquezas y expansión de mercados, socialmente discriminatoria y excluyente en donde sólo las personas más capacitadas y diestras pueden acceder a puestos competitivos, lo que ha provocado inminentemente una crisis en la efectivización de los derechos humanos. Los modelos educativos neoliberales pretenden transformar la educación para mejorar el nivel de vida de las personas y así poder contribuir al bienestar social, sin embargo en los últimos años estos modelos se han enfocado en la descentralización, en la limitación y recortes del gasto público destinado a este rubro, en la modernización educativa bajo estándares de calidad internacionales, así como en la modificación o actualización de contenidos curriculares de acuerdo a las demandas y los servicios del mercado.

El Estado y los diferentes grupos que conforman la sociedad, tienen el deber de construir una renovada cultura desde la praxis de los derechos humanos y por ende una mejor convivencia humana; construir un nuevo paradigma de estos derechos comprende ubicarlos en el contexto de una visión plural, crítica e incluyente que reivindique el humanismo sustentado en la dignidad humana para construir el respeto y ejercicio pleno de la libertad y la igualdad.

En ese sentido la educación en derechos humanos juega un papel importante en la formación de personas comprometidas con la construcción de una cultura social en este rubro, en el campo institucional de las universidades públicas del país, los derechos humanos se han integrado a los planes de estudio, principalmente en la licenciatura en Derecho con la pretensión de formar profesionistas comprometidos con el respeto, defensa y protección de los derechos de las personas; empero existe un abismo entre lo que se plantea en un documento programático de una materia y su aplicación práctica dentro y fuera del claustro universitario, más aún entre las teorías jurídico-legales que se enseñan en clase y la realidad en la que se desenvuelven los derechos humanos en un contexto social, cultural e histórico determinado.

En el sistema educativo superior público se debe potencializar la investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos de forma transversal, pues es fundamental para poder obtener una mejor lectura de la realidad, una educación que problematice esa realidad despierta las conciencias desde una esencia liberadora y

emancipadora, y en lo que respecta a las estudiantes de Derecho les brinda un enfoque integral desde una perspectiva dialógica y crítica, que rebase la visión educativa hegemónica impuesta para mantener el orden establecido por el Estado y/o por las mayorías o minorías dominantes.

Así pues, a partir de la propia experiencia en la docencia se han identificado carencias en los planes de estudio de la universidad pública, como la fragmentación y descontextualización de contenidos educativos, la falta de práctica en las actividades formativas, así como la falta de profesionalización de las docentes, lo cual limita la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en la formación universitaria. Las instituciones de educación superior pública presentan e implementan modelos educativos competitivos, que tienen el propósito de insertar exitosamente a la estudiante en la vida laboral, sin importar el tipo de contenidos o saberes que se abordan en clases, o bien las técnicas, metodologías o instrumentos que se utilicen para cumplir con ese cometido; lo que provoca una degradación de la función social que tiene la universidad pública, centrandose sus objetivos en formar profesionales competitivos, líderes y competentes que se enfocan en aquellos empleos que proporcionen una remuneración económica segura con oportunidades de crecimiento individual, segregando y/o excluyendo el desarrollo de oportunidades de crecimiento colectivo.

Específicamente en lo que se refiere a la formación de las profesionales del Derecho, la integración de los derechos humanos al currículo jurídico se ha hecho paulatinamente, por lo que la reestructuración o integración de nuevos contenidos queda sujeta a la aprobación de las autoridades universitarias correspondientes, que en la mayoría de los casos responden a sus propios intereses provocando una fragmentación, así como una desvinculación entre los contenidos y la realidad social, resultando en procesos educativos narrados e instruccionales que limitan la libertad de aprender y de enseñar al colectivo de estudiantes, mediante modelos educativos en donde se les indica que hacer y cómo hacer, generándose diversas problemáticas sobre saberes repetidos en distintos ciclos escolares y en distintos contextos educativos, provocados por la falta de conocimientos sobre los derechos humanos por parte de las autoridades responsables de promover cambios en los contenidos académicos.

Históricamente la licenciatura en Derecho en las universidades públicas del país constituye una de las carreras de mayor tradición por ser una de las primeras opciones profesionales que se ofrecieron a las egresadas de bachillerato en los primeros años del México independiente y que hasta en la actualidad sigue siendo una de las licenciaturas con más

demanda estudiantil, debido a que se estima que en el país hay aproximadamente 255,000 estudiantes de Derecho, en 1,608 instituciones de educación superior que ofrecen la carrera – públicas y privadas- el crecimiento del número de escuelas de Derecho en los últimos años se ha incrementado a un promedio de tres nuevas escuelas cada semana,¹ por lo que esta demanda estudiantil principalmente en la educación pública debe cumplirse con eficiencia y formar estudiantes en Derecho sensibles, con sentido de solidaridad, así como con un alto compromiso social en la defensa, protección, difusión y educación de todos los derechos humanos.

Por lo tanto resulta pertinente analizar cómo se están enseñando y aprendiendo los derechos humanos en la formación de las estudiantes en Derecho de las universidades públicas del país, con el objetivo de conocer cuál es el estado actual que guardan los programas de estudio de la materia de Derechos Humanos que es impartida en las licenciaturas en Derecho, así como la percepción de las estudiantes y el impacto que representa o no esta asignatura en los distintos ámbitos de su vida. Por consiguiente el interés por abordar esta temática parte primeramente de mi propia experiencia como docente en una universidad pública, así como mi formación profesional como licenciada en Derecho en un sistema educativo superior público y al mismo tiempo, en la observación de la homogeneidad estudiantil que se hace en la educación superior, pues se enseñan los mismos contenidos de una misma materia en regiones diferentes, dirigidos a un mismo tipo de estudiante universal, si bien se debe considerar que todo programa de estudio de una materia debe contener ciertos conocimientos teóricos, epistemológicos, axiológicos y prácticos básicos en la formación profesional de abogadas, empero las asignaturas deben estar contextualizadas a las necesidades reales del entorno en el que se ubica una institución educativa, dirigirse al aprendizaje, la enseñanza, la construcción y la deconstrucción de saberes para un determinado sector poblacional.

Así pues, para realizar el análisis programático de la materia de Derechos Humanos, se eligieron únicamente las universidades públicas, estatales y federales del país, siendo un total de 35 las cuales son las siguientes:

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Baja California

¹ Cifras correspondientes al ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo a información del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A.C., <http://www.ceead.org.mx/ej-recursos-adicionales.html>, consultado el 23 de febrero de 2016.

Sur (UABCS), Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de Quintana Roo (UAQROO), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad de Guanajuato (UGTO), Universidad de Sonora (UNISON), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Veracruzana (UV) y Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Dicho estudio de los programas de la materia de Derechos Humanos de estas universidades se enmarca dentro de los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, en razón de que a partir de las disposiciones de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011, para estos periodos la mayoría de las universidades objeto de estudio ya contaban con dicha materia integrada a sus planes de estudio.

Es conveniente mencionar que el proceso de recopilación de los documentos programáticos de las materias de Derechos Humanos fue largo, se hizo principalmente a través de consultas en los sitios de internet oficiales de las universidades, mediante llamadas telefónicas a los directivos de las licenciaturas en Derecho, o bien mediante solicitud formal enviada a los correos electrónicos oficiales; sin embargo me enfrenté a diversas situaciones que complicaron el proceso de investigación y análisis, puesto que en algunas universidades públicas no se pudo acceder a dicho documento bajo el argumento de que tenía que acudir personalmente a las instalaciones universitarias a presentar la solicitud por escrito y en original, o bien, en otra institución argumentaron que no era posible compartir este documento porque podía ser copiado en su totalidad y que eso no podían permitirlo, en algunas otras universidades

simplemente ignoraron mi solicitud y no respondieron a mi petición. Así pues de las 35 universidades públicas que se eligieron, se pudo acceder al programa de Derechos Humanos de 20 universidades, no se pudo conseguir el documento de 7, mientras que 8 instituciones no integran esta materia a sus planes de estudio.²

En lo que se refiere a la metodología utilizada, esta investigación se enmarca en un método mixto que permite realizar un análisis interpretativo-descriptivo y hermenéutico de los documentos programáticos, esto facilitó el estudio e interpretación de cada una de las asignaturas de Derechos Humanos desde una perspectiva constructivista de la teoría crítica de los derechos humanos pues ésta se enfoca en el estudio de las instituciones sociales, la vida social y los problemas históricos –dominación, enajenación, luchas sociales- desde la afirmación de que son productos de construcciones humanas,³ por lo que constituye una herramienta teórica que abarca este estudio de forma transversal.

Desde este marco interpretativo se comprende a los derechos humanos como un fenómeno social producto de luchas sociales hechas por distintos grupos o colectivos que integran la sociedad, con la exigencia de efectivizar sus derechos y responder ante los abusos del poder, de esta forma el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en la educación superior pública se centra en estudiar los significados que esta temática representa para las estudiantes de Derecho, así como en la interpretación y descripción de los documentos programáticos que se desarrollan en un semestre de clases, junto con la función de esta asignatura en el cotidiano de estas estudiantes y la forma en que observan y perciben la realidad desde su propia construcción social y educativa.

La base teórica de este trabajo tiene su fundamento en el análisis de información documental especializada en temas como la teoría crítica de los derechos humanos, el pensamiento crítico latinoamericano, la construcción y producción de conocimientos desde una perspectiva decolonial en cuanto a la pedagogía, didáctica, educación, educación superior, educación en derechos humanos desde una postura crítica y reflexiva; consultándose y revisándose fuentes bibliográficas como libros, revistas indexadas, algunas ponencias, referencias electrónicas, así como documentos jurídico-legales nacionales e internacionales.

² Esto se desarrolla a profundidad en el capítulo 3, apartados 3.1 y 3.2, así como en el anexo número 1 de la presente investigación.

³ ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, Paidós, México, 2003, p. 43.

De igual forma se aplicaron entrevistas semi estructuradas a estudiantes de Derecho que ya han cursado la asignatura de Derechos Humanos, para conocer cómo fue su experiencia y que perspectiva tienen de esta materia; se entrevistaron a dos estudiantes de las siguientes universidades: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Estas entrevistas se hicieron en el campus de cada una de las universidades, en los meses de marzo y abril del presente año, en un horario y lugar específicos establecidos por las estudiantes, entablándose un diálogo personal, espontáneo y directo. De la sistematización de información de estas entrevistas surgieron las siguientes categorías de análisis:

1. *Enseñanza y aprendizaje del Derecho con enfoque crítico en derechos humanos.*
2. *Visión legalista/positivista de los derechos humanos en la formación de profesionales del Derecho.*
3. *Reconstrucción del currículo jurídico desde la realidad latinoamericana de los derechos humanos.*
4. *Construcción social y defensoría de los derechos humanos.*
5. *Vinculación con la realidad social de los derechos humanos.*

Estas categorías sirven para fundamentar y comprender el análisis de los programas de las materias de Derechos Humanos, pues ayudan a obtener una perspectiva de la utilidad de los contenidos temáticos, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan dentro y fuera del aula de clase, así como la aplicación o no aplicación de estos saberes en la realidad y en un contexto sociocultural determinado, exponiéndose desde la propia voz de las estudiantes de Derecho a partir de su experiencia, es decir, desde ellas mismas. Finalmente se construye la última parte de esta investigación desde un enfoque cuantitativo, en donde a partir de los datos arrojados en el apartado cualitativo, se diseñaron y elaboraron algunos datos estadísticos que apoyan, visualizan y ayudan a la comprensión del análisis de los programas de estudio de la materia de Derechos Humanos, así como el estado en que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje de estos derechos en las universidades públicas del país.

Por lo anterior, se pretende con esta investigación tener un primer acercamiento a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en la universidad pública, así como a la representación de los saberes que en ésta temática adquieren las estudiantes de

Derecho y los significados que ellas mismas le dan en su vida cotidiana, que pueda impactar en su desarrollo laboral y profesional al egresar de la licenciatura. Por lo tanto no se busca generalizar los resultados mostrados en este estudio en otras áreas de las ciencias sociales o en otros contextos educativos, es más bien una lectura de una problemática social y educativa que se presenta en el contexto de la educación superior y que permea de manera semejante y homogénea en la mayoría de las universidades que son objeto de esta investigación, por lo que se presentan propuestas o recomendaciones que desde un enfoque crítico permiten la construcción de otra educación en derechos humanos que ayude a fortalecer y potencializar la labor de las profesionales y operadoras del Derecho, desde una visión humanista, crítica, reflexiva para ejercer acciones en favor de las luchas sociales por una efectivización plena de los derechos humanos desde la realidad determinada, situada que oprime, excluye y discrimina.

Esta investigación está conformada por tres capítulos, el primero de ellos corresponde al “Marco Teórico Conceptual” en donde inicialmente se conceptualiza a la educación en derechos humanos, partiendo del alcance de la educación superior vista desde dos acepciones, la primera como herramienta potencializadora de transformación de realidades sociales mediante modelos educativos emancipadores; y la segunda como un mecanismo de control de las personas por parte del Estado o las mayorías o minorías dominantes, implementando modelos educativos repetitivos y transmisores de conocimientos que establecen un deber ser de acuerdo a procesos de homogeneización que forman *personas universalizables*, bajo el argumento de que todos necesitan los mismos conocimientos y las mismas técnicas de enseñanza y de aprendizaje.

De igual forma se abordan los propósitos de la educación superior en derechos humanos, entendiendo a éstos derechos como procesos sociales encaminados a la liberación y emancipación de las personas, traspasando su visión simplista y positivista que desde los modelos educativos tradicionales se ha impuesto. En la enseñanza de los derechos humanos en las universidades, el objetivo no es que se enseñen éstos derechos, sino que se aprehendan, que se asimilen y sobre todo, que se tome partido a favor de su reconocimiento y efectivización, por lo que una educación que se imparte desde una visión liberadora, dialógica y crítica permite obtener otra lectura de la realidad, problematiza ese contexto y posiciona desde otra perspectiva a las personas.

Posteriormente se muestra la educación formal y los derechos humanos desde el capitalismo globalizado y los modelos educativos neoliberales que han provocado una

desarticulación e invisibilización de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las universidades, pues las políticas educativas están destinadas a dar respuesta a los requerimientos de la distribución del trabajo, es decir, se pretende ir a la par de los cambios económicos, tecnológicos, políticos y culturales que se presentan en el país, reestructurando los contenidos curriculares en todos los niveles de educación pública, pero principalmente la educación superior formando a profesionales competitivos, con una dimensión de crecimiento individual y escala de oportunidades de crecer dentro del sistema corporativista-empresarial, instituciones gubernamentales judiciales o jurídicas que representen un ingreso seguro para la egresada.

Se aborda el papel que juega el modelo educativo por competencias, implementado en la mayoría de las universidades públicas del país, el cual en la mayoría de los casos se encuentra descontextualizado a la realidad que se vive en cada institución educativa, pues sus contenidos se enfocan en satisfacer los requerimientos del mercado laboral, condicionando el trabajo de las universidades en la formación que ofrecen a sus estudiantes. La homogeneización estudiantil que se hace desde la universidad, específicamente en sus planes de estudio muestra escenarios sociales ajenos al contexto sociocultural, pues modifica las representaciones de la realidad e invisibiliza las luchas sociales de otras personas, centrándose en satisfacer la cobertura educativa, sin importar la calidad de la educación que se brinda.

En el siguiente apartado de este primer capítulo, se hace un repaso por los principales antecedentes históricos que han marcado el rumbo de la educación superior en el país, esto permite comprender la situación que se vive actualmente en las instituciones públicas de educación superior, ante una crisis de cobertura, presupuesto, contenidos que respondan a la realidad de su contexto, falta de profesionalización docente, entre otros aspectos. Se inicia con los antecedentes en la época colonial, repasando la tradición iberoamericana de los derechos humanos y la conquista de los españoles, así como la construcción de los primeros modelos educativos, la fundación de las primeras universidades desde la visión religiosa y el desarrollo de contenidos cristianos. Se sigue con el periodo de la Ilustración, en donde se reestructuraron los modelos educativos en el país integrando nuevos conocimientos mediante el modelo revolucionario francés, dejando de lado la educación novohispana y apostando a procesos racionales e inductivos de aprendizaje, con marcadas formas de dominación por parte del

Estado, división de clases que discriminaban y excluían a los colectivos sociales más desfavorecidos.

Posteriormente en la etapa del México independiente y ante la creciente figura del capitalismo, aparece el primer modelo educativo nacionalista-positivista que promovía la obligatoriedad de la educación mediante leyes rígidas que castigaban a quienes no las acataran. Se expandió una educación basada en contenidos eurocentristas, restando importancia a los valores culturales del pueblo mexicano. Posteriormente se abordan las diversas reformas constitucionales que reconocen las garantías individuales, en donde se incluye la positivización de algunos derechos políticos, sociales y económicos, así mismo, se instituye a la educación como obligatoria, gratuita, laica y nacionalista y surgen las primeras universidades públicas mexicanas.

Finalmente se concluye este apartado con el periodo comprendido desde la segunda mitad del siglo XX y los albores del siglo XXI, que marcaron el rumbo de la educación superior en el país al manifestarse diversos movimientos estudiantiles que reclamaban que se escuchara su voz, así como el acceso a una educación de calidad; se evidencia un periodo donde se dan violaciones sistemáticas graves a los derechos humanos, bajo esquemas de dominación, represión y exceso del ejercicio del poder que provocaron un violento enfrentamiento entre la sociedad civil y el Estado. Como respuesta por parte del gobierno federal para superar esta crisis social, se implementaron políticas neoliberales que en realidad segregaban y marginaban a los sectores empobrecidos del país que no tenía acceso a la educación superior, incrementando el rezago estudiantil. Posteriormente se abre paso a la educación superior en derechos humanos que es reconocida positivamente en la legislación nacional, sin embargo quedó como letra muerta pues no se implementó en la totalidad de los sistemas educativos superiores del país, por no ser de carácter obligatorio.

Consecuentemente se presenta el fundamento jurídico-legal de la educación en derechos humanos, que es reconocida por diversos documentos normativos de carácter nacional, regional e internacional que otorgan a éste tipo de educación la validez para que sea integrada y aplicada en los planes de estudio de todos los sistemas educativos de nivel superior. En un primer momento se hace un recorrido por los principales tratados internacionales sobre educación superior y educación en derechos humanos bajo la consideración de respetar, proteger y defender los derechos humanos desde los distintos espacios educativos, con planes de estudio

que se fundamenten en perspectivas de inclusión, igualdad y no discriminación entre los distintos actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo una obligación internacional de todos los Estados. Después se integra la educación en derechos humanos desde los ordenamientos jurídicos nacionales, enmarcándose el compromiso social que tiene el Estado mexicano en incorporar a la educación formal y pública la promoción de los derechos humanos, traspasando el terreno jurídico y cimentando una cultura real de éstos derechos.

El segundo capítulo de esta tesis corresponde a la “Perspectiva crítica de los programas de estudio de la materia de Derechos Humanos en la Licenciatura en Derecho de las universidades públicas mexicanas”, primeramente se analiza el paradigma emancipatorio de la enseñanza y el aprendizaje en la educación en derechos humanos, bajo la consideración de que transformar la educación superior pública en México no es una tarea sencilla, por lo que se persigue un gran desafío, pues ante las inminentes injusticias sociales, las graves violaciones a los derechos humanos por parte del Estado, la opresión y represión de los sistemas hegemónicos capitalistas neoliberales y del mismo sistema educativo nacional, es necesario comprender la praxis social desde el contexto de la liberación, como complemento holístico de la reflexión, de la criticidad, de la acción de las personas como sujetos sociales individuales y colectivos, a través de la adquisición de herramientas que permitan desarrollar todo su potencial y transformar el entorno, esta nueva realidad es posible mediante una educación liberadora, dialógica, emancipatoria y crítica, una educación en los derechos humanos.

De igual forma se explica la necesidad de que se apliquen nuevas prácticas pedagógicas y didácticas que permitan la construcción de conocimientos significativos a través de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos, por lo que la teoría crítica es una herramienta válida para lograrlo, pues muestra otra visión de la realidad, una que cuestiona, que crítica y que emerge de la sensibilización y construcción de sujetos sociales individuales y colectivos reconocidos y resignificados como personas capaces de transformar su realidad y mejorar su calidad de vida.

Se aborda la propuesta metodológica del proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista desde la perspectiva teórica de Paulo Freire pues aporta los elementos idóneos para adaptar o equilibrar la enseñanza en la educación formal a través de estímulos que lleven al estudiante a construir representaciones propias, así como conocimientos nuevos mediante su

subjetividad, pero ejerciendo acciones sobre la realidad objetiva mediante aprendizajes complejos y críticos. Esta propuesta se puede trabajar en aquellos contenidos programáticos de nueva creación, o bien en la reestructuración de programas de estudio descontextualizados y fragmentados en la educación superior, lo que permite la creación o reestructuración de programas de estudio desde el diálogo, entablándose una relación igualitaria, dialéctica e inclusiva en el espacio de construcción de conocimientos llamado aula de clase.

En un segundo momento del capítulo número dos, se conceptualizan y estudian desde la teoría crítica las definiciones de programa de estudio, los discursos críticos sobre el currículo, el currículo formal, currículo explícito, currículo oculto, así como la planificación, la didáctica y la evaluación, como elementos que comprenden el proceso de enseñanza y aprendizaje y desde el posicionamiento crítico de construir planes de estudio emancipadores, que encaminen al colectivo de estudiantes a la concientización de su realidad y de las formas de dominación.

Se justifica la importancia de una educación para los derechos humanos en la formación de las estudiantes de Derecho, junto con el análisis de los objetivos y el perfil de egreso de la licenciatura en Derecho de algunas universidades públicas del país, con el propósito de conocer el tipo de formación que estas instituciones ofrecen a sus educandos desde estos ejes centrales de la carrera.

Enseguida se presenta el tercer y último capítulo que integra esta investigación, el cual corresponde al “Análisis hermenéutico-crítico de los programas de estudio de Derechos Humanos en 35 universidades públicas de México”, el cual constituye el apartado metodológico de este trabajo pues se desarrolla un análisis comparativo sobre los diversos aspectos que integran cada una de las materias de Derechos Humanos de las universidades que se estudian. Se inicia este capítulo con la determinación del objeto de estudio, en el que se explica la elección de la temática, así como el nombre de las universidades públicas que se analizan y los ciclos escolares en los que se basa dicho análisis comparativo. Después se señalan las universidades que no integran a sus planes de estudio la materia de Derechos Humanos, mencionándose aquellas asignaturas que tiene relación con estos derechos.

Posteriormente se muestra el diseño y la ubicación curricular de las asignaturas de Derechos Humanos en los planes de estudio de Derecho de las 20 universidades en las que sí se pudo acceder a su documento programático; describiéndose los distintos nombres que reciben las materias, desde que modelo educativo se diseñaron y que elementos las integran,

para después analizar su ubicación curricular. Consecuentemente se indica la estructura y el objetivo de las asignaturas ya mencionadas, analizándose los elementos que integran cada uno de los programas de estudio, específicamente las competencias que se incluyen, los objetivos, las evidencias de aprendizaje y los criterios de la evaluación, así como el tipo de bibliografía que se utiliza.

Finalmente se expone el apartado correspondiente a la valoración y el análisis del contenido de los programas de estudio de las materias de Derechos Humanos en el que se plantea la importancia de enseñar y aprender el Derecho desde una perspectiva crítica de los derechos humanos, que enriquezca la formación de estudiantes desde el acercamiento a la realidad social en que se desenvuelven estos derechos, con prácticas que sean congruentes entre las teorías y saberes que se muestran en la universidad y el contexto en el que se desarrollan los estudiantes. Se explican cada una de las 5 categorías de análisis que resultaron de la sistematización de las entrevistas a estudiantes, intercalando sus voces, con las teorías argumentativas de esta tesis y el contenido de las materias de Derechos Humanos. De esta forma se finaliza este trabajo con las conclusiones, las propuestas que sustentan esta tesis, así como los anexos que sostienen la parte cuantitativa de esta investigación y las referencias consultadas.

CAPÍTULO PRIMERO

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1. Conceptualización de la educación en derechos humanos

1.1.1. Conceptualización de la educación superior

Educación es una palabra polisémica, debido a términos como, *proceso encaminado al desarrollo integral de las personas; acción comunicativa dirigida a informar y a adquirir destrezas; transmisión de la cultura orientada a la socialización de jóvenes*, por lo que se reflejan diversas perspectivas que dificultan acotar un significado. Se han realizado diversas revisiones a la palabra educación, destacándose aspectos como, perfeccionamiento, intencionalidad, referencia a las facultades humanas, influencia, autorrealización, fin, socialización y comunicación, encaminando a que la educación apunta a enriquecer al ser humano en aspectos sociales, culturales, epistemológicos y políticos.⁴

La educación constituye una premisa básica para el desarrollo social, la superación personal, así como herramienta potencializadora que ayuda a construir beneficios colectivos, al mismo tiempo, tiene un contenido profundamente humano, en la transmisión y formación de valores culturales vitales para las personas, además de ser condición esencial para la efectivización de los derechos humanos.⁵ Por lo que entender qué es la educación conlleva comprenderla como un proceso recíproco de construcción e intercambio de conocimientos con un sentido participativo y crítico, estableciendo una comunicación horizontal entre estudiante y docente –sin jerarquización o relaciones de poder en el aula- que genere las condiciones idóneas para que se promueva una educación que proporcione conocimientos significativos, pues la educación es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo.⁶ Así pues, la educación no puede aislarse de la realidad social, sino que debe recoger las vivencias de las personas, sus problemas, su sentir, así como sus expectativas, pues es un arma poderosa para la transformación del entorno social, a través de modelos educativos emancipadores. Sin embargo también constituye un mecanismo de control de la población por

⁴MARTÍNEZ-OTERO, Valentín, *Teoría y práctica de la educación*, Editorial CCS, Madrid, 2003, pp. 21-22.

⁵IÑIGO BAJOS, Enrique, *et. al.*, “Las tendencias internacionales de la educación superior”, en Gloria Ramírez *et. al.* (Coords.), *Cultura, educación y desarrollo*, UNAM, 2007, pp. 149-150.

⁶FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México, 2005, p.1.

parte de la hegemonía dominante, a través de la transmisión de saberes repetitivos que fijan un deber ser bajo procesos homogeneizantes que forman a seres humanos universales.

En un sentido integral es importante conocer el significado etimológico de la palabra educación, la cual proviene del “latín *educare* que significa criar, alimentar, nutrir [sic] y *educere* que alude a sacar, conducir de adentro hacia afuera”.⁷ En lo que se refiere al primer significado, se trata de un proceso que se ejerce a través de una acción externa a las personas y que tiene como finalidad su crecimiento. En el segundo significado, se refiere a encaminar, encauzar o desarrollar la naturaleza de aquella que se educa, y por ello muchas veces se hacía alusión a que no debía perturbarse esta naturaleza con actividades artificiales sino ayudar a que se desarrolle.⁸ Entonces la educación es la forma en que se aprehenden, se aprenden y se enseñan los saberes de manera circular, dialéctica y crítica mediante relaciones socioeducativas entre los seres humanos. En lo que corresponde a la educación formal, educar va más allá de replicar y transferir información, es instaurar un diálogo entre pares generando las condiciones para la reflexión, la crítica y la generación/construcción de saberes individuales y colectivos.

Desde el plano semántico, educación refiere a nociones como enseñanza, instrucción, formación, aprendizaje, cultura, teniendo significados relacionados a la transmisión del saber, del saber ser, del saber hacer, del deber ser y del saber vivir.⁹ Aunado a lo anterior, la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, plasmó la conceptualización de educación entendiendo que a lo largo de toda la vida, la educación se basa en los cuatro pilares siguientes: *aprender a conocer*, reconociendo al que aprende diariamente con su propio conocimiento, combinado con elementos personales y externos; *aprender a hacer*, que se enfoca en la aplicación práctica de lo aprendido; *aprender a vivir juntos*, que se ocupa de las habilidades críticas para llevar adelante una vida libre de discriminación donde las personas tengan igualdad de oportunidades de desarrollarse a sí mismas, a sus familias y a sus comunidades; *aprender a ser*, que hace hincapié en las destrezas que necesitan las personas para desarrollar su pleno

⁷PERRONE, Graciela, *et. al.*, “Educación” en *Diccionario de Educación*, Alfagrama Ediciones S.R.L., Buenos Aires, 2007, p. 153.

⁸*Ibidem*, p. 154.

⁹HOLO, Théodore, “El derecho a la educación y el desarrollo”, en Gloria Ramírez *et. al.* (Coords.), *Cultura, educación y desarrollo*, UNAM, México, 2007, p. 112.

potencial.¹⁰ Sin embargo estos pilares no siempre tienen realce en la construcción de modelos educativos en la educación superior pública.

Retomando las ideas de Lev Vigotsky¹¹ la educación es lo que constituye a la humanidad, pues resulta básica para el desarrollo de las personas. Sitúa a la educación en el centro del futuro de las personas como fuente de liberación y de identidad, como forma de que cada persona encuentre su propio camino para realizarse y pueda aportar beneficios a un contexto social determinado y en definitiva, a una sociedad. La educación y las prácticas educativas asociadas deben resultar en contextos de desarrollo que hagan que el futuro de los seres humanos sea esperanzador; “la igualdad, la solidaridad y la coherencia social sean el horizonte que embarque a las personas en proyectos para su futuro”,¹² obteniendo herramientas en el presente que permitan la deconstrucción de conocimientos, así como los saberes y significados determinados por factores socioculturales.

Por lo anterior, la educación es un proceso de transformación constante en donde los actores principales –estudiante y docente- tienen la misma responsabilidad, contribuir en la generación e intercambio del conocimiento, construyendo escenarios de inclusión, cimentando una educación dialógica, problematizadora y liberadora, a través del diálogo intercultural.

1.1.2. Alcance de la educación superior

Después de conceptualizar la educación es necesario abordar la educación superior debido a que el objetivo de esta investigación se orienta a los estudios de nivel superior. Primeramente se parte de su significado fundamental, entendiendo por educación superior aquella “educación formal posterior a la educación secundaria cuyo requisito de ingreso, entre otros, es haber finalizado los estudios de nivel medio. Teniendo como modalidades las carreras de grado

¹⁰UNESCO, *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*, UNESCO, París, 2005, p. 30.

¹¹ El principal aporte teórico de Vigotsky versa sobre la construcción social que una persona posee, cuyo significado varía entre una cultura y otra, así durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se da una relación dialéctica entre el ser humano y su entorno sociocultural, con el apoyo y mediación de otras personas. Conceptualiza la mediación como el puente que le permite a una persona llegar a un nuevo conocimiento, permitiendo la autonomía e independencia en la creación y construcción de conocimientos. GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Claudia María, *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*, OEI, Guatemala, 2012, p. 14.

¹²VILA MENDIBURU, Ignasi, “Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Colofón, Barcelona, 2001, p. 226.

(educación terciaria y educación universitaria) y las carreras de posgrado (maestrías y doctorados)”.¹³

Por lo anterior, la educación universitaria se caracteriza por sus contenidos especializados de acuerdo a la carrera, dejando atrás los contenidos generales de conocimientos básicos. La preparación que brinda esta educación puede ser profesional o bien académica, enfocándose en actividades de investigación y extensión que promueven la participación e integración de las estudiantes con su entorno social y el desarrollo regional. Sin embargo, los estudios universitarios no son obligatorios en el país, constituyendo el último nivel del sistema educativo por lo que deben ser considerados y relacionados con los niveles educativos que le preceden y sus procesos de planeación y organización deben hacerse con eficiencia, enmarcándose en una educación que permita una formación para toda la vida y para todas las personas.

La educación superior en México constituye el conjunto de instituciones públicas y privadas, con régimen jurídico, ofertas profesionales y de posgrado, antigüedad, tamaño, capacidad de investigación, instalaciones y recursos intelectuales diferentes. Respecto a su régimen jurídico, se clasifican en universidades públicas autónomas, universidades públicas estatales, instituciones dependientes del Estado, instituciones privadas libres o privadas reconocidas por la SEP, los gobiernos de los estados o los organismos descentralizados del Estado. Así mismo, se agrupan convencionalmente en las siguientes seis áreas de conocimiento de acuerdo a las diferentes ofertas profesionales de nivel licenciatura: ciencias naturales y exactas; educación y humanidades; ciencias de la salud; ingeniería y tecnología; y, ciencias sociales y administrativas. Estas seis áreas a su vez, se dividen en sub-áreas agrupándose en ellas carreras con perfiles específicos.

Las instituciones de educación superior cuentan con autonomía determinada por las leyes mexicanas y por ello tienen la capacidad legal para definir sus planes y programas de estudio de acuerdo a las necesidades de la región.¹⁴ “La educación superior en México está integrada por sistemas educativos avanzados, su naturaleza y sus funciones le permiten organizarse en tres áreas formativas principales: la científica, la tecnológica y la humanística. Las experiencias de la sociedad y los conocimientos se ordenan y transmiten curricularmente mediante planes de

¹³PERRONE, Graciela *et. al.*, “Educación Superior” en *Diccionario de Educación, op. cit.* p. 162.

¹⁴ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Informe OEI-Secretaría de Educación Pública*, OEI-SEP, México, 1994, pp. 2-4.

estudio, metodologías y carreras que imparten sus instituciones”.¹⁵ Así, los conocimientos son producidos y difundidos por el colectivo de estudiantes al resto de la población, con el objetivo de crear las condiciones que coadyuven al ejercicio pleno de sus capacidades personales y lleven a la superación y transformación de los diversos problemas nacionales, regionales y locales.

1.1.3. Propósitos de la educación superior en derechos humanos

Uno de los principales objetivos de la educación superior en derechos humanos es formar a profesionales comprometidas con una cultura de respeto por el reconocimiento y efectivización de los derechos humanos, dando continuidad a los procesos de formación básica, esto debe ser una pretensión que todas las Instituciones de Educación Superior (IES) han de considerar en sus contenidos académicos. Por lo tanto es importante concebir a los derechos humanos como procesos sociales encaminados a la liberación y emancipación del ser humano y no sólo limitarse a las visiones empíricas, teóricas o positivistas.

En ese sentido se considera pertinente mostrar la visión emancipadora de estos derechos de David Sánchez Rubio, señalando que pretenden contribuir al incremento de niveles de humanización y los concibe como aquellas prácticas sociales, simbólicas, culturales e institucionales que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder y en donde se impide a los seres humanos constituirse como sujetos sociales.¹⁶ Por su parte, Helio Gallardo concibe a los derechos humanos como derivados para todas las formaciones sociales con principios de dominación, de reconfiguraciones de tramas sociales ligadas a transferencias de poder, desde la conflictividad propia y plural de las sociedades modernas.¹⁷ Así pues, los derechos humanos constituyen procesos de transformación desde la praxis, así como luchas sociales que cuestionan, rechazan y resisten ante cualquier forma de dominación y opresión.

Por lo anterior, la Educación en Derechos Humanos (EDH) constituye un pilar fundamental en la construcción de nuevos paradigmas emancipadores. Los silencios que han dejado la colonialidad, el capitalismo moderno patriarcal y los discursos hegemónicos

¹⁵ANUIES, “La planeación de la educación superior en México”, en *Memoria de la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*, ANUIES, México, 1979, p. 2.

¹⁶SÁNCHEZ RUBIO, David, *Contra una cultura anestesiada de derechos humanos*, UASLP, Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2007, pp. 34-35.

¹⁷GALLARDO, Helio, *Teoría crítica: matriz de posibilidad de derechos humanos*, Comisión Estatal de Derechos Humanos, UASLP, San Luis Potosí, 2008, p. 37.

opresores, influyen en el desarrollo de los saberes que se construyen en la educación actual, silenciando a las personas y mostrando una realidad poco alentadora, esto junto con los procesos de globalización hacen que el desarrollo personal, laboral y profesional sea cada día más difícil, construyendo un modo de sobrevivir, y no de vivir. Por ello, es necesario que la educación formal se abra camino a disciplinas transversales articuladas a partir del diálogo intercultural, la alteridad y el autoreconocimiento como seres humanos iguales.

Empero los derechos humanos son objeto de una *bipolaridad* debido a que para algunas personas estos derechos pueden significarlo todo, mientras que para otras pueden no significar nada o simplemente no existir, sin embargo puede resultar conveniente mantener esa bipolaridad o diferencia para “consolidar y reforzar una sensibilidad de derechos humanos, allí donde exista, demasiado estrecha, reducida y simplista, que tanto en la superficie como en el fondo conviene a quienes realmente prefieren convivir cumpliendo, destruyendo y/o ignorando derechos humanos o como mínimo, bajo una lógica normalizada de inclusiones y exclusiones que reconoce a unos grupos o colectivos y los desconoce a otros”;¹⁸ al mismo tiempo que se toman como parte del discurso hegemónico como herramienta de poder y dominación, así como su reconocimiento universal mediante su positivización.

En ese sentido, es inminente que no existe una cultura de respeto, promoción, protección y efectivización de los derechos humanos, pues hasta ahora, ha correspondido la inexistencia de una posición “para hacer de derechos humanos un movimiento social, articulado, constante con una teoría propia de estos derechos”.¹⁹ Por esto, es necesario que se construya desde las personas, los pueblos y comunidades una cultura en derechos humanos y la educación superior constituye un eje fundamental para lograrlo. No obstante, esto demanda una profunda transformación de las prácticas docentes y concepciones educativas, pues educar no es enseñar, sino testimoniar para contribuir a producir aprendizajes, o la necesidad de aprendizajes colectivos, el aula se constituye como espacio potenciador de la autonomía de las personas.²⁰

En materia universitaria la incorporación de los derechos humanos a los programas de estudio comenzó a tener relevancia a finales del siglo XX, dotando a los contenidos académicos

¹⁸SÁNCHEZ RUBIO, David, “Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos”, en *Revista de Investigaciones Jurídicas Escuela Libre de Derecho*, núm. 38, México, 2014, p. 544.

¹⁹ GALLARDO, Helio, *op. cit.*, p. 22.

²⁰*Ibidem*, p. 66.

de principios teóricos básicos sobre una cultura de derechos humanos. Así la educación en todos sus niveles y en particular la educación superior, tiene un papel relevante en incorporar los principios fundamentales de los derechos humanos en la realidad social.²¹ La universidad no solo es responsable de la formación y superación de las personas en el ámbito profesional a lo largo de su vida, sino del resto de los procesos educativos para toda la vida, pues educar tiene como propósito principal crear en las personas una constante actitud crítica frente a su realidad, que les permita comprender el estado de opresión-represión en el que se encuentran; así, paulatinamente, las personas adquieren conciencia y comprenden que esa situación puede ser modificada de manera favorable a sus intereses.²²

En la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las universidades, el objetivo no es que se enseñen los derechos humanos, sino que se aprehendan, que se asimilen y sobre todo, que se tome partido a favor de su reconocimiento y efectivización plenos. Por ello, es importante reorientar el rumbo de la universidad para que la estudiante se convierta en el centro mismo del proceso de aprendizaje, responsable de su propio conocimiento en todas las disciplinas del saber; pero sobre todo en el caso de los derechos humanos que constituyen uno de los ejes fundamentales de la educación,²³ en la que se promueve el dinamismo, la racionalidad de su estructura y su estilo pedagógico, la formación de hábitos y actitudes que configuren un ser humano capaz de convertirse en agente consciente del desarrollo, que tenga capacidad de autoaprendizaje, de creatividad, sentido crítico, disciplina y sobre todo sentido de responsabilidad personal y social.²⁴

Por lo anterior la EDH debe construirse de acuerdo a aquellas actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura integral en la esfera de los derechos humanos mediante la producción y transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes,²⁵ teniendo como finalidad fortalecer el respeto por estos derechos, desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano. Su incorporación en los planes de

²¹BROVETTO, Jorge, “La educación en derechos humanos en la educación superior”, en Gloria Ramírez (Coord.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, UNAM, 2007, p. 218.

²²BÓRQUEZ BUSTOS, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, Trillas, México, 2006, p. 146.

²³WENCES REZA, Rosalío, “Educación y derechos humanos: tareas urgentes en México”, en *Revista de Divulgación*, núm. 49, México, 2001, pp. 17-23.

²⁴FUENTES MOLINAR, Olac, “Sobre los objetivos del Sistema de Educación Superior en México”, en *Revista de Educación Superior ANUIES*, núm. 10, México, enero-marzo de 1992, p. 1.

²⁵VILLÁN DURÁN, Carlos, “Las obligaciones de los Estados en materia de educación en derechos humanos”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en derechos humanos”*, SRE, México, 2006, pp. 38-39.

estudio en las universidades debe hacerse de forma transversal, promoviendo la interculturalidad bajo perspectivas de formación de personas desde lo individual, que se reflejen en su colectividad.

En concordancia con lo que señala Abraham Magendzo, este tipo de educación se vincula con un interés técnico y un interés práctico. En el primero, se entiende que los derechos humanos derivan de un cuerpo normativo de leyes e instituciones que se encargan de la promoción y defensa de los mismos y cuyo interés esencial es la regulación y el control de la acción social. Y el segundo, trata de iluminar e interpretar los procesos históricos y sociales que han dado origen a los derechos humanos y cuyo interés fundamental es el pensamiento y la acción de las personas empujándolas a actuar como sujetas de derechos.²⁶

Aunado a lo anterior, la educación liberadora de Paulo Freire constituye el complemento idóneo para crear una cultura basada en los derechos humanos, puesto que la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del ser humano abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de las personas.²⁷ Desarrollar una educación crítica y criticista es una aportación valiosa para la educación formal a nivel superior. A través de la pedagogía crítica se proponen herramientas para que las estudiantes reflexionen a partir de la dominación y de su contexto histórico-cultural, es decir, alcancen una praxis con conciencia crítica, educación que coloque al colectivo de estudiantes en un diálogo constante con el otro, predisponiéndolas a revisiones periódicas, que las identifique con métodos y procesos sociales, académicos y científicos.²⁸

En los modelos tradicionalistas de enseñanza en la universidad se visualiza a las estudiantes como “seres de adaptación, de ajuste y de pasividad, auténticos depósitos de conocimientos y de transmisión del saber, que sofocan cualquier posibilidad de una conciencia crítica”.²⁹ Pensar crítica y reflexivamente es peligroso para la hegemonía dominadora, que trata de hacer de la estudiante un ser insensible alejado de su vocación ontológica de crecer y ser

²⁶MAGENDZO, Abraham, *La pedagogía de los derechos humanos*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2001, p. 2.

²⁷FREIRE, Paulo, *op. cit.*, p. 93.

²⁸*Ídem.*

²⁹WOLKMER, Antonio Carlos, “Matrices Teóricas para pensar una crítica del Derecho”, en Alejandro Rosillo Martínez y Jesús Antonio de la Torre Rangel (Coords.), *Derecho, Justicia y Derechos Humanos, filosofía y experiencias históricas*, UASLP, San Luis Potosí, 2004, p. 173.

más. Esta “educación bancaria”³⁰ pretende mantener la inmersión de la estudiante sin espacio para la reflexión, mientras que la educación problematizadora busca la emersión de las conciencias, por lo que esto lleva a la inserción crítica en la realidad, en donde las personas se someten entre el objetivismo y el subjetivismo, partiendo del propio cognitivismo. Así mismo, la educación dialógica permite que la relación entre estudiante y docente sea horizontal y se elimine la recepción del conocimiento, construyendo procesos de enseñanza y aprendizaje circulares en donde sean responsables de su propio conocimiento “de ahí que para realizar esta concepción de educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos...esta inquietud, es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación”.³¹

Por esto, la educación superior basada en los derechos humanos elimina toda recepción de conocimiento y construye conocimientos que dotan a la alumna de herramientas que le permitan ser sujeta de derechos, así como el poder de actuar por esos derechos y por los derechos de las demás personas, es decir, otorga mayor posibilidad de acción y de poder intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás, tomando la educación desde su esencia liberadora.

La pedagogía como praxis, es diálogo que establece relaciones con los seres humanos, los derechos de las personas serán aceptados cuando la mayoría participe en su propia construcción, así se podrán formar ideales que no serán absolutos o universales, sino que estarán vigilados por todos los interlocutores que tienen la palabra, porque la imparcialidad del diálogo se los ha permitido.³²

Por lo anterior la EDH posibilita la transformación del conocimiento intuitivo, al discursivo, colocando a las personas en la reflexión y asumiendo la interacción entre sujeto-contexto, partiendo de la problematización lógica, histórica y social. Con su esencia emancipadora permite desde la cultura del silencio, el surgimiento de seres humanos que se concienticen de las relaciones estructurales de dominado-dominador, de opresión-represión que

³⁰FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Trad. Jorge Mellado, Siglo XXI Editores, México, 2007, p. 78.

³¹*Ibidem*, p. 113.

³²ESPINOSA Y MONTES, Ángel Rafael, “De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica”, en Jesús Escamilla Salazar (Coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, Porrúa, UNAM, México, 2009, p. 86.

permitan crear las condiciones para la consolidación de una educación integral. La aplicación de modelos constructivistas o alternativos de educación, permiten el posicionamiento ético-crítico de estudiantes y docentes en la enseñanza y aprendizaje, permitiendo compartir la filosofía Freiriana, hacia la interculturalidad y la educación dialógica, con carácter concientizador y liberador.

Así pues, “los derechos humanos están presentes en todos los ámbitos del quehacer educativo de la universidad. Pero no basta con que estén presentes, por la naturaleza de la institución deben ser abordados por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida”.³³ El reconocimiento entre docentes y estudiantes como protagonistas de la educación superior en derechos humanos permite formar espacios de introducción de métodos educativos novedosos e innovadores, en donde el pensamiento crítico, la reflexión, el diálogo y la creatividad construyen una renovada cultura de derechos humanos que permitan promover la igualdad de acceso de oportunidades, la inclusión y la educación de calidad en las universidades de México.

1.1.4. Educación formal y derechos humanos en el marco del capitalismo globalizado

Los modelos educativos de las universidades públicas en México han sido objeto de diversos cambios estructurales y curriculares en la última década como consecuencia de los procesos complejos del capitalismo globalizado, pues todo sistema capitalista actúa básicamente a través de una política de concentración de riquezas y expansión de mercados socialmente discriminatoria y excluyente en donde sólo las personas más capacitadas y diestras pueden acceder a puestos competitivos; sin considerarse que estos perfiles *ideales* se constituyen de acuerdo a las condiciones socioeconómicas de las personas accedando a las mejores oportunidades educativas, culturales, y a la distribución del conocimiento científico y tecnológico.

En ese sentido, en los últimos años el Estado ha sufrido un deterioro y adelgazamiento producido por crisis económicas, políticas y sociales en donde los paradigmas de desarrollo son dominados por la clase hegemónica generando tensión en todos los sectores productivos, y la educación no ha sido la excepción, pues el sistema educativo nacional se enmarca en el contexto

³³MUNGUÍA SALAZAR, Alex, *et. al.*, “Los derechos humanos y la universidad”, en Jesús Escamilla Salazar (Coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, Porrúa, UNAM, México, 2009, p. 166.

económico, político y social el cual está inmerso en las transformaciones económicas del capitalismo mundial y en la inserción a los procesos de globalización dando como resultado políticas injustas que operan bajo premisas de exclusión -con pocas oportunidades de acceso a la educación, a un trabajo digno y bien remunerado, a la salud, a la vivienda digna, entre otras- para los diversos colectivos sociales que integran el país, lo que ha producido que se originen escenarios de discriminación, desigualdades educativas, que sobrevivan teorías sociales y programas de estudio descontextualizados en los que la educación se recrea como proceso involutivo, de carácter narrativo y absortado en la enseñanza tradicional alejados de la praxis, “seres de adaptación, de ajuste y de pasividad, auténticos depósitos de conocimientos y de transmisión del saber, que sofocan cualquier posibilidad de una conciencia crítica”.³⁴

En el desarrollo económico y político de México en los últimos años, se ha podido observar una intervención limitada del Estado reducida a problemas económicos, corporativos y financieros, prevaleciendo el individualismo y la competencia como valores de la cultura social y política. De igual forma se presenta el paradigma de un Estado neoliberal, corporativo, intervencionista,³⁵ con la finalidad de construir una organización social controlada verticalmente, con gobiernos y supuesta colaboración entre empresarios y trabajadores mediados por el mismo Estado. Los mercados educativos referentes a la educación pública y privada, el impero del capital privado, la implementación de modelos educativos basados en competencias y la presión que ejercen los empleadores sobre la educación superior, están modificando su identidad y misión para orientarla exclusivamente a responder a los requerimientos del mercado de bienes y servicios,³⁶ dejando atrás su esencia emancipadora y liberadora, alejándose del pensamiento crítico y la reflexión.

Esto ha impactado en el sistema educativo nacional, pues las políticas educativas están destinadas a dar respuesta a los requerimientos de la distribución del trabajo, es decir, se pretende ir a la par de los cambios económicos, tecnológicos, políticos y culturales que se presentan en el país, reestructurando los contenidos curriculares en todos los niveles de educación pública, pero principalmente la educación superior formando a profesionales competitivos, con una dimensión de crecimiento individual y escala de oportunidades de crecer

³⁴WOLKMER, Antonio Carlos, *op. cit.*, p.173.

³⁵LÓPEZ GUERRA, Susana, “Globalización, Estado Mexicano y Educación”, en *Revista Digital masEducativa*, núm. 5, México, 2002.

³⁶MUNGUÍA SALAZAR, Alex, *op. cit.*, p. 166.

dentro del sistema corporativista-empresarial, instituciones gubernamentales judiciales o jurídicas que representen un ingreso seguro para la egresada.

El modelo educativo por competencias que se imparte en la mayoría de las universidades del país tiene un “papel privatizador”,³⁷ debido a que domina la liberalización y la globalización económica al relacionar los contenidos a la formación y al mercado laboral condicionando el trabajo de las IES en la formación que ofrecen. Este modelo funciona de manera exitosa en países europeos y en Norteamérica, de ahí su adaptación a los modelos de enseñanza de la universidad pública en el país, pues el discurso estatamental parte de la idea de que si funciona en países desarrollados, debe funcionar en el contexto mexicano, lo que limita el acceso y goce del derecho a la educación reconocido en México desde hace más de 150 años, producto de confrontaciones políticas e ideológicas, acuerdos resultantes de luchas sociales, del surgimiento e imposición de nuevos actores en el terreno de la educación y de las luchas de resistencia contra la restricción de este derecho y otros análogos,³⁸ modificando el sentido social que tiene la educación superior en la construcción de personas que transformen su entorno desde la praxis social, desde la periferia y no desde el centro.

Los modelos educativos neoliberales y las políticas de educación derivadas de éstos se han insertado en todos los niveles del sistema educativo mexicano, pero específicamente en la educación superior se han transformado los planes de estudio respondiendo a las necesidades que el capitalismo globalizado exige, formando a seres humanos de igual razón y acción, homogeneizando a las estudiantes sin considerar la praxis sociocultural e histórica de las comunidades y las personas. No es únicamente el campo de la educación el que modifica las representaciones de la realidad y resignifica las identidades de género, clase, etnia; también los procesos políticos, económicos y religiosos, es decir la realidad misma, articulados entre sí, contribuyen a convertir en mundos complejos los escenarios sociales de los seres humanos, las comunidades y pueblos.³⁹

Bajo este contexto y los cambios económicos, políticos, sociales y culturales el sistema educativo nacional tiene el deber de atender satisfactoriamente la demanda estudiantil, que para

³⁷ MORENO OLIVOS, Tiburcio, El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 154, México, abril-junio de 2010, p. 82

³⁸ ABOITES, Hugo, “El derecho a la educación en México, del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 53, México, abril-junio de 2012, p. 362.

³⁹ GÓMEZ LARA, Horacio, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2008, p. 27.

el año 2013 se integra por 35.2 millones de niñas y jóvenes, bajo la modalidad escolarizada, colaborando con este sistema 1.2 millones de docentes en casi 228 mil escuelas en el país.⁴⁰ Sin embargo la cobertura del sistema educativo mexicano se encuentra tan sólo en el 12.3% para el nivel superior,⁴¹ definiéndose las políticas educativas de acuerdo a los intereses que los gobiernos manifiestan y a los requerimientos que el capitalismo neoliberal y el dominio del mercado demanden, en razón de que la educación superior del país debe enfocarse en desarrollar el sector económico, centrándose en formar profesionales productivos, con sentido de competencia y liderazgo en el mercado laboral, reproduciéndose “los intereses del sistema social imperante y de las minorías dominantes, hipotecando la labor universitaria ideal”.⁴²

Por lo anterior se han materializado modelos educativos alternativos que respondan a las necesidades del contexto y de la realidad social de las personas,⁴³ reinterpretándose el derecho a la educación en cuanto a sus contenidos y objetivos, considerándose como un instrumento de fortalecimiento cultural, así como una contribución a la educación nacional que puede considerarse en otros espacios y niveles educativos, como el de la educación superior.⁴⁴ La diversidad de culturas implica diversidad de modelos educativos que logren deshomogeneizar a las personas y las desigualdades sociales producidas por las mayorías o minorías dominantes en donde los escenarios de exclusión, segregación, segmentación y discriminación impiden la consolidación de una EDH en todos los contextos sociales. Sin embargo hablar de interculturalidad va más allá de reconocer y respetar culturas diversas, ya que este reconocimiento no modifica por sí solo las situaciones de desigualdad en las que las integrantes de estas culturas se encuentran, por el contrario, produce inmovilización y resignación cultural de las que históricamente han sido desfavorecidas por los privilegios en los

⁴⁰ GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, 2013. p. 60.

⁴¹ SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, *et. al.*, *El gasto educativo en México: consideraciones sobre su eficiencia*, México Evalúa, Centro de Análisis en Políticas Públicas, A.C., México, 2011, p. 6.

⁴² ELLACURÍA, Ignacio, “Universidad, derechos humanos y mayorías populares”, en Juan Antonio Senent (Ed.), *La lucha por la justicia. Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2012, p. 313.

⁴³ Como el sistema autónomo de educación de Chiapas que recupera la educación para todas/os y para las comunidades, considerando a las culturas milenarias y su lucha frente a la globalización. ABOITES, Hugo, *op. cit.*, pp. 383 y 384.

⁴⁴ *Ibidem*.

que se encuentra la cultura que ha sido dominante.⁴⁵ Por lo tanto, se deben concretar acciones que logren empoderar a estas comunidades y pueblos interculturales, así como a sus integrantes a través del reconocimiento histórico de su diversidad y del pleno goce y ejercicio de sus derechos humanos.

Por lo anterior la educación como ente propagador de los derechos humanos tiene que estar fundamentada y motivada por una visión crítica, que permita la evolución de paradigmas ideológicos y epistemológicos, que abran paso a nuevos modelos constructivistas en donde el aprendizaje y el diálogo se empleen para transformar el entorno, en una construcción de unidad y colaboración que conlleve hacia un proceso permanente de liberación.

1.2. Antecedentes de la educación superior en México

Diversos sucesos marcaron los inicios del reconocimiento y la necesidad de fomentar la educación superior en las habitantes del país, convergiendo ideologías diferentes entre los distintos sectores de la sociedad, marcando grandes diferencias y escenarios de exclusión en los sectores más desfavorecidos a lo largo de las distintas etapas históricas por las que ha atravesado el país. Es importante conocer la educación superior desde su historicidad para comprender los procesos transformadores que la universidad ha tenido, partiendo del contexto mismo y si tuvieron influencia o no los sucesos históricos internacionales en el sistema educativo de México.

1.2.1. La educación superior en la Época Colonial

Los principales sucesos que marcaron la educación superior se retoman a partir de la tradición iberoamericana de derechos humanos, partiendo de la llegada de los españoles al Nuevo Mundo. En el siglo XVI los frailes franciscanos, dominicos y agustinos fueron los precursores en el reconocimiento de los indios como personas, ya que estaban sometidos a la opresión sufriendo numerosas injusticias. Surgen los primeros modelos educativos basados en la fe del cristianismo, educando desde el ámbito religioso. Disponían para ello de una variada colección de textos religiosos, dogmáticos y morales, escritos en castellano traídos a la Nueva España,

⁴⁵ GÓMEZ LARA, Horacio, “Educación indígena y ¿derechos humanos? En la región Altos de Chiapas. Continuación de la negación de la diversidad”, en *Revista Redhes*, Núm. 3, San Luis Potosí, enero-junio de 2010, p. 73.

que con la ayuda de algunos indios tradujeron a idiomas indígenas y su mensaje consistía en una adaptación de las enseñanzas evangélicas a las condiciones impuestas por la situación local.

Cabe mencionar que existía un problema de comunicación entre los religiosos y los indios, por lo que el aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de los misioneros fue la solución generalmente recomendada, aunque también se auxiliaban con intérpretes y con material didáctico, como estampas, pinturas, jeroglíficos, danzas, canciones alusivas a los misterios de la fe y las celebraciones de la liturgia; de igual forma muchos indios aprendieron a hablar castellano y otros más dominaron la escritura y la lectura en sus propias lenguas y en castellano.⁴⁶

Durante los primeros años del dominio español comenzó a ponerse en práctica un proyecto de alfabetización general de los indios en sus propias lenguas. Los hijos de caciques y “principales”, así como algunas otras personas recogidas en los conventos para recibir instrucción, se convertirían en *calpixques* y *temachtianis* (fiscales y maestros)⁴⁷ auxiliares de párrocos y doctrineros, capaces de leer y comprender aquellos textos que los orientaron en el cumplimiento de sus funciones religiosas y contribuyeron a consolidar su prestigio al proporcionarles conocimientos superiores a los del resto de la población. El siglo XVI es en la historia de la educación superior un periodo de actividad fecunda al cubrir la demanda de personal capacitado para labores administrativas de organización y control, emanadas de las actividades eclesiásticas y del Virreinato mismo.⁴⁸

Con la llegada a la Nueva España de Vasco de Quiroga se crearon los primeros modelos de educación superior formal y se incorporaron nuevos saberes en los indios, dotándolos de nuevas herramientas que les permitieran tener una mejor calidad de vida. Se logró eliminar las encomiendas y la esclavitud y se crearon los pueblos-hospitales. En 1543 funda el Colegio de San Nicolás en donde asistían los indios y españoles facilitándose el intercambio de culturas, base necesaria del mestizaje racial.⁴⁹ A su fallecimiento en el año 1565, en su testamento manifestó la donación de 626 volúmenes de sus textos, en los que narra la preocupación por el

⁴⁶ROBLES, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI Editores, México, 1977, p. 21.

⁴⁷GONZALBO A, Pilar., “La lectura de evangelización en la Nueva España”, en *Historia de la Lectura en México*, El Colegio de México, México, 2000, p.p. 10-11.

⁴⁸ROBLES, Martha, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁹AGUAYO SPENCER, Rafael, *Siluetas michoacanas: cinco ensayos*, Talleres Gráficos A. del Bosque, México, 1941, p.38.

funcionamiento de sus pueblos-hospitales y por el Colegio de San Nicolás⁵⁰ y expresa su deseo de que se siga enseñando a los indios la doctrina cristiana perpetuamente y con toda diligencia,⁵¹ logrando crear el primer precedente de un modelo educativo mixto, en donde la convergencia de dos culturas se fusionaron y permitieron la creación del mestizaje, producto de la propia identidad cultural en Latinoamérica.

Aunado a lo anterior, la creación de modelos educativos de nivel superior tomo especial importancia con la fundación del Colegio de Tlatelolco y la Real y Pontificia Universidad de México, primera institución de educación superior en América. Estas instituciones se crearon por Cédula Real otorgada por el rey Carlos I en el año de 1551 y fue utilizado el modelo educativo de la Universidad de Salamanca. La Universidad de mayor prestigio fue la Real y Pontificia Universidad de México, debido a que contaba con profesores más capacitados y de mayor renombre en la Nueva España, otorgaba los títulos de bachiller, licenciado o doctor y la demanda estudiantil se inclinaba por medicina, licenciado y estudios religiosos. Se abordan cuatro diferentes tipos de estudiantes que obtuvieron un grado de la universidad mexicana: graduados por cursos en la propia universidad; graduados por cursos seguidos en colegios jesuitas, seminarios o conventuales; graduados por cursos en otras universidades; y, graduados que incorporaban sus grados, obtenidos ya en otras universidades.⁵²

Al mismo tiempo que crecía la educación superior, aparecieron dos formas nuevas de literatura, por una parte, los periódicos, con noticias internacionales y locales, anuncios e informes de acontecimientos raros y curiosos; y por otra parte, los pronósticos, unos folletos de información sobre el clima, con temas de salud, educación y ciencia. Tales impresos ofrecían mayor cantidad y variedad de lecturas y ampliaban más allá de lo religioso y lo moral los temas y contenidos de las publicaciones,⁵³ por lo que se incrementó el interés por las personas de enseñarse a leer y también a escribir, encontrando mayores posibilidades de acceder a una vida mejor.

⁵⁰ZAVALA, Silvio, *Ensayo bibliográfico en torno a Vasco de Quiroga*, El Colegio de México, México, 1991, p. 10.

⁵¹GONZALBO A, Pilar., *op. cit.*, p. 29.

⁵²AGUIRRE, Rodolfo, "Fondos documentales del archivo de la Real Universidad de México para el estudio de estudiantes y graduados de Nueva España en el siglo XVIII", en Oscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra, (Coords.), *Historia de la educación superior en México. Historiografía y fuentes*, Universidad de Guadalajara/ El Colegio de Jalisco, Zapopan, 2003, p. 332.

⁵³TANCK DE ESTRADA, Dorothy, "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821", en Dorothy Tanck de Estrada y Anne Staples (Eds.), *Historia de la Lectura en México*, El Colegio de México, México, 2000, p. 50.

Posteriormente en el siglo XVIII por iniciativa de los jesuitas, se fundaron diversos colegios en algunas ciudades de la Nueva España; para el año 1767, controlaban más de 50 centros educativos entre colegios y seminarios, destacando la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, primera institución laica de educación superior en la región. En ese mismo año, por órdenes del Virrey se ordena la expulsión de la Compañía de Jesús de la Nueva España, las consecuencias en el sistema educativo superior no se hicieron esperar. La Monarquía ordenó reajustar el sistema educativo, enfocándose en la educación secundaria y superior. Se trató de eliminar la influencia de la Compañía en las enseñanzas y planes de estudio, condenando a determinadas doctrinas, prohibiendo autores de la escuela jesuítica y se sustituyeron los textos jesuitas para enseñar latín.

Así mismo, se promovió la creación de instituciones educativas alternativas e independientes de la Universidad, más aptas para impartir enseñanzas más modernas y prácticas. Sin embargo, esta aplicación de los bienes jesuitas no fue satisfactoria, debido a que se reabrieron pocos colegios y se aplicó en partes el presupuesto a los seminarios diocesanos. La gestión y la administración de los bienes de los expulsados jesuitas provocaron una descapitalización de la educación novohispana, reduciendo las posibilidades de recuperar el sistema educativo. Al momento de esta expulsión los criollos eran mayoría y existía una identificación entre los jesuitas y la sociedad de la Nueva España, realzando las características, riquezas y virtudes de su tierra, educando a las familias influyentes pero también a las comunidades rurales e indígenas alejadas de las ciudades. La educación jesuita estaba en todos lados, con sus aciertos y errores, educaba la conciencia de la mayor parte de la población novohispana.⁵⁴

Durante este periodo la imagen de la Real Universidad de México como una academia de sabios que honraba a la Nueva España estuvo completa, pero duraría muy poco tiempo. Los esfuerzos por asociar a la universidad con las grandezas de México, en una sociedad y en un ambiente cultural que tenía que afirmarse frente a España y al resto de América, tenía ya a fines del siglo XVIII, el tono laudatorio que sirvió para asumir una actitud de resistencia al cambio por parte de la comunidad universitaria. A partir de esta actitud, las universitarias y la misma universidad se fueron asociando a una actitud conservadora, idea que contribuyó, entre otras

⁵⁴VILLALBA PÉREZ, Enrique, *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2003, pp. 44-46.

cosas, a los sucesivos cierres de la universidad durante el siglo XIX, así como a su clausura definitiva en 1865.⁵⁵

En el periodo de clausura del siglo XVIII en México las clases medias estaban representadas por el conjunto de criollos y mestizos educados en instituciones religiosas. Sus actividades económicas se relacionaban con el comercio, la pequeña industria y la docencia, principalmente. Tanto en los miembros de este estrato social, como en las clases más altas de la sociedad, la trascendencia del desarrollo cultural y científico que se llevaban a cabo en la Nueva España -desde principios de este siglo- favoreció la formación de una conciencia popular en pro del movimiento de Independencia. Las generaciones que disfrutaban de los bienes sociales de la colonia vieron casi destruido el país, la lucha armada de independencia provocó también el desquiciamiento del sistema educativo,⁵⁶ ya que se encontraba regulado por la clase dominante teniendo en sus manos el nivel básico y superior, por lo que la educación pública prácticamente se extinguió.

1.2.2. La educación superior en el periodo de la Ilustración

Durante el periodo de la Ilustración los fundamentos en los que se basaba la ideología dominante eran “la razón, la igualdad y la libertad”,⁵⁷ pensamiento que originó la independencia de las Trece Colonias norteamericanas marcando el inicio de la Revolución Francesa con la autoproclamación del Tercer Estado como Asamblea Nacional en 1789 en la que se aprueba la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, esto sirvió de ejemplo para comenzar con la etapa de revolución y la expansión de las nuevas ideas ilustradas. En México, estos ideales inspiraron a ideólogos para iniciar la lucha por la Independencia, con las aspiraciones de establecer un régimen democrático que garantizara la libertad, la igualdad y los derechos de las personas.⁵⁸

Durante este periodo, el derecho a la educación fue una preocupación fundamental, pero al mismo tiempo constituyó un derecho laico que la burguesía estableció considerando que los

⁵⁵ RAMÍREZ, Clara, “Visión de la Universidad de México durante la época colonial”, en Oscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra (Coords.), *Historia de la Educación Superior en México, historiografía y fuentes*, Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco, Zapopan, 2003, p. 407.

⁵⁶ ROBLES, Martha, *op. cit.*, p. 25.

⁵⁷ LAVANDEROS LUJANO, Melchor Ernesto, “El influjo de la Ilustración en el sistema educativo mexicano”, en Miguel de la Torre *et. al.* (Coords.), *Memoria del VII Coloquio de Humanidades UANL*, UANL, Monterrey, 2013, p. 1.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 2.

privilegios que tenían solo ciertos sectores, debían expandirse al resto de la sociedad, fuera de la nobleza y de las monarquías, construyendo así una sociedad libre y soberana que emerja y se constituya en la plena democracia. Las ideas de la Ilustración empezaron a difundirse, primero lenta y cautamente y luego con mayor vigor y energía a medida que avanzaba el siglo XVIII.⁵⁹

En México se optó por implementar el modelo revolucionario francés al distribuir la enseñanza en escuelas o en institutos superiores como forma de rechazo a la herencia de la universidad novohispana; “el naciente liberalismo intentó permear las aulas escolares, controlar los planes de estudio e incluso las plazas de los profesores, todo ello con el objetivo de extender sus ideas y formar ciudadanos bajo los nuevos cánones que reclamaba la recién nacida república mexicana”.⁶⁰ Así pues, se renovó el entusiasmo por la actividad educativa que había caracterizado al siglo XVI, aunque ahora se atribuían a la educación superior objetivos más utilitarios y menos religiosos; para los ilustrados era importante promover una educación menos teórica, que incorporara nuevos conocimientos. Además se intentaba desarrollar métodos de enseñanza más sistemáticos y racionales que acortaran el tiempo requerido para aprender a leer y escribir. Se desarrollaba una alfabetización liberadora, es decir, el ejercicio más activo e independiente de la lectura.⁶¹

Sin embargo, la vida estudiantil coincidía con los patrones conservadores de la mayoría de las familias mexicanas, padres a hijos y docentes a estudiantes, les exigían buenos modales que marcaban la pauta del buen comportamiento. Las “buenas estudiantes” eran las que no cuestionaban y se sometían a las reglas sin transgredirlas, pues la disciplina se convertía en un elemento represor para mantener la estabilidad política y social. A las estudiantes que se les consideraba rebeldes se les castigaba, en ocasiones muy severamente, “no sólo la iglesia, sino también el Estado, reprimía a jóvenes inquietos, creativos, cuestionadores”.⁶² Algunos de estos jóvenes trataron de alzar la voz y mostrar su desacuerdo ante la opresión y represión, mediante manifestaciones sociales con el apoyo de pocas personas, por lo que los castigos severos continuaron.

⁵⁹WEINBERG, Gregorio, “Ilustración y educación superior en Hispanoamérica”, en *Revista de Educación*, núm. 03, Madrid, 1988, p. 37.

⁶⁰BAZANT, Mílada, “De la Ilustración al Liberalismo”, en María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente (Coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las instituciones de educación superior en México*, UNAM, México, 2008, p. 656.

⁶¹TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *op. cit.*, p. 86.

⁶²BAZANT, Mílada, *op. cit.*, p. 657.

En éste periodo diversas universidades hicieron esfuerzos por sustituir el latín por el español permitiendo el acceso a la educación de más personas, pero al mismo tiempo creció la presión de los grupos étnicos que habían sido relegados (mestizos, indios, pardos) contra una legislación que pretendía conservar la pureza de sangre como factor diferenciador y conservador de los intereses de los blancos. De esta forma, las diferencias clasistas se marcaron como en ninguna otra época “la educación en todos sus niveles, se convirtió paulatinamente en un importante factor de diferenciación social que se sumaba a los muchos ya existentes”⁶³ distanciando las instituciones universitarias del resto de la población.

Con los nuevos aportes y estímulos que difunde la Ilustración, “la enseñanza fue perdiendo el carácter ornamental, adjetivo y marginal a las necesidades, en el sentido de enfocarse a las actividades útiles y a las artes mecánicas”.⁶⁴ Con la crítica al tipo de enseñanza que se daba en la universidad, poco a poco se hicieron más numerosos los grupos sociales que tuvieron acceso a las instituciones y paulatinamente disminuyeron las condiciones de discriminación impuestas por la cultura hegemónica. Cuando parecía superada la crisis que las ideas ilustradas trajeron consigo, reaparecen nuevamente como ingrediente de las nuevas corrientes liberales haciéndose presentes en las guerras de independencia, cuando otra vez se recurría a la educación considerada como una de las herramientas esenciales para lograr transformaciones sociales,⁶⁵ tomándose a la misma educación como una herramienta para tratar de mantener el control de la población.

1.2.3. La educación superior en el México independiente

La independencia de México podría verse como la toma de conciencia política de los grupos de intelectuales y personas educadas que participaron en la lucha; la idea de desarrollo económico-social surgió de las contradicciones sociales e ideológicas que dividían al país. Así, “la nación emancipada de la corona española, confrontaba el compromiso de desarrollar un país desintegrado y colmado de heterogeneidad cultural, económica y social entre sus habitantes”.⁶⁶

En la nueva forma de organización del país, los servicios educativos estuvieron a cargo del Ministerio de Relaciones, de 1821 a 1836. Mientras tanto, en el plan de la Constitución

⁶³WEINBERG, Gregorio, *op. cit.*, p. 47.

⁶⁴*Ibidem*, p. 54.

⁶⁵*Ibidem*, p. 56.

⁶⁶ROBLES, Martha, *op. cit.*, p. 26.

Política Mexicana se manejaba que se abordaría la creación de institutos nacionales superiores de enseñanza pública para instruir a la población de las cuatro clases de ciencias: físicas, exactas, morales y políticas.

En el año de 1842 surge el principio de obligatoriedad en el sistema educativo mexicano, decretado por Antonio López de Santa Anna. La primera Ley educativa fue promulgada más tarde en 1888, durante el gobierno de Porfirio Díaz, en ella se señalaba que en caso de incumplimiento por los padres infractores que no enviaran a sus hijos a la escuela se impondrían multas económicas, o bien 30 días de arresto. Siendo presidente de la Cámara de Diputados, el liberal Justo Sierra lanzó un decreto en donde se declaraba que el Estado tenía el derecho de imponer la educación en condiciones de absoluta justicia y por eso la instrucción obligatoria era deber de todos los padres de familia, mientras que los lineamientos de una educación laica y gratuita eran deber del Estado, afirmando con sus acciones “la convicción de que sin hombres bien preparados se hace imposible el gobierno y el progreso de las naciones”,⁶⁷ prácticamente todos los Estados de la nación reformaron sus leyes educativas armonizadas a los preceptos federales, bajo el influjo del positivismo porfirista.

Estos decretos mencionados no fueron cumplidos al pie de la letra. Pese a la inmersión del capitalismo en este periodo y a las múltiples contradicciones sociopolíticas y económicas que imperaban en el gobierno, se seguía considerando que la educación era la solución para los problemas que aquejaban al país; dicha consideración no se reflejaba en la vida cotidiana de la sociedad mexicana ya que la mayoría de sus habitantes eran analfabetas y vivían en poblaciones rurales dedicados a las actividades del campo, por lo que imperaban las condiciones de pobreza imposibilitando que las jóvenes acudieran a la escuela. Así, resultaron más favorecidos ciertas minorías de familias que habitaban en las ciudades y que tenían la oportunidad de ejercer algún oficio o profesión, o bien el comercio o la industria, generando las condiciones para que sus hijos accedieran a la universidad.

En 1901 se funda el Consejo Nacional de Educación Superior que tenía como objetivo la coordinación de los establecimientos educativos y señalar las pautas adecuadas para la labor educativa nacional. Una organización democrática compuesta por funcionarios de instituciones docentes facilitaría –eso se pensaba– el encauzamiento del saber hacia caminos más ordenados y acordes a las necesidades de desarrollo nacional, pero este Consejo no funcionó ya que se

⁶⁷*Ibidem*, p. 71.

enfocó más a favor de los mecanismos de control institucional que a su formato pedagógico, provocando que las universidades estuvieran en inactividad y expandiendo una cultura hegemónica egoísta y eurocentrista que se enfocaba en gustos y modales europeos, invisibilizando el significado de los valores culturales del pueblo mexicano, pues lo refinado y socialmente aceptable era todo aquello que probaba tener vínculos directos con el Viejo Mundo.⁶⁸

Es importante señalar que ante este contexto, y bajo el porfiriato, hicieron su aparición rebeliones movidas por la inconformidad e indignación de los pueblos ante la sumisión y las múltiples injusticias a las que se encontraban sometidos, quedando al descubierto la necesidad de una transformación en la vida del país. Pese a la aparición de estas rebeliones cuyo objetivo era acreditar una democracia real y la soberanía popular, en su minoría se manifiesta la propuesta de una transformación en la educación superior como elemento integral de la construcción de la ciudadanía, por lo que los modelos educativos continuaron bajo las influencias del positivismo y la imposición de las ideologías dominantes.

1.2.4. Los inicios de la nueva nación mexicana y la educación superior

El congreso constituyente de 1857 de la nueva nación mexicana como consecuencia de los movimientos posteriores a la independencia, debatió sobre la necesidad de reformar la Constitución e incorporar lineamientos generales que la educación nacional debía contener, concluyendo dicho debate en el reconocimiento del derecho inalienable a la libertad, por lo que el hombre como individuo y ciudadano poseía el derecho a la educación, pero no como condición individual sino “en su carácter de sujeto social, es decir, formando parte de la colectividad nacional por la cual debía velar el Estado [...] la educación en todos sus niveles pasaba así a convertirse de un derecho humano individual a garantía social”.⁶⁹

Consecuentemente en el nuevo régimen revolucionario y en la nueva Constitución de 1917 se incluyeron los derechos políticos, sociales, culturales y económicos, entre los que destacan el derecho a la educación, a la salud, a la libertad de expresión y al trabajo -entre los más importantes- constituyendo las bases de la creación de una nación moderna.

⁶⁸*Ibidem*, pp. 71-72.

⁶⁹ SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea, “La educación: ¿derecho individual o garantía social?”, en Margarita Moreno-Bonett y María del Refugio González Domínguez (Coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, UNAM, México, 2006, p. 510.

En dicha Constitución, el numeral tercero le dio un nuevo rumbo a la educación en México, evolucionando los derechos individuales e incorporando al texto derechos sociales. Se señalaron ciertas restricciones a la libertad de enseñanza y se estableció la obligación del Estado de impartir educación gratuita en los establecimientos oficiales de educación primaria, elemental y superior y que ésta fuera laica, tanto en los establecimientos oficiales como en los privados, se obliga al Estado a realizar una vigilancia constante sobre el conjunto de la educación con la finalidad de garantizar el derecho de los individuos y de la sociedad a recibir una formación ajena a cualquier doctrina religiosa, pues “más allá de su carácter anticlerical, esta Constitución es un documento fundador del vínculo entre los derechos individuales y los derechos sociales como parte integrante de los derechos humanos”.⁷⁰

Como pensamiento rector del triunfo de la revolución, se planteó que es imprescindible formar en la escuela al mexicano como ciudadano con derechos plenos; la educación obligatoria, gratuita, laica y nacionalista, fue su principal estrategia,⁷¹ en este periodo se intentó consolidar una reforma educativa cuyos principios se basaban en la libertad, la igualdad y el progreso.

La importante labor que hizo Justo Sierra en beneficio de la educación mexicana incluía programas de reestructuración pedagógica en todos los niveles de enseñanza. Desde 1906 se inició la revisión de las instituciones docentes que terminó con el establecimiento de la denominada “Universidad”.

En ese mismo año, después de unos meses de funcionamiento se clausura la “Universidad”, con la intención de crear otra institución que la sustituyera, se partió de nuevas reformas educativas que establecieron un nuevo sistema de contenidos temáticos, y se ampliaron el número de escuelas en el país, sin embargo esta reforma fracasó. Posteriormente se reabrió la Universidad bajo el nombre de Universidad Nacional, cuya diferencia con las instituciones educativas pasadas era la separación de la Iglesia y su administración por el gobierno. El 22 de septiembre de 1910, se modifica su nombre a Universidad Nacional de México, esta nueva universidad tuvo como fundamento legal la ley constitutiva que incluyó la

⁷⁰TORRES PARÉS, Javier, *et. al.*, “La gestación de la educación como garantía individual y como derecho social en el debate del constituyente de 1917”, en Margarita Moreno-Bonett y María del Refugio González Domínguez (Coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, UNAM, 2006, p. 593.

⁷¹ÁLVAREZ ARELLANO, Lilian, “El programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en derechos humanos”*, SRE, México, 2006, p. 265.

Escuela Nacional Preparatoria, la de Jurisprudencia, la de Medicina, Ingeniería y Bellas Artes, con asignación de un Rector y un Consejo Universitario. Al mismo tiempo se impulsó una gran reforma del sistema educativo nacional, el gobierno federal asumió la responsabilidad de la educación y la escuela preparatoria se convirtió en nacional, con métodos de enseñanza basados en ideas totalmente positivistas.

Después de la Revolución la situación del sistema educativo nacional reflejaba el ambiente que reinaba en el país. “El nivel superior era el más abandonado a pesar de las pequeñas decisiones que tomaban las autoridades docentes y gubernamentales para encauzar la enseñanza propuesta por Justo Sierra a fines del porfiriato”.⁷²

La educación superior se orientó hacia el pueblo, surgiendo la educación rural, la educación indígena y la enseñanza técnica. Se crea en 1917 la Secretaría de Educación Pública (SEP) por José Vasconcelos, cuyo objetivo era fomentar la administración educativa con una visión más democrática que vinculaba la actitud liberadora de la educación y el nacimiento de una civilización lograda a través del mestizaje que daría luz al espíritu para exaltar los más altos valores de la condición humana. Para Vasconcelos la educación “significaba un proceso armonizador para favorecer la libertad y la democracia”⁷³ reflejándose esta ideología positivamente, en virtud de que para el año 1929 se registraron cerca de 35 escuelas preparatorias, doce de abogados, diez de bellas artes, ocho de medicina, seis de ingenieros, dos de notarios, una de odontología y una de medicina homeópata;⁷⁴ Vasconcelos se centraba en instructores, libros y arte pues estos serían las nuevas armas que redimirían y purificarían las diferencias raciales, económicas y sociales de un México bárbaro que aún traía arrastrando la colonización española.

La educación superior sería “la única vía eficaz de la unidad nacional y el ejercicio democrático, porque al tener conciencia de sus fines humanos, el individuo llegaría a participar activamente en la formación de una nueva cultura que exaltaría los más altos valores humanos”,⁷⁵ de esta forma se vislumbra una nueva educación en el país, con sentido humanista, donde la misma población trató de romper con las ideas eurocentristas construyendo un México

⁷²ROBLES, Martha, *op. cit.*, p. 82.

⁷³*Ibidem.*, p. 92.

⁷⁴*Ídem.*

⁷⁵*Ibidem.*, p. 96.

que reconocería su interculturalidad –aunque fue un proceso muy lento- y con objetivos de crecimiento regional y nacional.

En las primeras décadas del siglo XX se llegó al auge de la educación superior con la creación de universidades estatales como, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917), la Universidad de Sinaloa (1918), la Universidad de San Luis Potosí (1923), la Universidad de Guadalajara (1924), la Universidad de Puebla (1937), entre otras. En 1937 se crea también el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica con el fin de normar la enseñanza superior en el país y dos años después, se funda el Instituto Politécnico Nacional.

Con Lázaro Cárdenas como presidente de México surge la educación socialista como marco del proyecto educativo de ese sexenio, en donde se señalaba que la educación superior estaba destinada a preparar profesionistas liberales, enfocándose a las enseñanzas técnicas que capacitaban al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza, con el fin de mejorar las condiciones materiales de vida del pueblo mexicano. Con la expropiación petrolera, se magnifica la investigación científica por lo que las universidades tenían el reto de educar químicos e ingenieros petroleros, mecánicos, electricistas, geólogos y matemáticos para iniciar el proceso de transformación del petróleo, dejando a un lado la educación en conocimientos humanistas y sociales.

1.2.5. La educación superior en México en la segunda mitad del siglo XX y en los albores del siglo XXI

En la década de los 60 el panorama del sistema educativo mexicano era desolador, el crecimiento demográfico desmedido de la población provocó que la administración federal no lograra dar los servicios que requería la sociedad, de acuerdo a la velocidad con que ésta se multiplicaba.

En 1968 surgieron en varios países movimientos estudiantiles que manifestaban su inconformidad con los diversos órganos de gobierno, movimientos que también inquietaron a los jóvenes mexicanos, quienes públicamente expresaron su rechazo al sistema político instaurado en ese momento. Los gobiernos federales posteriores a la revolución probaron su ineficacia para integrar a la población en una unidad nacional, resultando en políticas educativas excluyentes, operando bajo discursos hegemónicos opresores y autoritaristas que no toleraban

la crítica y menos la disidencia, enfocándose en asuntos superficiales –como los juegos olímpicos del 68- más que en resolver los graves problemas que atravesaba el país, como el rezago educativo y agropecuario, así como el incremento demográfico urbano de manera acelerada.

El movimiento estudiantil del 68 fue en ese momento la prueba más patente de la desarticulación entre las funciones políticas que se ha atribuido al Estado en su papel de creador de políticas públicas en materia de educación y las instituciones educativas, cuyos objetivos no incluyen implícitamente la acción política de la comunidad universitaria en asuntos de carácter público.⁷⁶ En el país estos movimientos estudiantiles marcan el principio del fin del sistema de partido de Estado heredado del movimiento revolucionario de 1910.⁷⁷

El presidente de México, Gustavo Díaz Ordaz consideró que uno de los factores que habían contribuido a desencadenar esta situación eran las deficiencias del sistema educativo, anunció una reforma que fuera de acuerdo a las necesidades de los tiempos, actualizando los contenidos y los métodos de formación. Estas finalidades fueron expresadas en los lemas de “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”⁷⁸ desde su particular punto de vista, debido a que esta reforma consideraba que estudiantes del país debían emplearse en la industria y en las actividades tecnológicas de acuerdo a las políticas internacionales que operaban en ese sexenio, sin considerar las necesidades de la realidad mexicana y del contexto sociocultural de las personas y por lo tanto de la universidad pública.

En este periodo se evidenció una grave violación a los derechos humanos ya que el Estado se sostiene por su propia fuerza que son las armas, y la difusión de la cultura se convierte entonces en una función universitaria restringida y comprometida, en razón de que se veía a la universidad como un lugar para estudiantes subversivos e irresponsables que buscaban atentar contra el orden establecido, cuando en realidad lo que buscaba el movimiento estudiantil del 68 era “hacer de México morada de justicia y verdad, la libertad, el pan y el alfabeto para los oprimidos y olvidados. Un país libre de la miseria y el engaño...”.⁷⁹

⁷⁶ROBLES, Martha, *op. cit.*, pp. 206-207.

⁷⁷ BARTRA, Armando, *1968 el mayo de la revolución*, Fundación Rosa Luxemburg Stiftung, Para Leer en Libertad A.C., México, 1998, p. 13.

⁷⁸*Ibid.*, p. 342.

⁷⁹ PONIATOWSKA, Elena, “Tlatelolco para universitarios” en Juan Hernández Luna (Comp.), *¡No se olvida! Testimonios del 68, antología*, PRD-DF, Para Leer en Libertad A.C., México, 2007, p. 15

A principios de los años 70 en la mayor parte del país surgieron movilizaciones sociales de diversos sectores -magisteriales, ferrocarrileros, médicos, campesinos reclamando tierras y estudiantes universitarios- la mayoría de estos movimientos fueron violentamente reprimidos, maestros y estudiantes encarcelados y muertos, esa fue la respuesta que el Estado hizo ante las demandas de estos sectores. A partir de estos sucesos surgieron movimientos sociales, civiles, pacíficos y legales, sin embargo ante la represión y como último recurso ante las injusticias sufridas por estos sectores sociales, no les quedó otra opción que la vía armada, intentando modificar el orden establecido demandando el cambio social.⁸⁰

Las consecuencias de estas movilizaciones se reflejaron en la educación pública, ya que la deserción estudiantil crecía rápidamente en todos los ciclos escolares, pero principalmente en la universidad. El gobierno nacional en un intento de dar respuesta a esta problemática, organiza y coordina un programa de reforma educativa para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país. El objetivo principal de esta reforma era combatir los problemas graves de la deserción estudiantil.

En 1973 se crea la Ley Federal de Educación que da inicio a la fase reformadora de las técnicas pedagógicas y los contenidos de la enseñanza; la SEP se dedicó a dirigir, ampliar, coordinar, distribuir y diseñar las acciones y los servicios educativos como educación elemental, educación normal y servicios magisteriales, educación media, técnica, educación superior (universidades de provincia, Instituto Politécnico Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México).

En el año 1948 tiene su antecedente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con la creación de un grupo permanente de carácter nacional que se llamó Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana. En 1971, la SEP y la ANUIES firman un convenio en el que se establecen lineamientos generales para captar y procesar la información mediante fórmulas análogas, reflejando el trabajo colaborativo en el Plan Nacional de Educación de 1977. Es a partir de entonces, cuando se plantean programas especializados para atender diversos problemas como la superación académica, la normalización jurídica, el servicio social, la

⁸⁰ MENDOZA GARCÍA, Jorge, “La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva”, *Revista Polis*, núm. 2, México, 2011, p. 146-148. Total pp. 139-179.

investigación científica, el financiamiento, la administración universitaria, entre otros.⁸¹ Así mismo con el surgimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la educación superior es objeto de un proceso de cambio en el que la ciencia, tecnología, experimentación, técnicas para procesar información y programación creciente de la relación enseñanza-aprendizaje forma nuevos profesionales comprometidos con el bienestar social y el fomento económico.⁸²

En el primer lustro de la década de los 80 se implementó la economía del “libre mercado” y el Estado neoliberal, empezando un nuevo ciclo para la educación superior pública en el país que se caracterizó por la desaceleración de su crecimiento; esta desaceleración, junto con la crisis económica provocaron un deterioro de las IES públicas, con rezago escolar y poca demanda, con un incremento en la matrícula de sólo 27% -periodo 83-94- frente al 233% -1971-1981-.⁸³ A partir de la toma de decisiones por la clase dominante se crean políticas educativas diseñadas por mera burocracia estatalista con expansión en el sector educativo superior privado, restando calidad e inversión a la educación superior pública, por lo que este experimento social neoliberal se tradujo en términos de justicia social y equidad en un fracaso educativo y en una tragedia nacional extendida en toda la década, entrando en un proceso de recuperación parcial en los inicios de los 90.

Las luchas sociales que se iniciaron entre los años sesenta y ochenta, provocadas por los abusos del poder y las graves violaciones por parte del gobierno en el país, trajo como consecuencia el inicio de la educación no formal entre adultos y jóvenes, construyendo conocimientos compartidos a través de una educación fuera del aula de clase con el objetivo de promover la cultura de los derechos humanos y defender a las víctimas de abusos de poder y las imposiciones que el sistema neoliberal impulsaba, segregando a la población en grandes sectores desfavorecidos con pocas oportunidades de acceso a una educación de calidad y sentando los primeros precedentes sobre una educación basada en los derechos humanos.

Para el año de 1992 se hace una importante reforma al artículo 3 de la Constitución, el sentido de esta reforma era la exigencia de la Cámara de Diputados al Gobierno de Carlos

⁸¹ALCÁNTARA, Maya Áurea, “La educación Superior en México, una mirada a su historia”, *Revista AAPAUNAM*, núm. 4, 2012, pp.104-107.

⁸²ROBLES, Martha, *op. cit.*, pp. 218-224.

⁸³JIMÉNEZ NÁJERA, Yuri, “Breve historia de la educación superior mexicana: cinco siglos de exclusión social”, en *Revista Universitaria UPN*, núm. 7, México, 2011.

Salinas de Gortari de que el Estado garantizara la gratuidad de la educación superior pública. Esto se concedió parcialmente al señalarse que “además [sic]... el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos necesarios para el desarrollo de la nación...”⁸⁴ Después de esta reforma se visualizó un crecimiento en el número de IES en el país, ya que para el periodo de 1980 a 1989 se contaban con 450 instituciones (universidades federales, estatales, universidades e institutos tecnológicos, universidades politécnicas y privadas) y para el periodo de 1992 a 1999 existían 949 instituciones.⁸⁵

Después de este periodo de crecimiento de la educación superior pública y con la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) en 1999, la EDH que no había sido objeto de los contenidos académicos de la educación universitaria, cobra relevancia como consecuencia de las movilizaciones que realizaron algunas organizaciones de la sociedad civil en defensa y respeto de los derechos humanos, demandando espacios para hacer valer su voz y poder intervenir en la creación de políticas públicas en materia de educación, las cuales eran elaboradas únicamente por las decisiones de la hegemonía dominante.

En el periodo de 2000-2006, la educación superior y la educación en los derechos humanos se reconoce con la creación del Programa Nacional de Derechos Humanos, encaminado a que los Estados realicen y promuevan acciones en favor de la cultura de los derechos humanos. Al mismo tiempo se creó el Programa de Educación en Derechos Humanos por la SEP para todos los niveles del sistema educativo, incluyéndose contenidos sobre esta materia en los currícula de las instituciones educativas de nivel superior basados en teorías, fundamentos y generalidades de los derechos humanos. Sin embargo estos contenidos no eran obligatorios por lo que era decisión de cada institución incluirlos o no.

Con la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011 se modifica el artículo 3, base de la educación en México, dentro de sus modificaciones sustanciales destaca la eliminación del concepto de “garantías individuales”, por el de “derechos humanos” reconociendo positivamente los derechos de las personas, siendo responsable el Estado de velar por su respeto, satisfacción y garantía. Ante este cambio en la Constitución, las IES tuvieron

⁸⁴ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, México, 1995, p. 79.

⁸⁵TUIRÁN, Rodolfo, *et. al.*, “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VIII Educación*, El Colegio de México, México, 2010, p. 364.

una transformación significativa en sus contenidos de EDH, ya que la conceptualización de estos derechos tomó otra perspectiva, integrándolos a los planes de estudio desde una concepción humanista, con el objetivo de difundir, promover y respetar los derechos fundamentales de las personas. Con esto la historia de la educación en México toma un nuevo rumbo, marcada por el reconocimiento legal por parte del Estado de asumir el tema de ocupación y atención a los derechos humanos, como una necesidad tanto para la política interna debido a las crecientes demandas sociales respecto a la materia, así como en atención al desarrollo de éste tema en el ámbito internacional.

Por lo anterior, la educación superior ha sido objeto de cambios como consecuencia de procesos hegemónicos globalizados, en donde la política y la economía han intervenido en el desarrollo de políticas públicas y reformas educativas con la pretensión de implementar una educación de calidad. Sin embargo estos cambios han contribuido a mantener procesos hegemónicos de dominación y exclusión. Por lo que es necesario que se analice la educación superior desde la historicidad de la región, desde su contexto de totalidad social, que permita generar procesos de liberación a través de la interculturalidad.

1.3. Fundamentación jurídica internacional y nacional de la educación en derechos humanos

La EDH está fundamentada en instrumentos internacionales y nacionales de derechos humanos, generada para formar e integrar una cultura de respeto, promoción, prevención y defensa de los mismos. El orden internacional de los derechos humanos está fundamentado en el reconocimiento de valores y principios propios del ser humano, destacando la dignidad humana y el principio pro persona, que implica su reconocimiento en la elaboración, interpretación y aplicación del Derecho; así pues, este orden internacional de protección de derechos humanos “adquiere importancia a la precaria capacidad que tienen algunos países para garantizar los derechos humanos”.⁸⁶

En México la reforma constitucional en materia de derechos humanos que inició en el año 2009 y concluyó en el 2011 constituye un precedente histórico en el reconocimiento de los derechos fundamentales, debido a que empezó por lo más elemental del orden jurídico,

⁸⁶GARCÍA RAMÍREZ, Sergio, *et. al.*, *La reforma constitucional sobre derechos humanos (2009-2011)*, Porrúa, UNAM, México, 2011, p. 41.

reconocer que los derechos humanos son fundamento del Estado mexicano, es decir, poner a los derechos humanos como piedra angular de la Constitución.⁸⁷ Con esta reforma se dejó atrás la concepción iuspositivista de que los derechos de las personas solo son aquellos que están reconocidos por el Estado, si están fuera de éste, simplemente no existen; cambiando a una concepción más iusnaturalista en donde los derechos del ser humano son inherentes a él por su propia naturaleza, debiendo reconocerlos y protegerlos el Estado a través del Estado de Derecho y las instituciones. Sin embargo se sigue teniendo una visión reduccionista y asistencialista de los derechos humanos, al cerrarlos al reconocimiento positivo por parte del Estado para poder alcanzar su plena efectivización y excluir el pluralismo jurídico y el uso alternativo del Derecho para poder construir otras formas de reconocimiento de estos derechos, desde las necesidades propias de las personas, los pueblos y las comunidades.

1.3.1. Principales tratados internacionales sobre educación superior y educación en derechos humanos

Establecer la EDH en los principales tratados y convenciones internacionales ha sido una tarea que conjuntamente han construido los países que integran la ONU y la OEA contribuyendo a formar una mejor sociedad y un mundo más seguro y pacífico, considerando que “introducir la educación en derechos en el ámbito interno es una obligación internacional de todos los Estados”.⁸⁸

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) en su artículo 26 proclama el derecho de todas las personas a la educación y señala que ésta “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”,⁸⁹ estos principios se han introducido en el derecho de todos los Estados, pues forman parte del derecho internacional y los obligan a desarrollar normas jurídicas que no contravengan dichos principios. Por su parte, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 expresa el derecho de toda persona a la educación y abunda además de lo que establece la DUDH, que también debe “[...]capacitar a todas las personas para participar activamente en una sociedad libre, favorecer

⁸⁷*Ibidem*, p. 68.

⁸⁸ VILLÁN DURÁN, Carlos, *op. cit.*, p. 25.

⁸⁹ RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús, (Comp.), “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, en *Instrumentos Internacionales sobre Derechos Humanos ONU-OEA*, CNDH, México, p. 23.

la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos[...]”⁹⁰ aunado a que los planes de estudio deben fomentar la igualdad y la no discriminación.

Un aspecto importante que se debe considerar es la igualdad de derechos y la inclusión de género en la educación, como lo señala la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en su artículo 10, en donde obliga a los Estados a adoptar medidas para eliminar la discriminación contra la mujer a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación así como “eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr éste objetivo y, en particular, mediante la modificación de programas de estudio y la adaptación de los métodos de enseñanza”.⁹¹

De igual forma la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial obliga a los Estados a tomar medidas eficaces especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación y la cultura, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión y amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos. Recientemente el Comité para la Eliminación Racial precisó que los Estados “deben evitar la escolarización segregada y la aplicación de normas de trato distintas a los no ciudadanos por motivos de raza, color, ascendencia y origen nacional o étnico en el acceso a la escuela elemental y la enseñanza superior”.⁹²

Ahora bien, se aborda la legislación internacional aplicable específicamente a la EDH, la cual debe fomentarse desde la educación básica, permitiendo concientizar a los menores acerca de la importancia de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de los seres humanos, asumiendo que al llegar a la etapa adulta sean capaces de desarrollar y participar en procesos de inclusión y emancipación de la sociedad. Por lo anterior, la Convención de los Derechos del Niño en su numeral 29, enmarca que la educación del niño debe estar encaminada a “inculcar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas, así como prepararlo para asumir una vida

⁹⁰ VILLÁN DURÁN, Carlos, *op. cit.*, p. 26.

⁹¹ *Ídem.*

⁹² *Ibidem.*, p. 27.

responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad y amistad entre todos los pueblos”.⁹³

La Declaración y Programa de Acción de Viena aprobada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, proclama en su apartado 33 que “la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y deben integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional”.⁹⁴

La Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia, celebrada en Sudáfrica en el año 2001, reconoce que la educación en materia de derechos humanos es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades, por lo que se considera que este tipo de educación es un “factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos, para prevenir y erradicar todas las formas de discriminación e intolerancia”.⁹⁵

De igual forma, recomienda a los Estados que en los programas de estudios y en las instituciones de enseñanza de educación superior, introduzcan o fortalezcan la enseñanza de los derechos humanos y que apoyen los programas de enseñanza académica y no académica concebidos para promover la diversidad cultural y que al mismo tiempo alienten a todas las escuelas a considerar la posibilidad de desarrollar actividades educativas incluso de carácter no académico para aumentar la concienciación sobre el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.⁹⁶

⁹³COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, *Convención sobre los Derechos del Niño*, CNDH, México, 1990, p.13.

⁹⁴ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, ONU, Viena, 1993. p. 29.

⁹⁵ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia*, ONU, Durban, 2001, pp. 17-18.

⁹⁶*Ibidem*, p. 47.

La Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 2004 el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, con la finalidad de “fomentar la ejecución de programas de educación en materia de derechos humanos en todos los ámbitos, tomando como base los logros alcanzados en el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos”.⁹⁷

En lo que respecta al acceso y derecho a la educación superior, la UNESCO realizó la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, titulada “La educación superior en el siglo XXI visión y acción”, en donde se consagra que el acceso a la educación superior ha de ser igual para todas, en función de los méritos respectivos, por lo que no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni discapacidades físicas. Aborda que la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, “como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia”.⁹⁸

Específicamente en el ámbito interamericano el derecho a la educación superior se encuentra consagrado en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, así como en el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, ambas establecen que el derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo a las capacidades personales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la sociedad y el Estado, “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”.⁹⁹

En la Declaración de Mérida, documento en donde se plasman los resultados de la VII Conferencia Iberoamericana de Educación en 1997, se señala que para fortalecer la democracia,

⁹⁷Cit. por Luis de la Barrera Solórzano, “Educación y derechos humanos”, en *La reforma constitucional sobre derechos humanos (2009-2011)*, op. cit., p. 118.

⁹⁸UNESCO, “La educación superior en el siglo XXI, visión y acción”, en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, 1998. p. 2.

⁹⁹RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús (Comp.) “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre”, “Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, en *Instrumentos Internacionales sobre Derechos Humanos ONU-OEA, CNDH, México*, p. 1115.

el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos se necesita que desde el Estado, se realicen políticas y acciones de orden social y económico que posibiliten a la sociedad resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción. Se enfatiza que es necesario invertir más en educación para evitar que la sociedad genere nuevas diferencias de clases y que suponga discriminación entre culturas por su desigual posibilidad de acceso al conocimiento. Los escenarios educativos que la escuela construye y/o acoge, tanto formales como informales, deben facilitar, además del aprendizaje individual, la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el cultivo de la autonomía, el ejercicio del diálogo y el esfuerzo personal como entrenamiento para superar las dificultades y como aprendizaje para aquellas que puedan presentarse a lo largo de toda la vida. Así mismo, señala que la educación superior “exige la construcción de un currículo que incorpore su aprendizaje de forma transversal y que pueda reflejarse en acciones pedagógicas enmarcadas en el proyecto educativo institucional, un currículo que tenga en cuenta contenidos informativos, procedimentales y actitudinales y que permita la transformación de las relaciones interpersonales en el espacio del aula y de la escuela”.¹⁰⁰

Respecto a la EDH en el ámbito interamericano, en el informe del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos celebrado en el 2001, se encuentra el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, el cual consagra que la educación es un derecho de todos los seres humanos y un proceso a lo largo de toda la vida, así mismo, la EDH rechaza los procedimientos y prácticas autoritarias en la escuela, una práctica de esta educación se fundamenta en el ejercicio y goce del derecho a la educación para todas, por lo cual se hace necesario impedir que organismos multilaterales impongan condicionantes o modelos educativos que atentan o restrinjan este derecho. Señala que se “confirma la necesidad del reconocimiento de la pluralidad y diversidad de los sujetos que participan en el proceso de educación en derechos humanos y se considera como un elemento imprescindible en el contexto latinoamericano”.¹⁰¹ Se mencionan algunos de sus objetivos generales dirigidos al Estado y a la sociedad civil como son, diseñar, construir y ejecutar políticas sociales y educativas que potencien la EDH como factor de democratización

¹⁰⁰ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS, *Declaración de Mérida*, VII Conferencia Iberoamericana de Educación, Mérida (Venezuela), 1997.

¹⁰¹Informe del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos en el marco del Decenio de la Educación para los Derechos Humanos (1994-2004), Caracas, 2001, p. 6.

en el sistema educativo; promover el diseño de programas educativos permanentes bajo el enfoque de educación para toda la vida; incorporar la pedagogía para los derechos humanos, género, recuperación de la memoria histórica, interculturalidad, la paz, la democracia y el desarrollo en los programas de las instituciones académicas logrando la transversalización de los derechos humanos en el campo educativo.¹⁰²

En el ámbito nacional la educación en derechos humanos se consagra en la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe y establece que la EDH es en sí un derecho fundamental y que la “escuela/universidad está llamada a incorporar los principios de tolerancia, equidad y convivencia pacífica como parte de la enseñanza desde un conocimiento plural, crítico, constructivo y racional”.¹⁰³ Debe además, favorecer la crítica, el respeto a la diferencia y ser una guía de manera permanente y en especial, en tiempos de crisis, para la consolidación de una cultura de paz y derechos humanos. También “es obligación de los Estados diseñar políticas orientadas a integrar la educación en derechos humanos en los programas curriculares de todo el sistema educativo nacional”.¹⁰⁴

Esta gama de normas jurídicas internacionales contenidas en los tratados, imponen a los Estados suscritos a ellos la obligación de ser respetados y aplicados en el derecho del ámbito interno, y a su vez “es obligación de los Estados el educar en derechos humanos en todos los niveles de la educación, incluida la educación superior, pública y privada, y en particular en las facultades de Derecho”.¹⁰⁵ Después de la ya mencionada reforma en materia de derechos humanos del 2011 los tratados internacionales que son ratificados por México tienen la misma validez y aplicación jurídica, es decir que están a la par de las leyes federales, por lo que son de carácter constitucional.

1.3.2. Legislación sobre educación superior y educación en derechos humanos en México

La reforma constitucional en materia de derechos humanos tiene gran relevancia y notable trascendencia al reformarse el artículo 3 de la Carta Magna, el cual fundamenta el quehacer en

¹⁰²*Ibidem*, pp. 9-10.

¹⁰³ Declaración de México sobre educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México, 2001, p. 5.

¹⁰⁴*Ídem*.

¹⁰⁵VILLÁN DURÁN, Carlos, *op. cit.*, p. 29.

materia educativa y proclama el derecho a la educación, que al incorporarse en el texto la frase “el respeto por los derechos humanos”, se incorpora que la educación formal y pública en el país debe promover el respeto por los derechos humanos e ir más allá del ámbito jurídico, trascender desde los modelos educativos para tener una influencia real en la cultura y en los distintos grupos que integran la sociedad mexicana. Por lo anterior la Constitución establece el derecho a la educación pública y la promoción por la EDH, con la pretensión de construir modelos educativos de inclusión y respeto por los derechos humanos, ya que para modificar el paradigma cultural vigente en las sociedades patriarcales es necesario empoderar a los grupos desfavorecidos por la estructura vigente; esto podría hacerse precisamente a través de la educación.¹⁰⁶

La EDH se encuentra presente en la Ley General de Educación, considerada como la norma rectora del sistema educativo nacional, consagra en su artículo 7, los fines de la educación impartida por el Estado y sus organismos descentralizados -además de los que señala el artículo 3 constitucional- específicamente en la fracción VI, donde el Estado debe “promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos”.¹⁰⁷

En el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH) 2014-2018, se define como objetivo de meta nacional el desarrollo del potencial de las personas con educación de calidad en la formación de derechos humanos y garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo; así mismo tiene 3 objetivos primordiales, prevenir violaciones de derechos humanos, garantizar su ejercicio y goce y, fortalecer su protección.

De acuerdo a los lineamientos que encuadran el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la SEP elaboró el Programa de Educación en Derechos Humanos, el cual tiene por objeto “sistematizar y desarrollar los contenidos pertinentes para promover el respeto y la protección de los derechos humanos y comprenderá todos los tipos y modalidades educativas”.¹⁰⁸ Dicho

¹⁰⁶GARCÍA RAMÍREZ, Sergio, *op. cit.*, pp. 120-121.

¹⁰⁷GUEVARA B., José A., *et. al.*, “El marco jurídico de la educación superior para la enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en Derechos Humanos”*, SRE, México, 2006, p. 305.

¹⁰⁸*Ídem.*

programa cuenta con el sub-programa en el ámbito de acción de la EDH, y dentro de sus objetivos destacan los siguientes: fortalecer los contenidos de derechos humanos en los planes y programas de estudio e investigación; fomentar la cultura de los derechos humanos, con particular énfasis en los derechos de las jóvenes; fomentar que las IES capaciten a la comunidad educativa para ejercer sus derechos y promover los de toda la sociedad, con especial énfasis en los derechos de los grupos marginados y vulnerables; impulsar actividades y establecer acuerdos de colaboración entre las IES para el fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos.

Así mismo, se aborda la educación superior en el Programa Sectorial de Educación perteneciente al PNDH, establece como objetivos del programa fortalecer la calidad y pertinencia de la educación superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México y asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.¹⁰⁹

El Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 establece el derecho de toda persona a la educación superior, promueve la construcción de una sociedad con una visión pluralista, democrática e incluyente y al mismo tiempo plantea la importancia de “una formación para la interculturalidad que incluya los elementos básicos de un trato equitativo y respetuoso cimentado en los derechos humanos, entre miembros diversos de la sociedad mexicana que abrigan diferentes visiones del mundo, distintas formas de organización social y variados proyectos de futuro”.¹¹⁰

La Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos constituye un documento rector en la educación superior y los derechos humanos. Fue formulada por instituciones públicas y privadas de educación superior, junto a la ANUIES, la SEP, el Gobierno Federal y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, dentro de sus consideraciones se encuentra “que el respeto de los derechos humanos es fundamental para la consolidación de un sistema democrático respetuoso de los procesos electorales y la participación ciudadana, por lo que la educación en derechos humanos es una

¹⁰⁹SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, *Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018*, Diario Oficial de la Federación, México, 2014.

¹¹⁰SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, Diario Oficial de la Federación, México, 2014.

vía para salvaguardar las instituciones democráticas”.¹¹¹ Consta de 17 declaraciones considerando las aplicables a esta investigación las siguientes: promover la cultura, defensa y promoción de los derechos humanos en las tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y divulgación de las universidades e instituciones de educación superior cualquiera que sea su carácter o naturaleza; proponer la revisión y la incorporación en los planes y programas de estudio en las universidades e instituciones de educación superior de la temática referente a los derechos humanos, así como definir y realizar investigaciones teóricas y aplicadas en esta materia; impulsar en las universidades e instituciones de educación superior el establecimiento de mecanismos, instancias o dependencias de defensa de los derechos humanos y universitarios.

Por lo anterior, la EDH es considerada como parte integral del derecho a la educación superior, promoviendo enfoques basados en el respeto a los derechos humanos. Si bien las estrategias de enseñanza y aprendizaje se deben adecuar al contexto de cada región, se deben identificar aquellos componentes comunes relativos a las políticas educativas que construyan modelos de enseñanza flexibles en la educación formal y permitan una planificación en donde se involucren docentes y estudiantes, fomentando una cultura social basada en los derechos humanos, así como su prevención y promoción.

Así mismo, el contenido de este compendio legal debe aplicarse en la realidad social de las IES, ya que la mayoría de las instituciones educativas crean sus propios planes de estudio de acuerdo a sus intereses, por lo que la normatividad queda como letra muerta sin que exista una obligatoriedad que concientice sobre la importancia de formar a estudiantes universitarios desde una perspectiva integral y crítica en derechos humanos.

¹¹¹ “Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en Derechos Humanos”*, SRE, México, 2006, p. 519.

CAPÍTULO SEGUNDO

PERSPECTIVA CRÍTICA DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA MATERIA DE DERECHOS HUMANOS EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS

2.1. Paradigma emancipatorio de la enseñanza y el aprendizaje en la educación en derechos humanos

Construir un paradigma emancipatorio en el ámbito educativo no es tarea fácil, pues en la educación formal y pública de nivel superior, los modelos de enseñanza y aprendizaje se han caracterizado por su contenido narrado y la reproducción de conocimientos, con figuras de poder dentro del aula en donde impera la imposición de un solo saber, el del docente. O bien se educa para competir, bajo la convicción de que ser líder brindará a las estudiantes mejores oportunidades de desarrollo económico y social, bajo relaciones de opresión tanto económicas-estructurales como políticas-sociales.

Abordando el campo de la educación popular en las últimas décadas se han desarrollado diversos modelos de enseñanza y aprendizaje basados en la experiencia y la relación entre la teoría y la práctica, resultando en una educación que permite el reconocimiento de los derechos humanos, su respeto y promoción con éxito; sin embargo, es pertinente que estas prácticas educativas se diversifiquen y se pongan en el contexto de la educación formal para que permitan la transformación de la universidad pública encaminándola hacia la liberación de las imposiciones hegemónicas del sistema educativo nacional, pues “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.¹¹² En ese sentido la educación popular no se limita sólo a una metodología, a una didáctica o a un conjunto de métodos, si no que trata de un pensamiento pedagógico que se sitúa ante la realidad social, apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación social, cultural, política e histórica de las personas y los pueblos.¹¹³

Bajo la consideración de que transformar la educación superior pública en México no es una tarea sencilla, por lo que se persigue un gran desafío, pues ante las inminentes injusticias sociales, las graves violaciones a los derechos humanos por parte del Estado, la opresión y

¹¹² FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, Trad. Guillermo Palacios, Siglo XXI Editores, México, 2012, p. 47.

¹¹³ D'ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S., *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2004, p. 8.

represión de los sistemas hegemónicos capitalistas neoliberales y del mismo sistema educativo nacional, es necesario comprender la praxis social desde el contexto de la liberación, como complemento holístico de la reflexión, de la criticidad, de la acción de las personas como sujetos sociales individuales y colectivos, a través de la adquisición de herramientas que permitan desarrollar todo su potencial y transformar el entorno, esta nueva realidad es posible mediante la educación liberadora, dialógica, emancipatoria y crítica, una educación en los derechos humanos.

2.1.1. El proceso de enseñanza y aprendizaje desde la Teoría Crítica

La necesidad de crear nuevos modelos educativos en la universidad pública surge como resultado de la creación y aplicación de políticas educativas neoliberales en las últimas décadas, resaltando los preceptos del individualismo y la competencia entre las personas, bajo el esquema de una escuela basada en un carácter clasista, sexista, excluyente y discriminatoria, de esta forma la visión hegemónica de la escuela pública ha estado marcada por un sentido neoliberal, privatizador, mercantilista y asistencialista, entre relaciones sociales capitalistas.¹¹⁴

De igual forma existe la necesidad de nuevas prácticas pedagógicas y didácticas en donde se enseñen y efectivicen los derechos humanos mediante procesos educativos que reconozcan la complejidad y diversidad de culturas y saberes que apunten a formar personas libres, críticas, sensibles y solidarias con el resto de la humanidad, prácticas que se realicen en la cotidianidad a través de la experiencia propia y el encuentro entre la teoría y la praxis social.

Aunado a lo anterior entre las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la docente tiene un papel de singular relevancia desde la perspectiva de que su presencia en el aula está dirigida a auxiliar, coordinar e intervenir en la producción de conocimientos, pues de acuerdo a sus propias concepciones -epistemológicas, psicológicas, pedagógico-didácticas y político-ideológicas-¹¹⁵ fundamentan este proceso y se involucran dinámicamente en generar cambios en su entorno y en el desarrollo educativo y social de las estudiantes; es decir, que una docente con prácticas pedagógicas emancipatorias es aquella que controla los fines y los medios de su práctica, no propone temas a aprender sino problemas a analizar, parte de los saberes previos de las estudiantes poniendo en crisis interpretaciones de

¹¹⁴ FRISCH, Pablo Guillermo y STOPPANI, Natalia, “Aportes hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América”, en *Revista del CCC*, núm. 20, Buenos Aires, enero - junio de 2014, pp. 4-5.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 9.

sentido común, impregnadas por los intereses de los discursos hegemónicos, advirtiendo las distorsiones que generan en la lectura de la realidad; la teoría no subordina ni se presupone con la práctica sino que emerge de ella para fundamentarla, pues consideran a la acción, reflexión y conceptualización como fases del aprendizaje asumiendo el programa de la asignatura y la planificación de las clases como herramientas flexibles que se pueden modificar de acuerdo a los cambios del contexto social y del proceso educativo¹¹⁶ en el que las relaciones circulares entre estudiantes y docentes se construyen a partir de conocimientos significativos, autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza, entendiendo la práctica docente como un proceso flexible, independiente y sujeto a constantes cambios, pues pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer es como se puede mejorar la próxima,¹¹⁷ eliminando las imposiciones hegemónicas, sin limitarse al predominio de “lo establecido, lo que ya se conoce, lo que no se pone en cuestión por ya probado, *el profesor explica y el alumno aprende*”.¹¹⁸

Así pues, la teoría crítica constituye una herramienta idónea para la construcción de nuevas pedagogías y prácticas educativas, pues asume al ser humano dentro de un contexto social y como producto de las distintas relaciones de poder, formadas a través de la historia y reproducidas por esquemas políticos, educativos y culturales,¹¹⁹ de esta forma se concientiza a las personas sobre la realidad en la que se vive, se cuestiona el orden establecido y los saberes impuestos en la universidad, con la finalidad de transformar las prácticas educativas tanto en estudiantes –desaprendiendo lo aprendido o aprendiendo a desaprender- como en docentes –deconstruyendo lo construido- las relaciones entre estudiantes y docentes, entre éstos y las mismas instituciones educativas, así como en la formación de una conciencia emancipadora.¹²⁰

Por lo anterior el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica parte de la convicción de crear programas de estudio que sean flexibles e inclusivos, que consideren la praxis social, cultural e histórica de las personas, desde una visión liberadora que permita entender la realidad y el contexto de los distintos grupos sociales que intervienen en ella. Estos procesos educativos no deben limitarse a los claustros universitarios, pues considerar y resignificar o revalorizar los conocimientos generados de las experiencias individuales y

¹¹⁶ *Ídem.*

¹¹⁷ FREIRE, Paulo, *Política y Educación*, *op. cit.*, p. 40.

¹¹⁸ FRISCH, Pablo Guillermo y STOPPANI, Natalia, *op. cit.*, p. 11.

¹¹⁹ GAMBOA ARAYA, Ronny, “El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa”, en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, núm. 21, Santiago de Chile, agosto de 2011, p. 61.

¹²⁰ *Ídem.*

colectivas, lograrán expandir las posibilidades de cambios sociales, el reconocimiento de experiencias de aprendizaje y de enseñanza por fuera de la escuela -en el marco de la lucha, la participación y organización social- permite hablar de una visión de la educación y de una necesidad de formar en derechos humanos a lo largo de toda la vida y en distintos ámbitos.¹²¹

Desde la concepción que en todo proceso educativo –educación formal- intervienen un conjunto de estrategias diseñadas para generar e intercambiar conocimientos, “su propósito radica en formar personas con capacidad para detectar problemas de su realidad, analizarlas y actuar sobre ellas, por tanto, contribuir positiva y eficazmente en su sociedad, de forma participativa”,¹²² sin embargo, se debe traspasar esta visión y pasar a una más compleja que considera a la enseñanza y al aprendizaje como “un proceso de negociación de significados”¹²³ referido en el ámbito educativo-escolar, pero representándose en aprendizajes que sean incorporados a la vida diaria no solo a situaciones escolares. Se requiere entonces, partir de los conocimientos experienciales de las estudiantes y crear espacios de conocimientos compartidos en el aula, posibilitando la creación y construcción dialécticos de saberes de manera recursiva, es decir, que no es un proceso lineal, sino que vuelve atrás, retrocede y adelanta permanentemente.¹²⁴ Éste proceso dinámico, complejo, dialéctico, se materializa en el intercambio, en el diálogo, entre el que en un momento dado enseña y el que en otro momento aprende.¹²⁵

En ese sentido y como menciona Aura Balbi el aprendizaje se orienta a los fines del proceso educativo, enfocándose a la comprensión de la estudiante para que aprenda a aprender y desaprender regulando su propio proceso de aprendizaje, haciendo uso de los conocimientos previos en la construcción de nuevos significados, así como usar diversas estrategias para monitorear este proceso encaminado a la autonomía¹²⁶ e independencia de la misma estudiante a lo largo de su formación universitaria, mediante una educación para toda la vida.

¹²¹ FRISCH, Pablo Guillermo y STOPPANI, Natalia, *op. cit.*, p. 14.

¹²² DOMÍNGUEZ CHÁVEZ, Humberto, “Propuestas de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias”, en *Espacios para las Ciencias y las Humanidades*, núm. 7, febrero-mayo 2009, México, p. 1.

¹²³ BALBI, Aurora, *La perspectiva crítica en la configuración de una educación emancipatoria*, Fondo Editorial UNEG, Estado Bolívar, Venezuela, 2009, p. 101.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 100.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 91.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 100.

2.1.2. Etapas centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo a la función social que desempeña la universidad pública se determina la forma en que los conocimientos se compartirán en la relación de docentes y estudiantes, pues sus procesos pedagógicos deben tener pertinencia y coherencia entre la teoría y la praxis a través de modelos educativos integrales y flexibles, con una base holística de los derechos humanos. Sin embargo, no siempre se puede observar esta pertinencia o coherencia en las instituciones de educación superior pública, por el contrario se observan contradicciones entre lo que se establece en los documentos que fijan políticas públicas en materia educativa y lo que se hace en el espacio escolar, en el quehacer diario del aula.¹²⁷ Por lo que es importante que se implementen modelos educativos dialógicos que permitan establecer una relación de enseñanza y aprendizaje continuos para estudiantes y docentes que forman parte del proceso de aprender y desaprender, que se refleje en aprendizajes significativos y al mismo tiempo presenten concordancia entre la teorización y la práctica social-educativa de los derechos humanos.

Por lo anterior, Paulo Freire propone que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe partir del diálogo para cualquiera de sus niveles, sea en la planificación y programación del proceso, en la experiencia del aprendizaje o en la evaluación, pues la educación vista como acción cultural debe tener carácter humanista y ser eminentemente dialógica¹²⁸ así, estudiante y docente tienen la misma responsabilidad de coadyuvar en la producción y desarrollo de los conocimientos mediante el diálogo igualitario que considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, no por las posiciones de poder de quienes las realizan.¹²⁹

En los procesos educativos las estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje, la experiencia debe resultar significativa y el aprendizaje debe estar orientado en un sentido crítico y reflexivo,¹³⁰ de esta forma se crean las condiciones necesarias para una educación liberadora y dialógica que concientice a las personas sobre como aprender a aprender y desaprender, construyendo nuevos conocimientos pero partiendo de los que se han adquirido a lo largo de las experiencias vividas previamente. Por lo anterior es pertinente conocer algunos

¹²⁷ *Ibidem*, p. 92.

¹²⁸ Cit. por NAYIVE ANGULO, Lilian, y ANIBAL R., León, "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo", en *Revista EDUCERE*, núm. 29, abril-junio de 2005, Mérida, Venezuela, p. 160.

¹²⁹ MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham y PAVÉZ BRAVO, Jorge, *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*, CDHDF, México, 2015, p. 119.

¹³⁰ NAYIVE ANGULO, Lilian, y ANIBAL R., León, *op. cit.*, p. 161.

paradigmas que se han construido en el proceso educativo, abordando el asociacionista, el cognoscitivo y el constructivista.

El paradigma asociacionista o conductista, concibe a la educación como un proceso involutivo y narrado –educación bancaria-¹³¹ en el que la estudiante se convierte en una receptora pasiva de información que debe ser memorizada. Este proceso se identifica en los modelos educativos tradicionales con procedimientos instruccionales, bajo el control de la docente de las actividades a desarrollar enfatizando el estímulo presentado de forma homogénea y en condiciones de universalidad estudiantil.¹³²

Por su parte el paradigma cognitivo se refiere a la insuficiencia que tiene el enfoque anterior, es decir trata de identificar y explorar los procesos mentales que surgen cuando las personas aprenden, su aprendizaje se relaciona con los conocimientos previos que poseen, así como los procesos para adquirir conocimiento. En este paradigma la docente es transmisora de conocimientos, la información es el punto central de la instrucción y el objetivo es agotar los temas indicados en el programa de estudios, por lo que la estudiante no tiene control sobre el proceso de aprender y enseñar.¹³³

En lo que se refiere al paradigma constructivista se concibe al aprendizaje como una construcción de significados a partir de la experiencia, se valora la relación que existe entre las personas y el ambiente, por esto se considera que el aprendizaje es un proceso constructivo. Para que exista es necesario que se den situaciones cercanas a la vida de la estudiante, es decir, contextualizadas y sobre todo que se convierta en un ser autónomo, auto regulado que ejerza el control de su proceso de aprendizaje, al construir los conocimientos usando la experiencia previa para poder comprender los nuevos aprendizajes. Así pues la cultura del que aprende está configurada por sus significados, sentimientos y actitudes en su historia particular, siendo muchos los factores que intervienen en la adquisición de saberes.¹³⁴

En la relación dialéctica de enseñar y aprender es necesario identificar el proceso mediante el cual se logrará llevar a la estudiante a construir aprendizajes significativos en el aula, por lo que en esta investigación se recurre a la propuesta de Paulo Freire y su proceso constructivista de enseñanza y aprendizaje, por aportar los elementos idóneos para adaptar o

¹³¹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, p. 78.

¹³² BALBI, Aurora, *op. cit.*, p. 93.

¹³³ *Ibidem*, p. 94.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 95-96.

equilibrar la enseñanza en la educación formal a través de estímulos que lleven a las estudiantes a construir representaciones propias, así como conocimientos nuevos mediante su subjetividad, pero ejerciendo acciones sobre la realidad objetiva mediante aprendizajes complejos y críticos.

Este enfoque se puede trabajar en aquellos contenidos programáticos de nueva creación, o bien en la reestructuración de programas de estudio descontextualizados y fragmentados en la educación superior; pues parte de que en toda práctica educativa intervienen “el sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña”¹³⁵, es decir estudiante y docente. De igual forma es necesario el objeto de conocimiento mostrado por la docente y aprehendido por la estudiante para que pueda aprenderlo; un contenido que corresponda a los objetivos mediatos e inmediatos hacia los que se orienta el quehacer educativo situando a la estudiante como sujeto participante y no como objeto manipulable; de igual forma se requiere de métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos siendo coherentes con los objetivos y con el proyecto pedagógico en cuestión.¹³⁶

Dicha propuesta Freiriana parte de tres etapas centrales: la investigadora, la programática y la pedagógica. En la primera de ellas que corresponde a la etapa investigadora o investigación temática, parte de observar el contexto, esto permitirá conocer la totalidad cultural, las necesidades de la región y a su vez problematizar las situaciones que se presenten para encontrar que temas generadores serán los adecuados para establecer una programación educativa, se trata de relacionar la teoría y la práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión, localizándose aquellas prácticas educativas específicas de las escuelas en la historia, tradiciones y formas de organización social más amplias de su cultura.¹³⁷ En esta etapa se resignifica la realidad en la que se vive, se concientiza sobre las contradicciones y las imposiciones de las clases dominantes, lo que paulatinamente generará la construcción de nuevos conocimientos a partir de esa praxis social, como “en la investigación acción o la investigación participativa, estamos ante un proceso que avanza a partir de sucesivas espirales”.¹³⁸

En la segunda etapa que es la programática se da un “tratamiento de los temas significativos”¹³⁹ es decir, que se hace una selección de los temas generadores que permitirán a

¹³⁵ FREIRE, Paulo, *Política y Educación*, *op. cit.*, pp. 76-77.

¹³⁶ *Ídem.*

¹³⁷ NAYIVE ANGULO, Lilian, y ANIBAL R., León, *op. cit.*, p. 162.

¹³⁸ VILLEGAS, Emilio Lucio, *op. cit.* p. 15.

¹³⁹ NAYIVE ANGULO, Lilian, y ANIBAL R., León, *op. cit.*, p. 162.

la estudiante conocer, ampliar, adoptar y desarrollar los conocimientos. Estos temas se distribuyen en el área de conocimiento correspondiente y se buscan las unidades de aprendizaje que tengan relación entre sí, que no sean aisladas unas de otras y reduzcan la visión del tema generador. Con esto las estudiantes pueden visualizar a la universidad como un lugar en donde prevalece el diálogo entre pares y no la narración y absorción de conocimientos, pues el aprendizaje y la enseñanza deben operar sobre los logros del desarrollo que se están adquiriendo y desplegados en colaboración con otro,¹⁴⁰ construyendo conocimientos colectivos basados en subjetividades y configurando un proceso de construcción social.

Finalmente, la etapa pedagógica corresponde a la elección de la forma de comunicación que se establecerá entre estudiante y docente, se elige el material didáctico que se utilizará para el intercambio de conocimientos, así como la presentación de los temas que se abordarán, fundamentados en la “dialogicidad de la educación”¹⁴¹ en donde el intercambio de conocimientos es dinámico, innovador y un proceso de construcción constante que permite el surgimiento de nuevas temáticas como tarea permanente. Dentro de este proceso permanente de generación e intercambio de conocimiento “el educador nunca impondrá su verdad, sino que propondrá lo que él estime como lo mejor de una forma crítica”,¹⁴² desafiando a las estudiantes a criticar lo que se expone para superarlo, y participar también como educadoras, pues enseñar es hacer posible que las estudiantes, desde su curiosa epistemología, se apropien de la significación profunda del objeto de estudio, de la única manera como aprehendiéndolo pueden aprenderlo.¹⁴³

Más allá de las etapas de planificación, ejecución y evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la generación e intercambio de conocimientos en el nivel superior debe hacerse de acuerdo a las necesidades que presente el contexto social y la relación con la naturaleza humana haciéndose y rehaciéndose en la historia.¹⁴⁴ La propuesta de Freire ofrece diversas variantes de trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos cooperativos, pues parte de una metodología determinada por el contexto en donde se desarrolla la práctica educativa y, la praxis social es construida por las personas y no por los intereses hegemónicos

¹⁴⁰ BAQUERO, Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires, 1997, p.4.

¹⁴¹ NAYIVE ANGULO, Lilian, y ANIBAL R., León, *op. cit.*, p. 163.

¹⁴² *Ídem.*

¹⁴³ FREIRE, Paulo, *Política y Educación*, *op. cit.*, p. 79.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 101.

capitalistas. Además de ser un método inclusivo que propicia el desarrollo de la inteligencia de cada persona desde su propia construcción y saberes como sujeto social histórico, de igual forma por ser una pedagogía que se basa en la práctica está inmersa en un constante cambio, es dinámica y por lo tanto flexible.

Esta propuesta Freiriana no se toma como una verdad absoluta, por el contrario, parte de las consecuencias del reduccionismo y de los procesos conductistas que tradicionalmente han funcionado en la universidad pública, fundamentándose en la transmisión de contenidos que deberían facilitar la adquisición de competencias válidas para el mercado de trabajo,¹⁴⁵ pero no para la vida diaria, esta noción Freiriana se opone a ello, rompiendo con la homogeneización de estos modelos educativos.

2.2. Definiciones de programa de estudio, currículo formal, currículo explícito, currículo oculto, planificación, didáctica y evaluación

2.2.1. Definiendo el programa de estudio

Cuando en las diversas instituciones de educación superior del país se requieren los servicios docentes para promover la enseñanza y el aprendizaje de un grupo escolar universitario, es práctica común entregar a la docente que se ocupa de una materia la lista de temas, el nombre de la asignatura, o bien un programa rígidamente estructurado, en que la mayoría de los casos le da la oportunidad de interpretar el programa de acuerdo con su experiencia y con sus intereses profesionales, en detrimento de los aprendizajes curriculares que dicho programa pretende fomentar, a partir del plan de estudios del que forma parte.¹⁴⁶

Por lo anterior el programa de estudios entregado a las docentes pasa a ser su documento programático a seguir y se comprometen a cumplirlo al pie de la letra, tratando de agotar todos los temas en las horas establecidas para el curso de la asignatura; por lo que la libre cátedra que las universidades públicas otorgan a sus docentes se circunscribe a una carta descriptiva que se sigue de acuerdo a los intereses propios o a los de las autoridades universitarias.

Es conveniente explicar que el programa de estudios de una materia es un plan para un curso completo. En él se incluyen generalmente las metas y justificaciones del curso, los temas

¹⁴⁵ VILLEGAS, Emilio Lucio, *op. cit.* p. 19.

¹⁴⁶ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica y curriculum*, Paidós, México, 2008. p. 17.

cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas. En ocasiones también se abarcan los objetivos y las actividades de aprendizaje y las preguntas de estudio. En consecuencia el programa de estudios representa el plan para un curso, con elementos de los fines y los medios del curso.¹⁴⁷

Para el núcleo de investigadores en materia curricular de la UAEMEX, un programa de estudios constituye un documento normativo respecto a los principios y objetivos de los estudios profesionales, así como una relación con el modelo curricular y el plan de estudios de la carrera. Se preparan para cada unidad de aprendizaje como referentes para definir las estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de las formas de evaluación y acreditación de los estudios, la elaboración de materiales didácticos y los mecanismos de organización de la enseñanza.¹⁴⁸

Las características principales que contienen los programas de estudio de la educación superior pública¹⁴⁹ son:

- Los datos de identificación
- Presentación del programa
- Ubicación de la unidad de aprendizaje en el mapa curricular
- Objetivos de la formación profesional, así como objetivos del programa educativo, de los núcleos de formación, de las áreas curriculares y de la unidad de aprendizaje
- Contenidos de la unidad de aprendizaje y su organización
- Formas de evaluación

Los programas de estudios permiten entre otras cosas, esclarecer las nociones básicas por desarrollar en cada área de formación y por lo tanto, en cada asignatura que forme parte del plan de estudios. Por lo que estos contenidos básicos constituyen un programa sintético y es necesario que los contenidos básicos, una vez esclarecidos, se presenten como propósitos de aprendizaje del curso.¹⁵⁰

Estos programas deben estar contextualizados, haciendo énfasis en la EDH con estrategias metodológicas y didácticas coherentes entre teoría y práctica, la relación circular

¹⁴⁷ POSNER. George J. *Análisis del currículo*, Trad. Miguel Ángel Martínez Sarmiento, McGraw-Hill, México, 2005, p. 6.

¹⁴⁸ AYALA, Ángeles G. *et. al.*, *Guía para el diseño curricular de los estudios profesionales en la UAEM*, UAEM, México, 2007, p. 27.

¹⁴⁹ *Ídem.*

¹⁵⁰ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *op. cit.*, p. 42.

entre docente-estudiante, así como entre la universidad con el entorno social, en razón de que “cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje, y están lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico, están conformadas por una serie de situaciones sociales, históricas y culturales que es necesario conocer para comprender al grupo y así elaborar una propuesta didáctica pertinente”.¹⁵¹ Por lo que un programa de estudios contextualizado de acuerdo a las necesidades de los sujetos educativos-sociales posibilita despertar la reflexión y la crítica en las estudiantes, encaminándolas hacia el desarrollo de su potencial como personas capaces de transformar su entorno y su praxis sociocultural.

2.2.2. Discursos críticos sobre el currículo

En los últimos años se han manifestado cambios estructurales en las universidades públicas del país, tanto en los currícula como en la estructura organizacional hacia donde se dirige la producción del conocimiento, el proyecto neoliberal del bienestar del Estado sustituye al estado de bienestar, es decir, que el neoliberalismo tiende a reducir las reivindicaciones y las expectativas sociales y a privilegiar el individualismo, por lo que parte de los nuevos proyectos económicos y políticos que requieren una infraestructura educativa, normativa e informativa se construyen de acuerdo a esta corriente neoliberal.¹⁵²

El cuestionamiento que se ha hecho en materia curricular en la educación superior se dirige a la tradición homogeneizadora que ha primado en el diseño curricular, de esta forma las políticas educativas homogéneas, han profundizado más bien las diferencias, al negar la diversidad y los puntos desiguales de partida de las que aprenden.¹⁵³ Por lo que se concibe a la universidad como una institución que se encarga de proveer la mano de obra calificada a través de profesionistas que egresan para satisfacer las necesidades de los sectores laborales, lo que plantea la necesidad de un cambio en la gestión escolar en términos organizativos, de planeación, de currícula y de evaluación que permitan aumentar su productividad y por lo tanto “elevar su calidad”.¹⁵⁴

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 53.

¹⁵² GLAZMAN NOWALSKI, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, México, 2010, p. 24.

¹⁵³ COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, UPN, México, 2000, p. 35.

¹⁵⁴ GLAZMAN NOWALSKI, Raquel, *op. cit.*, p. 26.

Por lo anterior existen diversas teorías curriculares encaminadas en mejorar los procesos de construcción del currículo, enfocándose la mayoría de ellas en satisfacer las demandas de las políticas educativas neoliberales y en construir el conocimiento desde el racionalismo y las necesidades de la investigación científica. Así pues es importante considerar que su ubicación epistemológica y teórica le da, o bien un sentido estrecho y fragmentario, o un sentido amplio y totalizador, sin olvidar que el currículo siempre estará afectado por los cambiantes aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y culturales¹⁵⁵. En ese sentido Amador Guarro señala que en el diseño curricular la racionalidad empírico-analítica o técnica se caracteriza por presuponer que el conocimiento es universal, no circunscrito a contextos específicos, es objetivo y sus concepciones neutrales, los fenómenos curriculares son de tal naturaleza que se pueden racionalizar técnicamente, y el control y la eficacia son criterios importantes. Afirma que la enseñanza es una ciencia y el diseño de la instrucción una tecnología basada en esa ciencia.¹⁵⁶

Sin embargo esta investigación se enfoca en la teoría crítica que coloca al currículo en una perspectiva diferente a la de diversos autores, centrándose en construir planes de estudio emancipadores, que encaminen a las estudiantes a la concientización de su realidad y de las formas de dominación; en concordancia con Stephen Kemmis que indica que dichas teorizaciones empíricas sobre el currículo se centran en conseguir que la práctica se adecue a las propuestas educativas o a teorías hechas por ciencias aplicadas, que no se enfrentan a la realidad total de la clase en una perspectiva educativa completa.¹⁵⁷ Pues “el problema central de la teoría del curriculum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro”.¹⁵⁸

En ese sentido plantea Rosario Cubero que lo que cuenta como realidad se construye socialmente dentro de las tradiciones sociales y actividades culturalmente compartidas, el conocimiento por lo tanto, es relativo no sólo si se contempla la historia de las ciencias o de otras formas de conocimiento, sino en función de las participantes y los fines de una actividad

¹⁵⁵ GUTIÉRREZ CHIÑAS, Agustín, “El currículum de la profesión bibliotecaria; una aproximación”, en *Investigación Bibliotecológica*, núm. 59, México, enero-abril de 2013, p. 149.

¹⁵⁶ GUARRO PALLÁS, Amador, “Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico”, en Juan M. Escudero (Ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del currículum*, Síntesis S.A., Madrid, 1999, p. 101.

¹⁵⁷ KEMMIS, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Trad. por Pablo Manzano, Morata, Madrid, 1998, p. 29.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 30.

concreta.¹⁵⁹ Desde la teoría crítica se plantea un diseño complejo del currículo que se basa en los siguientes ejes centrales: la investigación-acción educativa, la autorreflexión, la reconstrucción del currículo, la investigación del contexto, intervención en la praxis a través de la producción de conocimientos individuales y colectivos, el afrontamiento de la incertidumbre, la identificación de competencias de las estudiantes, los nodos problematizadores, el equipo docente y los proyectos formativos.¹⁶⁰ Este planteamiento impulsa a la estudiante a pensar por sí misma, le muestra las herramientas para poder deconstruir para construir a partir de su propia experiencia, agregando la investigación-acción educativa y social, con intervención en actividades que se concreten en la vida cotidiana y que logren concientizar a las estudiantes de una visión crítica propia y su intervención en la praxis social, cultural e histórica del entorno.

Lawrence Stenhouse plantea que el currículo “es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente en la práctica”,¹⁶¹ dejando abierta la oportunidad de eliminar la concepción estatalista de una educación pública universitaria construida como una forma de mantener la estabilidad social mediante formas de opresión ordenadas y manifestadas en los currícula de las universidades.

Para construir un currículo en la educación formal Sonia Comboni menciona tres formas de hacerlo:¹⁶²

1. El currículo es diseñado por un equipo de profesores o especialistas. Es un currículo formal, con carácter normativo.
2. Otra construcción curricular trata de vincular los contenidos normados en relación con la experiencia de la estudiante. Esto constituirá el currículo real que tome en cuenta las características sociolingüísticas, históricas, sociales, políticas y culturales de las estudiantes.
3. Y la construcción que toma en cuenta las experiencias de las alumnas y las incorpora al proceso de enseñanza y aprendizaje, revalidando tanto su trabajo como el de las

¹⁵⁹ CUBERO, Rosario, *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Graó, Barcelona, 2005, p. 176.

¹⁶⁰ NAVARRO REYES, Yasmile, *et. al.*, “Una mirada a la planificación estratégica curricular”, en *Revista Telos*, núm. 2, mayo-agosto de 2010, Maracaibo, Venezuela, pp. 213-214.

¹⁶¹ Cit. por KEMMIS, Stephen, *op. cit.*, p. 28.

¹⁶² COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, UPN, México, 2000, p. 25.

profesoras. Este va más allá del currículo normativo, pues se apoya en la recuperación de la experiencia personal de las personas y su puesta en práctica en una colectividad.

Por lo anterior, la mayoría de las universidades públicas del país centran su construcción curricular encomendando esta tarea a un grupo de especialistas en la materia o mediante cuerpos académicos colegiados, en donde escasamente se toman en cuenta las experiencias de las estudiantes, reflejándose en programas descontextualizados y con pocas aplicaciones prácticas para el entorno en el que se encuentra la institución educativa, debido a que “las decisiones curriculares se toman tanto a nivel social (nacional, local) e institucional (unidad educativa) como del aula (profesores)”,¹⁶³ enfocándose en hacer procesos educativos científicos, lógicos, objetivos, neutrales y analíticos que produzcan profesionales capaces de emplearse en actividades laborales con remuneración económica segura y considerando a estudiantes con las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, ofreciéndoles lo mismo, con un “folclore de fuerte individualismo” que viene a propagar el mensaje de quien trabaje duramente y sea inteligente, tendrá éxito.¹⁶⁴

La teoría crítica curricular ofrece elaborar los currícula por docentes y personas vinculadas a temas educativos, a través del trabajo cooperativo y relaciones articuladas que muestren e incorporen visiones críticas de la educación que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del Estado y las políticas neoliberales, no sólo en teoría –con ideas o reflexiones críticas- si no también en la práctica, estableciendo formas de organización enfocadas en marcar cambios en las instituciones educativas, es decir, una política educativa práctica.¹⁶⁵ Por lo que se plantea elaborar un currículo flexible que pueda adaptarse de acuerdo a la realidad y a las necesidades específicas de cada población.

Esta perspectiva crítica se dirige a concientizar sobre el alcance que tiene “la forma de organizar el curriculum, los principios sobre los que se basa y evalúa, el conocimiento verdadero, porque todo ello es muy importante si se quiere entender cómo se reproduce el poder”.¹⁶⁶ Así pues, este enfoque teórico trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder dentro de las relaciones sociales de dominación, por lo que

¹⁶³ MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham y PAVÉZ BRAVO, Jorge, *op. cit.*, p. 78.

¹⁶⁴ JURJO TORRES, Santomé, *El curriculum oculto*, Morata, Madrid, 1992, p. 14.

¹⁶⁵ KEMMIS, Stephen, *op. cit.*, p. 79.

¹⁶⁶ BOLÍVAR BÓTIA, Antonio, “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance”, en Juan M. Escudero (Ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del curriculum*, Síntesis S.A., Madrid, 1999, p. 152.

intenta crear las condiciones mediante las que estas relaciones distorsionadas puedan ser transformadas en acciones organizadas y cooperativas encaminadas a superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa las vidas de las personas.¹⁶⁷

Resulta conveniente para los procesos educativos que cada universidad busque construir su propio currículo, sin recurrir a copiar completamente o en partes otros modelos curriculares ya que no se adaptarían a la contextualización y praxis social del momento histórico específico en el que se desarrolla un colectivo social.

2.2.2.1. Currículo formal

El currículo oficial o formal es aquel en el que se plasman los saberes a transmitirse en la práctica docente, es un documento oficial en el que se establecen “diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudio, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos; su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados”.¹⁶⁸

En esta conceptualización reduccionista de currículo formal, se establece la obligación que tiene la docente de enseñar y de rendir cuentas a las autoridades universitarias, con resultados medibles y cuantificables que muestren en qué medida dicha profesora es productiva en el desarrollo de los procesos educativos formales. Es innegable que en la educación superior formal la institucionalización y la evaluación de los currícula limitan el desarrollo en el aula de la docente y por consecuencia de las alumnas, pero se deben buscar las herramientas que permitan la liberación de las formas de coerción institucional al interior del aula, mediante la búsqueda del interés por la autonomía y la libertad de razón, que confluyan en el claustro académico permitiendo la emersión de conciencias hacia acciones que produzcan conocimientos desde los sujetos sociales-educativos.

En lo que respecta a la formalidad del currículo, éste brinda un conjunto de oportunidades que permiten desencadenar la actividad de las estudiantes en la búsqueda del conocimiento, adquiriendo experiencias que posibilitan criticarlo, evaluarlo y utilizarlo en el momento oportuno.¹⁶⁹ Por lo que se puede comprender que el currículo formal es un manual que

¹⁶⁷ KEMMIS, Stephen, *op. cit.*, p. 88.

¹⁶⁸ POSNER, George J., *op. cit.*, p. 13.

¹⁶⁹ COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *op. cit.*, p. 19.

acompaña al proceso de enseñanza y aprendizaje apegado a los lineamientos universitarios para alcanzar los objetivos deseados y culminar en tiempo y forma con las metas propuestas respondiendo a la demanda estudiantil, pero bajo el esquema de la homogeneización universitaria, con el predominio de una perspectiva acrítica y tecnologicista dentro del desarrollo curricular –entendiéndose como encontrar el único y el mejor conjunto de medios para conseguir los objetivos previamente elegidos- la falta de atención a la relación entre conocimientos escolares y fenómenos extra-escolares, una teorización excesiva separada de la práctica pedagógica y del aula, todo lo cual ha impedido hacer del desarrollo curricular una ayuda para entender y favorecer el aprendizaje.¹⁷⁰

Por lo anterior es importante mencionar que el currículo formal debe partir del reconocimiento de los intereses institucionales, de las potencialidades que se encuentran en cada escuela, y a la vez, necesita prever qué procesos de cambio se pueden potenciar desde la misma institución,¹⁷¹ aprovechar ese potencial y plantear a la universidad pública como una entidad que posibilita la transformación social, encaminándose hacia procesos liberadores de las imposiciones sociales en donde se califican a las personas más valiosas e inteligentes por su nivel de escolarización, por los certificados de estudio que poseen, excluyendo, segregando y discriminando a otros sujetos sociales que no pueden acceder a las mismas oportunidades educativas.

2.2.2.2. Currículo explícito

En el currículo explícito se manifiestan las intenciones que ya han sido declaradas por una institución de educación superior. Para comprender mejor esta construcción curricular se menciona que el currículo oculto es aquel en el que se plasma la ideología de la institución y se juega la hegemonía entre sus similares, en todos los niveles, y al interior de todos los sectores, por lo tanto, el explícito apoya al oculto, cuyo poder de conformación de las estudiantes se vuelve más eficaz por lo sutil de su presencia, ambos regulan el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹⁷²

En este currículo se selecciona el tipo de formación que van a adquirir las estudiantes, determinándose cómo se hará esa formación, en qué lugar, con determinado tiempo para hacerlo

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 29.

¹⁷¹ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *op. cit.*, p. 52.

¹⁷² COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *op. cit.*, p. 24.

y quienes serán las involucradas en esta tarea, es decir, se definirá qué se va a enseñar y aprender, cómo se va a enseñar y aprender, en qué contexto se hará, en que periodos de tiempo, quienes serán los responsables de estos procesos y que papel cumplirán los distintos actores involucrados en dicho proceso.¹⁷³

Por lo anterior en el explícito se expresan de una forma clara y exhaustiva los contenidos seleccionados, junto a las acciones, descripciones, valoraciones y omisiones significativas que se incluyen en el discurso pedagógico y que no se hacen visibles, pero que igualmente se transmiten mediante el currículum oculto.¹⁷⁴ Por lo que va de la mano de manera inseparable del oculto.

2.2.2.3. Currículo oculto

Este currículum suele no ser reconocido oficialmente por las instituciones educativas, pero tiene un impacto más profundo y duradero en las estudiantes que los currículos formales o explícitos. Los mensajes de éste currículum se relacionan con problemas de género, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros; enseña las lecciones sobre los roles sexuales, la conducta “apropiada” para las jóvenes, la diferenciación entre trabajo y esparcimiento, y que clase de conocimiento se considera el adecuado,¹⁷⁵ es decir que se basa en actitudes y aptitudes que se desarrollan mediante el involucramiento de los distintos actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que se llevan a cabo en la vida cotidiana. Este currículum forma parte de una serie de aprendizajes latentes más importantes que los conocimientos que la escuela enseña y determinantes en el aprendizaje de la estudiante.¹⁷⁶

La experiencia constituye un factor importante para cualquier tipo de intervención educativa y la profesora tiene la facilidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues a través de su experiencia puede crear las condiciones para que se produzcan conocimientos y experiencias significativas en las estudiantes. Entonces el currículum oculto proviene “de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de

¹⁷³ MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham, *et. al.*, *Manual para profesores. Currículum y Derechos Humanos*, IIDH, Santiago de Chile, 1993, p. 21.

¹⁷⁴ SALVADOR MATA, Francisco, *et. al.*, “Currículum explícito” en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Aljibe, Málaga, 2004, p. 67.

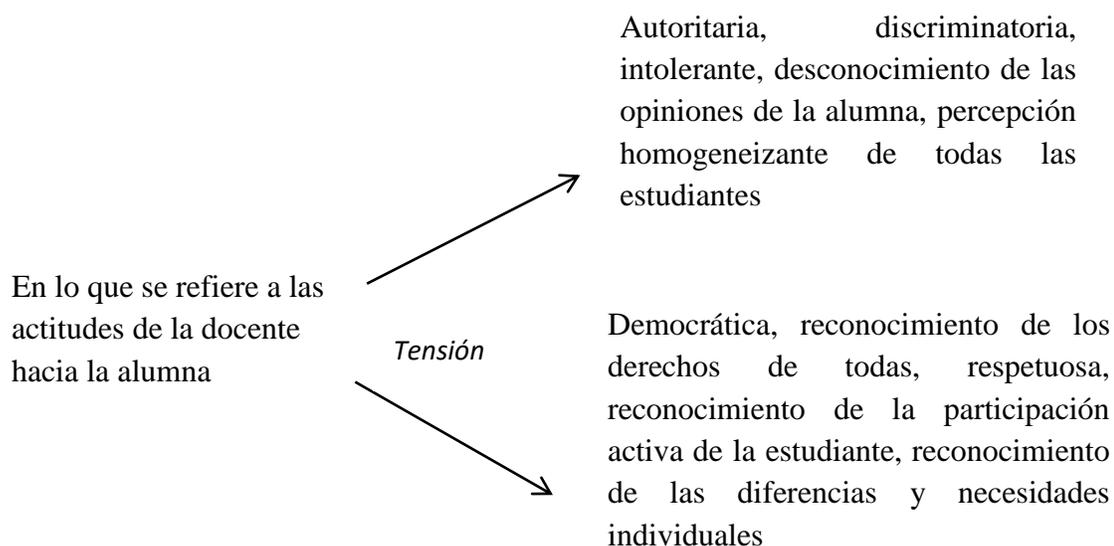
¹⁷⁵ POSNER, George J., *op. cit.*, p. 14.

¹⁷⁶ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *op. cit.*, p. 154.

estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; pues son resultados de la experiencia”.¹⁷⁷

Sin embargo en el oculto se estructuran las relaciones en el aula, a través de la transmisión y recepción de las subjetividades personales y se desarrolla en gran parte de los procesos de socialización que dan significado a la formación de sujetos educativos, es decir, que se ejerce el control y el poder, a través de la transmisión de creencias, valores y conocimientos, producidas por las historias propias y colectivas, así como de la formación personal de quienes ejercen la acción educativa.¹⁷⁸ En este sentido la “educación bancaria”¹⁷⁹ se encuentra en la mayoría de los sistemas educativos tradicionales de educación superior, en donde la figura de poder que representa la docente predomina ante la figura de sumisión de las alumnas, bajo diversos mecanismos de coerción –como la puntualidad o la participación en clase- que las mantienen en una posición de subordinación e inferioridad, en donde la mayoría de las veces obedecen las reglas puestas por la profesora para tratar que el curso sea lo menos complicado posible; contraponiéndose a los objetivos que se plantean en el currículo explícito.

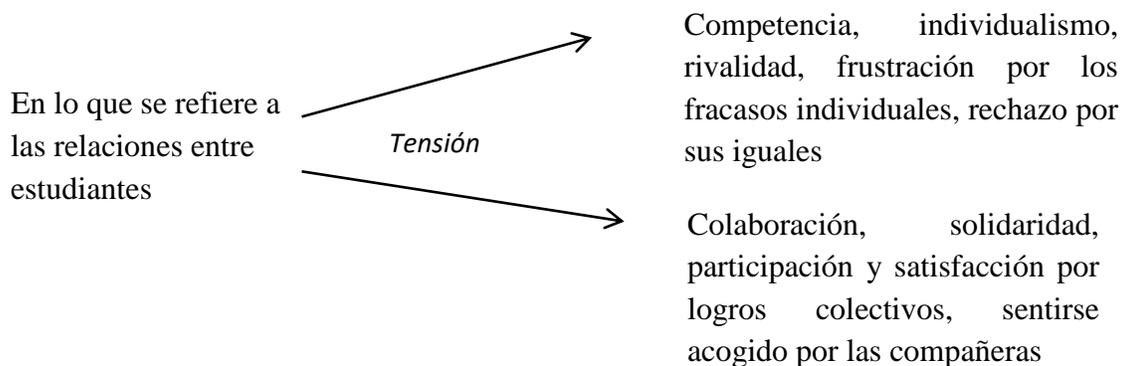
A este proceso de las relaciones educativas-sociales en la universidad se agrega un factor que detona la estructura de estas relaciones y tienen que ver con las contradicciones que se viven en el aula, en donde se pueden observar dos extremos como lo muestra el esquema 1:



¹⁷⁷ DÍAZ BARRIGA, Ángel, “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas” en *REDIE*, vol. 5, núm. 2, Ensenada, 2003, p. 7.

¹⁷⁸ MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham, *et. al.*, *Manual para profesores. Currículum y Derechos Humanos*, *op. cit.*, p. 23.

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 78.



Esquema 1. Manifestaciones de las relaciones sociales-educativas en la universidad. Elaborado por Abraham Magendzo Kolstrein, *et. al.*, *Manual para profesores. Currículum y Derechos Humanos, op. cit.*, pp. 24 y 25.

Por lo anterior, este tipo de currículo juega un papel de suma importancia en la configuración de significados de los que el colectivo docente y las mismas alumnas no acostumbran a ser plenamente conscientes,¹⁸⁰ sin embargo está presente en todas las actividades que desarrollan en la formación universitaria y de acuerdo a la manera en que se conciba permitirá la transformación de las situaciones de opresión y poder entre docente y estudiante, o bien, seguirán inmersos en la opresión que en cada ciclo escolar se reproduce y normaliza.

2.2.3. Objetivos y estrategias de la planificación educativa

La planificación curricular se constituye como una función permanente en todo el proceso educativo y curricular, puesto que toda acción está sujeta a una previsión, pero generalmente, cuando se habla de planificación en currículo, en especial en el sector universitario, se refiere al momento del diseño, de la confección curricular, donde se establecen los lineamientos generales del proceso formativo, el cual queda registrado en un documento normativo como producto visible y evaluable e incluye el plan operativo de los aprendizajes, escasamente utilizado como tal.¹⁸¹ Generalmente esta planificación se plasmará en un documento oficial, marcando un proceso anual o semestral a seguir y definiendo las estrategias que deberá seguir la institución educativa y las personas que forman parte de ella para alcanzar los objetivos planteados.

La planificación educativa requiere siempre de un proceso lógico y sistemático con la finalidad de que se realice en las mejores condiciones posibles, distinguiéndose las siguientes

¹⁸⁰ JURJO TORRES, Santomé, *op. cit.*, p. 10.

¹⁸¹ NAVARRO REYES, Yasmile, *op. cit.*, p. 205.

fases: diagnóstico, análisis de la naturaleza del problema, diseño y evaluación de las opciones de acción, implantación y evaluación.¹⁸² Por lo tanto, es un proceso de preparación de un conjunto de decisiones para actuar en el futuro encaminado a lograr metas,¹⁸³ la planificación siempre estará orientada hacia el futuro y a ejecutar acciones cuyo fin determinado se pretende ser alcanzado de acuerdo a la distribución de los recursos –tanto internos como externos- con los que cuente la institución educativa.

En la educación superior pública se pueden observar dos tipos de planeación: la planeación institucional en el nivel micro –en cuanto a creación de los currícula, organización interna de recursos financieros de ingresos propios y humanos- y la planeación de conjunto a nivel macro, nacional estatal o de algunos subsistemas¹⁸⁴ - planificación de programas de desarrollo institucionales a nivel federal o estatal, administración de los recursos económicos- que en su conjunto permitirán el incremento de la calidad de los procesos educativos, por lo menos es una pretensión que en el discurso formal universitario se aborda, pero que en la práctica muchas veces estas planificaciones no se concretan, o bien se hacen sólo por mero trámite oficial.

Roberto Arizmendi menciona que la planeación como vía de previsión futura, representa para la educación la posibilidad de definir el sentido y la orientación de la acción educativa y el papel que le tocará jugar en la formación histórica-social futura,¹⁸⁵ sin embargo las universidades centran su atención en identificar a los candidatos viables para ocupaciones específicas, más que en brindar una preparación especializada para poder ejercer un trabajo u otorgarle las herramientas para una educación para toda la vida, por lo que la educación significa la preparación fundamental para conseguir un empleo, disponiendo de las personas para absorber una capacitación específica,¹⁸⁶ o bien se considera como real el pensamiento formal, esperándose que la estudiante manifieste capacidades tales como la abstracción, la formulación y comprobación de hipótesis, la contrastación y valoración de eventos o fenómenos complejos, la comprensión de proposiciones verbales abstractas, la producción de ideas

¹⁸² DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, *et. al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Trillas, México, 1995, p. 13.

¹⁸³ ANDERSON, C.A., *El contexto social de la planeación educativa*, SEP, UNESCO, México, 1986, p. 15.

¹⁸⁴ MARTÍNEZ RIZO, Felipe, “La planeación y la evaluación de la educación en México” en Pablo Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, p. 299.

¹⁸⁵ ARIZMENDI RODRÍGUEZ, Roberto, “Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México” en *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, núm. 42, abril-junio de 1982, México, p. 1.

¹⁸⁶ ANDERSON, C.A., *op. cit.*, p. 17.

originales¹⁸⁷ que lleven a las estudiantes a una vida exitosa tanto a nivel profesional como laboral.

Si se toma en consideración que la educación está necesariamente ligada al contexto social en el que se desenvuelve, y por lo tanto, la planificación de ella debe tomar en consideración los aspectos sociales, además de los aspectos intrínsecamente educativos,¹⁸⁸ los procesos de planificación deben ir más allá de la formalidad y la institucionalización, considerando aquellas actividades que se harán fuera del aula, actividades con coherencia entre teoría y práctica que permitan que las estudiantes entiendan la realidad social en la que viven y puedan realizar acciones para mejorar o cambiar esa realidad.

La planificación de programas de estudio determinados de ciertas habilidades necesarias para que la estudiante sea exitosa, tiende a exagerar la necesidad del nivel superior para una habilidad dada,¹⁸⁹ esto sucede en virtud de que los procesos de planeación se hacen de forma descontextualizada, sin investigar el entorno social y las necesidades específicas de una población.

Estos procesos de planificación no sólo deben encaminarse a la eficiencia, a la previsión del futuro, a la racionalización de recursos o ejecución de programas de acuerdo a las políticas educativas neoliberales, los planificadores deben basarse en el presente, para determinar qué factores pueden potenciar el desarrollo de las personas, y a través de la educación otorgarles herramientas que les permitan ser formadores de un mejor futuro, conscientes de las formas manifiestas de opresión presentes en la escuela, pero como sujetos educativos-sociales capaces de cambiar esas situaciones a su favor y de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad en diversos contextos y solucionar problemas de la vida real, “eliminando el establecimiento social de la cultura de la normalidad”.¹⁹⁰

2.2.4. Conceptualización y enfoque de la didáctica

La didáctica forma parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad pública, ya que en él intervienen una serie de factores distintos a los que se aplican

¹⁸⁷ DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, *op. cit.*, p. 42.

¹⁸⁸ ARIZMENDI RODRÍGUEZ, Roberto, *op. cit.*, p. 9.

¹⁸⁹ ANDERSON, C.A., *op. cit.*, p. 22.

¹⁹⁰ NUÑEZ HURTADO, Carlos, “Introducción al pensamiento de Paulo Freire”, en Carlos Núñez (Coord.), *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*, ITESO, CREFAL, CEAAL, México, 2005, p. 27.

en la didáctica de la educación básica, esto en razón de que en la educación superior pública la mayoría de estudiantes son adultos, por lo que requieren de métodos y estrategias educativas distintas para producir y compartir conocimientos significativos. En ese sentido la didáctica universitaria es un núcleo disciplinar de la didáctica general, conceptualizada como el ámbito de conocimiento y comunicación que se encarga de enseñar en la universidad, es decir de la práctica docente.¹⁹¹

Miguel Zabalza menciona que la docencia universitaria debe enfocarse en el aprendizaje, en el trabajo de la estudiante y que debe buscar modalidades de trabajo autónomo, por lo que la didáctica desarrolla un papel importante para ello, debido a que ayuda a conocer mejor lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje, posibilitando crear y sistematizar un cuerpo de conocimientos y metodologías capaces de incidir en la mejora de las prácticas docentes, con herramientas conceptuales y operativas que generen estrategias de acción capaces de mejorar cualitativamente estos procesos educativos,¹⁹² creando espacios abiertos y sin imposiciones ideológicas, pero con intervención de la subjetividad de los actores que participan en el proceso de enseñar y aprender. Por lo que esta disciplina forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, estando siempre dentro de la práctica social de la escuela y no fuera; ya que es un error percibirla como una intervención externa y objetiva que emplea propuestas libres de juicios de valor y neutrales.¹⁹³

Por lo anterior se entiende que la didáctica universitaria es una ciencia teórico-práctica, porque trata el qué, cómo y cuándo enseñar, la teoría necesita la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica a su vez, se nutre de la teoría,¹⁹⁴ es decir, que la didáctica estudia la enseñanza, lo que hacen las profesoras cuando enseñan a enseñar y aprender.¹⁹⁵ Definiendo las formas y las dinámicas que se utilizarán en las clases, sin discursos individualistas o abstractos que resulten tediosos para las estudiantes; la didáctica representa la herramienta ideal para que la docente en su papel de mediador y facilitador del conocimiento logre involucrar a

¹⁹¹ MORENO OLIVOS, Tiburcio, “Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI” en *Revista Perspectiva Educacional*, vol. 50, núm. 2, junio de 2011, Viña del Mar, Chile, p. 29.

¹⁹² ZABALZA BEREZA, Miguel A., “La didáctica universitaria” en *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 2-3, 2007, Madrid, p. 494.

¹⁹³ MORENO OLIVOS, Tiburcio, *op. cit.*, p. 37.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 35.

¹⁹⁵ ZABALZA BEREZA, Miguel A., *op. cit.*, p. 492.

las estudiantes aprendiendo a aprehender, enseñando a enseñar y deconstruyendo para construir en un intercambio recíproco de saberes.

Diversos autores señalan que la didáctica posee una serie de principios que debe cumplir dentro de los procesos educativos universitarios, de no ser así entonces la didáctica deja de cumplir su función en la formación profesional de las estudiantes, dichos principios son los siguientes:¹⁹⁶

- La didáctica debe plantearse como punto de partida la necesidad social, esto significa establecer la relación del proceso de enseñanza y aprendizaje como sistema, con el medio social que lo rodea; la sociedad le plantea sus fines y aspiraciones a la escuela, - relación entre la escuela y la vida- en una relación entre el todo y las partes, la sociedad es todo y la escuela es una parte de ésta. Aunque la escuela se subordina a la sociedad para desarrollarla, sin identificarse totalmente con ella.
- La relación manifiesta que existe entre objetivo- contenido- método, en el objetivo se expresan las habilidades y los conocimientos que las estudiantes deben dominar para poder resolver problemas en la vida diaria; en lo que se refiere al contenido es lo analítico, lo estructurado, es más dinámico y se enriquece permanentemente. Por otro lado, el propio desarrollo de los conocimientos, los avances de la ciencia y los cambios económicos, sociales, culturales, históricos y políticos van enriqueciendo las asignaturas que se imparten en la universidad, por lo que se llega un momento en donde el objetivo ya no es suficiente para sistematizar todo el contenido, quedando obsoleto o descontextualizado y es necesario elaborar nuevos planes de estudio. Y en lo que respecta al método, es la forma de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación dialéctica entre el contenido y el método está en la relación entre el objeto de estudio y la estudiante, con actividades y diálogo entre esta relación; para que éste objeto de estudio sea asimilado por las estudiantes es necesario que esté asociado a sus necesidades, intereses y motivos, lo que permite la construcción de conocimientos significativos y la dialogicidad.

¹⁹⁶ MESTRE GOMEZ, Ulises, *et. al.*, “Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos” en *Revista Praxis Educativa*, núm. 8, marzo de 2004, La Pampa, Argentina, pp. 21-22.

Los modelos educativos neoliberales pueden ocultar la importancia de la didáctica en razón de que se homogeneiza tanto a docentes, estudiantes y planes de estudio dejando a las IES carentes de procesos de actualización o bien de generación de nuevos contenidos que enriquezcan y cultiven los nuevos conocimientos y necesidades que el entorno social, cultural e histórico va presentando con el transcurrir del tiempo; de igual forma, la actualización de los planes de estudio universitarios se hace de forma fragmentada, aislando los contenidos sin tener relación unas asignaturas con otras, sin que exista una transversalización de los derechos humanos, ni un diálogo transdisciplinario, multidisciplinario, e interdisciplinario; sin embargo en la práctica docente se pueden implementar acciones estratégicas mediante el diálogo constante con el otro, sin figuras de poder ni instrucciones para el quehacer de la estudiante, utilizando la libre cátedra y el programa de estudios de una asignatura para enseñar y aprender de la estudiante y con la estudiante, esto permite crear procesos constructivistas de enseñanza y de aprendizaje dialécticos, críticos, dialógicos y al mismo tiempo científicos, ya que el conocimiento es el resultado de la sistematización, abstracción y conceptualización que, desde una praxis sociohistórica determinada, los seres humanos realizan; al ser así, el conocimiento siempre es generado socialmente y permite la emersión de conciencias desde una perspectiva liberadora.¹⁹⁷

2.2.5. Conceptualización, períodos y tipos de evaluación

Cuando se habla de evaluación suele pensarse en valoraciones objetivas hechas por expertos en determinada área, la cual producirá un resultado positivo o negativo para la persona o personas que se están evaluando. Pero la evaluación va más allá de medir y valorar a un grupo de personas, pues se trata de una praxis transformadora que para incidir con profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa.¹⁹⁸

Evaluar en la educación superior es fundamental para el funcionamiento universitario, pues constituye un punto de apoyo para las políticas neoliberales.¹⁹⁹ Pues desde estas políticas se busca mantener el control de las universidades, mediante la racionalización de recursos a

¹⁹⁷ NUÑEZ HURTADO, Carlos, *op. cit.*, p. 38.

¹⁹⁸ ANDRES, Joan Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Horsori, Alfaomega, México, 2005, p. 22.

¹⁹⁹ GLAZMAN NOWALSKI, Raquel, *op. cit.*, p. 23.

través de programas institucionales que sólo buscan mantener el control social y educativo de estas instituciones, pues su planteamiento original en términos del diagnóstico y la verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica se desvirtúa y se convierte en un proceso de fiscalización con criterios imprecisos y ambiguos.²⁰⁰

Desde el punto de vista metodológico evaluar es una actividad básicamente valorativa e investigadora por la que se intenta comprobar si se han alcanzado o no y en qué grado los objetivos previamente pretendidos. Debe afectar por tanto, a la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula o fuera de ella y referirse a todos los elementos que intervienen: profesora, alumna, objetivos, contenidos, métodos, etc.²⁰¹ Para E. W. Eisner el evaluador es un experto en educación que interpreta aquello que observa tal y como sucede en un medio cultural saturado de significados. La interpretación depende de la comprensión que se tenga del contexto, de los símbolos, de las reglas y de las tradiciones de las cuales participan las personas, los objetos, los fenómenos y los hechos; la crítica educativa toma la forma de un documento escrito, cuya finalidad es ayudar a los otros a ver, comprender y valorar la calidad de la práctica educativa y sus consecuencias.²⁰²

Como parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluar no es algo que venga al final de este proceso. Así mismo la evaluación lleva consigo una carga de poder, la profesora tiene en sus manos la posibilidad de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos, por lo que se condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación.²⁰³ Esto pone en un punto de tensión a la estudiante, al sentirse amenazada por la evaluación, y llegado el momento bien pueden confundirse los resultados medibles, en razón del nivel de memorización o interpretación que tenga un estudiante, y no en razón de su capacidad de aprendizaje y reflexión.

Por lo anterior se visibiliza el papel de control social que se ejerce con la evaluación, pues con ella se legitiman ciertas desigualdades sociales, ya que los más desfavorecidos en lo

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 49.

²⁰¹ RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María, “La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios”, en Cristina Mayor Ruiz (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, Octaedro, Barcelona, 2003, p. 163.

²⁰² Cit. por ANDRES, Joan Mateo, *op. cit.*, p. 32.

²⁰³ COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *op. cit.*, p. 116.

económico resultan de igual forma desfavorecidos en el ámbito escolar, así, no podemos negar que los actuales sistemas de exámenes cumplen con esta función de control.²⁰⁴

Ahora bien, es importante conocer y distinguir los tipos de evaluación, ya que según la finalidad a la que esté orientada se distinguen los siguientes enfoques:

- ❖ Evaluación diagnóstica: ésta se realiza puntualmente al comienzo del curso como evaluación inicial o bien para cualquier momento del mismo, sirve para conocer la situación de la que parten las estudiantes o detectar problemas de comprensión, orientar a las alumnas, entre otras.²⁰⁵
- ❖ Evaluación formativa: está orientada a informar a la docente y estudiante de la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje que están protagonizando, con la finalidad de mejorarlo constantemente, supone una práctica frecuente y su objeto desde luego no es el de calificar.²⁰⁶ Este tipo de evaluación proporciona la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento, es una práctica general que todas las profesoras llevan a cabo en mayor o menor grado de forma casi siempre intuitiva, también es una función de análisis y apoyo en el proceso, poniendo énfasis en la valoración y apoyo oportuno que se brinda durante el desarrollo del proceso de aprendizaje en forma continua y permanente; entre sus propósitos se encuentran: reorientar los procesos de aprendizaje mejorando la planificación, el avance de los contenidos, las estrategias metodológicas y las relaciones interpersonales en el aula, permitir que la estudiante reflexione y comprenda las dificultades y diseñe sus propias estrategias para superarlas.²⁰⁷
- ❖ Evaluación sumativa: su función principal es la de calificar o certificar el nivel alcanzado por la estudiante al final de un período de enseñanza, aunque también suele utilizarse para comprobar la eficacia de un método o de algún tipo de recurso.²⁰⁸
- ❖ Evaluación tradicional: ésta es objeto de visiones reduccionistas como enfatizar en los resultados cuantificables olvidando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se consideran los resultados repetitivos de corto plazo observables, sin considerar la importancia de los significados y procesos internos de aprendizaje, se delega la

²⁰⁴ DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica y curriculum*, op. cit., p. 155.

²⁰⁵ RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María, op. cit., p. 171.

²⁰⁶ *Ídem*.

²⁰⁷ COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, op. cit., pp. 150-151.

²⁰⁸ RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María, op. cit., p. 172.

responsabilidad de la evaluación a las profesoras y autoridades académicas, olvidando la participación de las alumnas, quienes son las más interesadas en su propio proceso de aprendizaje. Éste modelo reviste a la evaluación de un carácter burocrático y mecánico con escaso o nulo poder de transformación de las realidades implicadas,²⁰⁹ con potente sentido homogeneizante, en constante comparación de las alumnas con base en las puntuaciones recogidas.

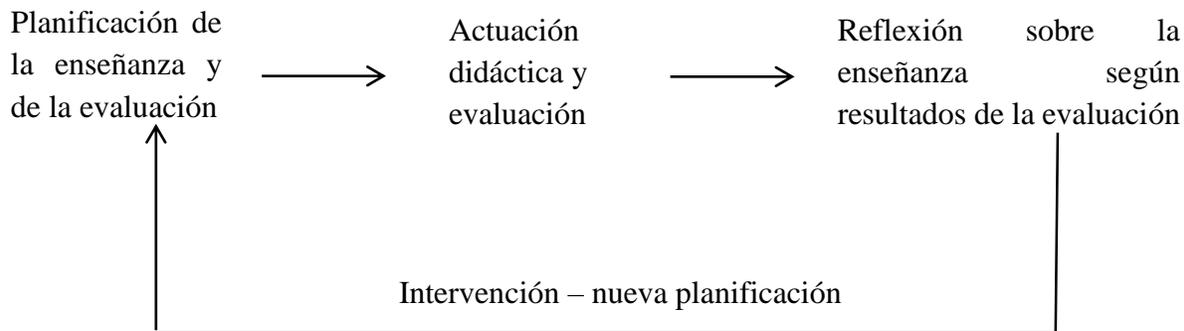
- ❖ Evaluación alternativa: se basa en procesos constructivistas de aprendizaje mediante debates, productos de las propias estudiantes, juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional, focaliza la evaluación de manera individualizada sobre la alumna a la luz de sus propios aprendizajes, habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto de un estudiante o del grupo, provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular y permite a las estudiantes participar en su propia evaluación y se puede realizar en cualquier etapa del proceso educativo.²¹⁰

Diversos autores coinciden en que la evaluación debe adaptarse a los ritmos de aprendizaje de las alumnas, a sus circunstancias personales y contextos socioculturales, siendo intercultural y contextualizada, adecuándose a las características propias de cada comunidad educativa y de sus participantes, adaptándose además a las necesidades e intereses de cada contexto educativo,²¹¹ por lo que debe hacerse de forma continuada aplicándose en las distintas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje –desde la planificación hasta la evaluación final– retroalimentando la forma en que un grupo educativo aprende y enseña, alternándose entre docente y estudiante, como lo ejemplifica el siguiente esquema:

²⁰⁹ COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *op. cit.*, pp. 119-120.

²¹⁰ ANDRES, Joan Mateo, *op. cit.*, pp. 67-68.

²¹¹ COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *op. cit.*, pp. 132-133.



Esquema 2. Ciclo de la evaluación. Elaborado por José María Rodríguez López, *op. cit.*, p. 164.

De esta forma la evaluación forma parte del propio proceso de aprendizaje, supone un énfasis en estos procesos de aprendizaje y no en los resultados, haciendo una recogida permanente de información y un intercambio entre profesoras y estudiantes, con carácter individual adaptándose a los intereses, las características y ritmos de aprendizaje de cada persona y analizado su propio proceso;²¹² integrando totalmente los procesos educativos, relacionándose de forma permanente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, sin reduccionismos de calificaciones, juicios de valor objetivos, es decir, aspectos que son puramente cuantificables y que dejan a un lado la condición humana de la estudiante.

2.3. ¿Por qué se ofrece la asignatura en derechos humanos en la Licenciatura en Derecho?

2.3.1. Una educación *para* los derechos humanos en la formación de abogadas

Desde hace algunas décadas se ha teorizado acerca de la importancia de tomar al Derecho desde su esencia y contenido social, e ir más allá de una ciencia jurídica pura que estudia dogmática y estructuralmente el conjunto de normas bajo un estricto orden establecido por un Estado de Derecho rígido y hegemónico. Sin embargo pocas de estas teorías centran su análisis en la importancia que tienen los derechos humanos en la formación académica y profesional de las abogadas en las universidades públicas mexicanas; debido a que la enseñanza del Derecho va mucho más allá de memorizar contenidos o comprender el catálogo normativo nacional o internacional así como la creación, modificación o aplicación de leyes, el Derecho está ligado

²¹²*Ídem.*

socialmente al contexto cultural en el que existe una realidad que no puede invisibilizarse por el conocimiento narrado y el claustro universitario.

En concordancia con el investigador jurídico Elías García, socialmente el Derecho desempeña un doble papel, ya que por un lado regula y preserva un orden predeterminado; y por el otro, regula, libera y transforma una realidad, estas funciones las seguirá aplicando como parte de su compromiso con los actores sociales,²¹³ por lo que la importancia de formar una educación jurídica en y para los derechos humanos subyace en el compromiso que tiene la abogada de defender la justicia y los derechos de las personas, velar por la efectivización de todos estos derechos con igualdad y sin discriminación de ningún colectivo social.

En este sentido el quehacer de la egresada en Derecho se centra en ser abogada postulante, defender desde su ética moral y social una violación de uno o varios derechos a una persona o a un grupo de personas, por lo que la profundización de los derechos humanos en su desarrollo académico es indispensable para que desarrolle su potencial y aprenda a aprehender y deconstruir el Derecho positivo tradicional, transformándolo por una educación para los derechos humanos que le permita ser una persona sensible, capaz de concretar acciones en beneficio de los más necesitados, defendiendo y practicando desde el contexto sociocultural, económico y político estos derechos, considerando la interculturalidad y la praxis social de las personas, los pueblos y comunidades.

Es indudable que el estudio de los diversos componentes metodológicos, axiológicos y epistemológicos que integran el Derecho tradicional-positivo deben abordarse en la formación profesional de las abogadas, pero también se debe concientizar a las estudiantes acerca de su doble función, ya que –como apunta Antonio Gramsci- a través de éste, el Estado hace homogéneo al grupo dominante y tiende a crear un conformismo social que sea útil a la línea de desarrollo del grupo dirigente,²¹⁴ y es en ese sentido que se inculca a la profesional del Derecho la “noble” tarea de defender la justicia desde la interpretación pura de las leyes, invocando únicamente aquella normativa nacional, internacional o jurisprudencial que permita castigar una conducta realizada fuera de lo que determina la ley o reparar un daño hecho en perjuicio de una persona/as, pero y los ¿derechos humanos? donde colocar a estos derechos desde esta lógica tradicional-positiva que forma abogados apegados al imperio de la ley,

²¹³ GARCÍA ROSAS, Elías, *Formación de recursos humanos para la docencia e investigación jurídica, estudio de caso*, Flores Editor, México, 2005, p. 138.

²¹⁴ GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Trad. Carlos Cristos, Fontamara, México, 1998, p. 93.

alejados de reflexionar y visibilizar las necesidades reales de las personas, que no son “expedientes”, “clientes” o “ingreso económico seguro”, son seres humanos con una realidad concreta e histórica, reprimidos por una clase hegemónica dominante, indefensos y vulnerables, con desconocimiento sobre los contenidos normativos y sobre sus propios derechos, entonces, si la abogada no efectiviza y defiende sus derechos, ¿quien más lo hará?.

En la actualidad la universidad pública tiende a ser autoritaria, jerárquica, no dialogante, poco participativa, tiene una práctica que poco facilita una educación para los derechos humanos.²¹⁵ Sin embargo es necesario tomar el reto de transformar ese tipo de educación, modificar la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, por un modelo académico que sea flexible y crítico, que permita la transversalidad de los derechos humanos en el currículo jurídico, si bien incluir una asignatura que contenga un curso en donde se profundice en los derechos humanos es una necesidad urgente en la universidad pública, de igual manera lo es, que todas las materias incluyan un mínimo de temas abordados desde la perspectiva de los derechos humanos, ya que éstos son de carácter horizontal y en la formación de las profesionales del Derecho deben permear en todo su desarrollo, desde lo teórico-práctico, metodológico-científico, epistemológico-axiológico y formal –jurídico.

La inclusión de los derechos humanos en la educación formal, específicamente en la carrera de Derecho constituye una práctica transformadora que resignifica la forma de crear conocimientos, y reconstruye las formas de aprender y de enseñar, en cuanto a la educación jurídica posibilita la construcción de una nueva realidad, en la que las subjetividades de los sujetos sociales que interviene en los procesos de mantener y luchar por la justicia están por encima de cualquier interpretación positivista, velar por el bienestar y la efectivización de todos los derechos humanos debe ser el objetivo principal de la abogada formada en la educación superior pública.

Aunado a lo anterior, existe una carencia en cuanto a la difusión, educación, ejercicio y defensa de los derechos humanos, muchas personas han sido testigos pasivos de la violencia y de las estructuras opresoras que día tras día violan estos derechos con total normalidad, algunos de estos actos se originan con plena conciencia, otros como consecuencia del desconocimiento, inexperiencia o incapacidad, por eso se subraya la importancia del papel que juegan las

²¹⁵ PARRA MALDONADO, Julio, “Una educación en y para los derechos humanos en Venezuela”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, mayo-agosto de 2001, Madrid, p. 3.

universidades públicas en impulsar y transformar la enseñanza y el aprendizaje, así como profundizar en investigaciones sobre los derechos humanos.²¹⁶

Una educación *para* los derechos humanos en la formación profesional de abogadas en las universidades públicas mexicanas significa comprender y entender que estos derechos están presentes en todo momento y en todos los contextos, en situaciones personales, o bien en donde intervengan un grupo de personas de un pueblo o comunidad, es reconocer que en su defensa y promoción se juega la vida y la felicidad de las personas y de los pueblos,²¹⁷ es vislumbrar que las injusticias que oprimen a los indefensos sólo pueden transformarse mediante acciones que permitan su liberación, por lo que la irrenunciable labor de cualquier abogada es luchar por la vigencia y efectivización plena de todos los derechos humanos.

2.3.2. Inclusión de los derechos humanos en el currículo jurídico

A partir de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011 en la que se incluye el reconocimiento de los derechos humanos, el Estado como garante del derecho a la educación en el país tiene como finalidad respetar los derechos humanos desde el sistema educativo nacional; sin embargo ninguna institución educativa está obligada a hacerlo, pues en dicha reforma solo se exhorta a que se *procure* integrar los derechos humanos en el quehacer educativo.

A partir de esta reforma diversas universidades públicas comenzaron a integrar los derechos humanos a su plan de estudios, pero de manera aislada y legalista ya que en su contenido se profundiza en el estudio de la legislación nacional e internacional en materia de derechos humanos, así como en teorías, fundamentos y generalidades del derecho constitucional y el derecho internacional de los derechos humanos y en pocas universidades esta asignatura es obligatoria, por lo que una abogada puede desarrollar su formación profesional sin haber entrado al estudio y análisis de los derechos humanos.

Por lo tanto algunas de las características que se observan en las Facultades de Derecho de las universidades públicas del país, es la descontextualización o desfase de sus planes y programas de estudio, la falta de actualización en sus contenidos y en la bibliografía que se

²¹⁶ GUERRA DE VILLALAZ, Aura Emérita, “La enseñanza de los derechos humanos en las Facultades de Derecho”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm. 156, julio-diciembre de 1987, México, p. 427.

²¹⁷ PINTO, Mónica, “La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, núm. 16, Buenos Aires, 2010, p. 16.

utiliza, privilegiando el estudio del derecho privado ante la importancia que tiene profundizar en el derecho público y más aún, en el social.²¹⁸ Por lo que se prepondera el estudio de materias puramente legalistas por aquellas humanistas, formando estudiantes apegados a la estricta interpretación de la norma como la fuente principal de la justicia.

En ese sentido en un estudio que hizo Luis Fernando Pérez Hurtado acerca de la formación de abogadas en algunas universidades públicas y privadas del país se destaca que en general, las estudiantes de Derecho cursan obligatoriamente entre 40 y 70 materias durante su formación profesional; cada universidad elabora sus planes de estudio de acuerdo a su propia ideología o intereses, o bien a un enfoque específico hacia determinada rama del Derecho, por lo que existe un determinado número de materias básicas que se incluyen en la mayoría de los programas académicos –introducción al estudio del derecho, derecho civil, derecho romano, sociología del derecho, teoría económica y metodología jurídica- figurando el derecho penal, el derecho civil y el derecho fiscal como las áreas de mayor preferencia para el ejercicio profesional de las abogadas.²¹⁹

De igual forma es pertinente mencionar la integración de los derechos humanos a los currícula de la Universidad de Buenos Aires, en Argentina que desde 1985 se reformó todo el plan de estudios y se comenzó hacer una *alfabetización en derechos humanos* transversalizando su enseñanza y aprendizaje a todas las licenciaturas de las áreas de sociales y humanidades, economía y medicina; actualmente las ingenieras, ciencias exactas, arquitectura y urbanismo cuentan con Cátedras de Derechos Humanos. En el programa de esta alfabetización en derechos humanos se mencionan sus principales objetivos, como comprender y evaluar el desarrollo de los derechos humanos, su ubicación como uno de los objetos del orden jurídico-político mundial y las manifestaciones concretas que surgen de él; contribuir a generar en las estudiantes una conciencia más integral de la noción de derechos humanos, más allá de la capacitación profesional que su área de trabajo exija e integrar los conocimientos básicos de la asignatura al quehacer cotidiano en cualquiera de sus manifestaciones, entre otros.²²⁰

Por lo anterior, México va muy atrasado en cuanto a la transversalidad de los derechos humanos, ya que muy pocas licenciaturas –aparte de la de Derecho- integran en sus planes de

²¹⁸ GARCÍA ROSAS, Elías, *op. cit.*, p. 249.

²¹⁹ PÉREZ HURTADO, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*, UNAM, CEEAD, México, 2009, pp. 43 y 175.

²²⁰ PINTO, Mónica, *op. cit.*, pp. 9-11.

estudio la asignatura de Derechos Humanos o bien enfocan algún curso desde esta perspectiva. De igual forma las carreras de Derecho que integran los derechos humanos a los currícula le restan importancia al contenido de esta materia, por lo que las estudiantes que la cursan la ven como una asignatura más que tiene que aprobarse para concluir el semestre escolar con éxito, o bien, el desarrollo del curso por parte de la docente termina siendo una reproducción de la carta descriptiva que determina los temas que desarrollará en clase; por lo general los juristas que se desarrollan en los campos prácticos jurídico-legales son los que dan clases en la licenciatura, por lo que es poco el tiempo que invierten a la preparación de cursos terminando repitiendo lo mismo que a ellos les enseñaron en su paso por la formación profesional. A esto se agrega que las estudiantes de Derecho no se acercan a ningún contenido práctico que los aproxime a la realidad en la que se desarrollan los derechos humanos.

Por otro lado, en lo que respecta a la tarea que tienen las universidades por integrar los derechos humanos a los currícula, la Secretaría de Gobernación, la ANUIES y la CNDH firmaron en el mes de febrero del presente año una carta compromiso para la difusión y la aplicación de los derechos humanos en las universidades desde el marco constitucional. Sin embargo este documento no obliga a las universidades a integrar a los derechos humanos a sus planes de estudio, sino que las hace responsables de velar por su respeto, de realizar su misión y visión bajo los valores de la democracia y la justicia, con el compromiso de consolidar una cultura de derechos humanos en la universidad, incluyéndose la reforma constitucional del 2011 en los programas académicos y acciones institucionales.²²¹

Empero dicha carta compromiso no es suficiente, las universidades están obligadas socialmente a incorporar la EDH, principalmente en la formación profesional de abogadas y su responsabilidad de defender y proteger los derechos de las personas, su efectivización y hacer justicia para los más necesitados de ella.

Por lo tanto si una abogada no profundiza en los derechos humanos durante su formación, no entenderá el compromiso social que tiene con los seres humanos, con los indefensos, empobrecidos, con las víctimas de injusticias y la totalidad social e histórica de esas personas, porque “el pasado reciente tiene un peso específico rotundo: la construcción de la memoria que

²²¹ ARREOLA, Juan José, “Acuerdan SEGOB Y ANUIES incluir Derechos Humanos en todos los programas educativos” en *AF medios. Agencia de Noticias*, <http://www.afmedios.com/2016/02/acuerdan-segob-y-anuiies-incluir-derechos-humanos-en-todos-los-programas-educativos/>, consulta 22 febrero 2016.

precede a otros temas, educar en derechos humanos es otra expresión del ¡nunca más!”,²²² nunca más a silenciar a los que necesitan tener voz, sino por el contrario, la abogada tiene la noble misión de alzar la voz por las víctimas, visibilizar a los invisibles, hacer justicia a aquellas personas que han sufrido los atropellos del mismo Estado, como la desaparición forzada de estudiantes, de mujeres, de niños y niñas, entre otras tantas violaciones que estremecen la sensibilidad y la conciencia de los seres humanos; y que la abogada tiene el poder de cambiar, pero sobre todo potencializar su campo de acción en favor de los derechos humanos.

2.3.3. Objetivos de la Licenciatura en Derecho

Históricamente la Licenciatura en Derecho en las universidades públicas de México constituye una de las carreras de mayor tradición por ser una de las primeras opciones profesionales que se ofrecieron a los egresados de bachillerato en los primeros años del México independiente y que hasta en la actualidad sigue siendo una de las licenciaturas con más demanda estudiantil, debido a que se estima que en el país hay aproximadamente 255,000 estudiantes de Derecho, en 1,608 instituciones de educación superior que ofrecen la carrera –públicas y privadas- el crecimiento del número de escuelas de Derecho en los últimos años se ha incrementado a un promedio de tres nuevas escuelas cada semana,²²³ por lo que esta demanda estudiantil principalmente en la educación pública debe cumplirse con eficiencia y formar profesionales y operadores del Derecho con compromiso social en la defensa y protección de todos los derechos humanos.

Por lo anterior es pertinente analizar cuáles son los objetivos de la Licenciatura en Derecho que ofrecen las universidades públicas, con base en la información contenida en los sitios web oficiales, así como en los Programas de Desarrollo Institucional de algunas universidades públicas del país. Se analiza el objetivo de la carrera de Derecho de 15 universidades, entre las que se encuentran: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de San Luis

²²² PINTO, Mónica, *op. cit.*, p. 13.

²²³ Cifras correspondientes al ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo a información del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A.C., <http://www.ceead.org.mx/ej-recursos-adicionales.html>, consultado el 23 de febrero de 2016.

Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad de Sonora (UNISON), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Se inicia este análisis mencionando que de estas 15 universidades sólo la UCOL, menciona como objetivo de la licenciatura en Derecho el respeto por los derechos humanos, al abordar que forma estudiantes desde una perspectiva educativa integradora, con compromiso hacia la sociedad buscando la justicia y el respeto por los derechos humanos para contribuir al desarrollo equitativo, democrático y sustentable a nivel local, nacional e internacional.²²⁴

En lo que respecta al resto de universidades, sus objetivos son variados encontrando puntos en común como la formación profesional de abogadas competentes, innovadoras y competitivas, bajo la promoción de valores como la democracia, la justicia, la tolerancia, la honestidad, la verdad, la ética, la responsabilidad y el compromiso moral, con alta preparación para su desempeño laboral desde la aplicación de aptitudes, destrezas y habilidades en el uso de tecnologías, la apropiación de herramientas científicas, la solución de problemas, así como la comprensión y análisis del sistema jurídico nacional e internacional.

La UNISON en cuanto al cometido de formar abogadas con capacidad crítica y reflexiva, menciona que forma profesionales con una visión integral del estudio y práctica del Derecho con facultades para intervenir de manera crítica, propositiva y responsable en la solución de problemas jurídicos; la UAS forma abogadas con capacidad y conocimiento crítico de interpretación y aplicación del Derecho como producto histórico y social; la UAA forma profesionales con valores y espíritu crítico e innovador con capacidad de resolver problemas en su desempeño profesional; la UAN forma estudiantes con herramientas teóricas, metodológicas y tecnológicas que le proporcionen una práctica jurídica ideal mediante un pensamiento crítico y propositivo en las diversas disciplinas del Derecho; y la UNAM tiene el objetivo de formar profesionales propiciando actividades críticas, reflexivas y creativas que lleven al estudiante a formar una postura propia.

Es de llamar la atención uno de los objetivos de la licenciatura en Derecho de la UDG al mencionar que busca conocer diferentes planes y programas de estudio a nivel nacional o

²²⁴ Ver Anexo número 6.

internacional para hacer un currículum homólogo con la finalidad de permitir la movilidad docente y estudiantil; sin embargo no menciona algún aspecto acerca de considerar el contexto sociocultural o histórico de estudiantes o docentes para poder lograr este cometido. De igual forma la licenciatura de Derecho de la UAEH menciona como uno de sus objetivos formar personas jurídicamente cultas y sensibles a su entorno social; en lo que se refiere a “personas jurídicamente cultas” en sentido general una persona culta es aquella que posee un bagaje amplio o completo de conocimientos en diversas áreas, disciplinas o temas, pero al mismo tiempo es un término ambiguo y eurocéntrico, en razón de que no existe una referencia de lo que es ser jurídicamente culto, ya que depende de las posibilidades económicas de las personas será la medida en que puedan incrementar sus conocimientos culturales, ya sea en lo referente al arte, cine, música, teatro, política, lectura, viajes, ciudades, entre muchas otras cosas, que pueden determinar la cultura de una persona de una manera opresora, excluyente o discriminatoria sin importar sus condiciones académicas o profesionales.

Ahora habrá que analizar la congruencia y concordancia que existe entre los objetivos de las licenciaturas en Derecho y el perfil de egreso de las estudiantes de esta carrera en las universidades públicas.

2.3.4. Análisis del perfil de egreso de la Licenciatura en Derecho

Para comenzar con el análisis del perfil de egreso de la licenciatura en Derecho en algunas universidades públicas de México, se comprende que en este perfil del egresado se delimita la formación que las universidades brindan a las estudiantes, es decir, es una representación del sujeto educativo que las IES pretenden formar; en él se contienen los aspectos formativos y las prácticas profesionales sujetas a los cambios científicos, tecnológicos, culturales, políticos y económicos en cada área de estudio, así como las demandas de los sectores productivos de la región o estado y los cambios axiológicos y sociales relacionados con la profesión.²²⁵

Para analizar los perfiles de egreso de la carrera de Derecho se estudiaron las mismas universidades mencionadas en el análisis de los objetivos de dicha licenciatura, consultando cada uno de estos perfiles de egreso a través de los sitios web oficiales de cada universidad pública, así como los Programas de Desarrollo Institucional.

²²⁵ GLAZMAN NOWALSKI, Raquel, *op. cit.*, pp. 124 y 127.

Los resultados son muy variados, ya que cada universidad posee un perfil de egreso particular, en algunas se observan perfiles extensos y claros, mientras que en otras se presentan perfiles cortos y no tan claros, con cierto nivel de ambigüedad. Los puntos en común encontrados en la mayoría de estas instituciones educativas versan en la procuración de que la egresada de Derecho siga preparándose a través de una educación continua; que posea firmes valores éticos y morales con compromiso social; así mismo que cuente con una preparación y dominio de técnicas de expresión oral y escrita, para la elaboración de escritos legales-jurídicos. La mayor parte de estas universidades mencionan que la egresada de Derecho deberá dar asesoría y representación a personas o instituciones –clientes o representados- abogando por sus intereses, sin enfatizar en sus derechos humanos, sus necesidades o su realidad social.

Se observa que en estas IES se implementa el modelo educativo por competencias con procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la solución de problemas y en la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como el dominio del inglés para formar profesionales con un alto nivel de competitividad y con actitud de liderazgo e innovación para insertarse en el campo laboral exitosamente, sin considerar procesos críticos de reflexión que se refleje en su praxis sociocultural.

Ningún perfil de egreso de estas universidades menciona que la abogada egresada poseerá, obtendrá, velará o se comprometerá por el respeto, promoción, educación, protección y defensa por los derechos humanos. De igual forma la mayoría de estas universidades centran el campo de acción de la abogada en aquellas actividades o puestos de trabajo jurídico-legalistas -como litigante, servidor público, juez, magistrado, notario, corredor público, ministerio público- invisibilizando a los derechos humanos y a la lucha por su reconocimiento y efectivización en organizaciones de la sociedad civil, en espacios colectivos, familiares o comunitarios, en comisiones de derechos humanos, así como en investigaciones en esta materia. A continuación se mencionan algunos de estos perfiles de egreso de las IES analizadas.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se muestra congruencia en cuanto a sus objetivos y el perfil del egresado al establecer que las estudiantes que egresen de la licenciatura en Derecho tendrán los conocimientos y las habilidades para resolver problemas jurídicos con eficiencia, eficacia y oportunidad, a partir de un juicio crítico basado en la observación de la realidad. Forma estudiantes con un sentido humanista del Derecho, con actitudes y valores en contacto permanente con otras manifestaciones de la cultura. Así mismo

menciona que las egresadas dominarán el idioma inglés como herramienta adjunta a su formación para que sean más competitivas en el campo laboral.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) presenta congruencia entre sus objetivos y el perfil de egreso, ya que menciona que las egresadas contarán con una formación profesional sólida bajo principios éticos que intervengan en la solución de conflictos jurídicos. Las personas egresadas de esta universidad podrán asesorar, orientar, representar, mediar y gestionar los *intereses legítimos de sus representados* ante cualquier instancia de procuración y administración de justicia. Sin embargo no se establece defender y efectivizar los derechos humanos de las personas, sólo se enfatiza en los *intereses legítimos de sus representados* estableciendo una relación formal-jurídica entre la función del abogado y las personas vulneradas o violentadas en sus derechos humanos.

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) no presenta concordancia entre su objetivo y el perfil de egreso, debido a que en el primero menciona que en la formación profesional de licenciadas en Derecho se crea un pensamiento crítico y propositivo en las disciplinas del Derecho, lo que le permite una praxis jurídica adecuada en los ámbitos públicos, sociales y privados; pero en el segundo menciona que la egresada contará con los conocimientos básicos en las ciencias sociales y humanidades para comprender el Derecho, así como el ejercicio de la profesión jurídica, con herramientas para expresarse de manera adecuada de forma oral y escrita desde un pensamiento lógico y un razonamiento jurídico y, desde la ética, valorar entre normas o situaciones específicas o soluciones jurídicas sin descuidar el compromiso social frente a las distintas problemáticas sustentando tanto el proceso como las soluciones que se implican. Por lo que al egresar, la profesional del Derecho deja de lado el pensamiento crítico para centrarse en la solución de problemas jurídicos desde los procesos normativos, la ética y la argumentación jurídica.

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) manifiesta concordancia y congruencia entre su objetivo y el perfil de egreso al establecer que las egresadas de esta universidad serán competentes para crear, valorar, interpretar y aplicar el catálogo de normas que regulan los espacios de acción de la abogada. Resultando en profesionales líderes y competitivos en los sectores de desarrollo sean públicos, privados o sociales bajo estándares innovadores que fortalezcan el Estado de Derecho en el país.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) el objetivo de la licenciatura en Derecho es corto pero claro y presenta concordancia con su perfil de egreso que es bastante amplio. Y en éste se menciona que las egresadas de esta licenciatura contarán con habilidades para manejar la ley y los conceptos jurídicos para dar soluciones a los problemas legales, promover las relaciones jurídicas comerciales y demás actividades económicas bajo la equidad, solidaridad y justicia para mejorar las problemáticas sociales y ambientales, aplicar las herramientas legales idóneas para comprender el Derecho como transformador social, haciendo énfasis en la importancia de reglamentar las relaciones sociales, es decir, desde el positivismo. Menciona una amplia gama de conocimientos y valores, pero no se enfatiza en ningún aspecto en la importancia de los derechos humanos.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) presenta poca concordancia entre su objetivo y el perfil del egresado, en razón de que en su objetivo expresa claramente que forma licenciadas en Derecho con capacidad y conocimiento crítico de interpretación y aplicación del Derecho como producto histórico-social, dejando un amplio campo de acción del ejercicio de la abogada, al mencionar *otros campos del quehacer jurídico*, por lo tanto no limita este quehacer al litigio o a la administración de justicia; y orienta a la profesional del Derecho hacia una enseñanza humanista con sensibilidad y ética social para proponer normas jurídicas alternativas. Sin embargo, en el perfil de egreso se menciona que las personas que egresen de esta licenciatura tendrán una sólida preparación para buscar información para afrontar problemas y poder desarrollar su profesión mediante el manejo de las herramientas tecnológicas; de igual forma tendrán habilidades para la expresión oral, escrita y redacción de documentos, así como la argumentación para solucionar los distintos problemas legales, finalmente expresa la formación de abogadas de éxito profesional por ser emprendedoras y competitivas. Por lo que el sentido humanista y la sensibilización se reducen al claustro universitario, sin enfatizar en la importancia de que la egresada se apropie y concientice de este sentido humanista y ejerza su profesión a la luz de estos componentes humanos.

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) si muestra concordancia y congruencia entre su objetivo y el perfil de egresado, explicita que las licenciadas en Derecho contarán con un amplio repertorio de conocimientos, pero no se menciona a los derechos humanos. De igual forma tendrán habilidades y aptitudes para la investigación, análisis e interpretación del

Derecho con liderazgo en el ejercicio profesional y el compromiso con valores éticos y nacionalistas.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) contiene concordancia entre su objetivo y el perfil del egresado, indica que las licenciadas en Derecho poseerán una formación teórica- metodológica para analizar y evaluar la historia de la humanidad, los procesos sociales, económicos y políticos para poder situar al Derecho en un determinado contexto, así como aplicar sistemáticamente y con obligatoriedad estos conocimientos en asuntos legales que fortalezcan el Estado de Derecho.

La Universidad de Sonora (UNISON) y su licenciatura en Derecho presenta diversos y amplios objetivos, mientras que su perfil de egreso es corto y ambiguo; entre los objetivos se menciona que se forman profesionales del Derecho con capacidad de análisis y comprensión del sistema jurídico nacional, así como la relación con otros sistemas jurídicos contemporáneos, preparando una base social que en el futuro será un grupo de expertos en lo que respecta a los conocimientos, su desarrollo y aplicación en los procesos legales, judiciales y solución de conflictos. Así mismo, forma abogadas competentes y competitivas centrando la enseñanza en la solución de problemas, el uso de nuevas tecnologías poniendo en contacto a la estudiante con el discurso didáctico y sus referentes significativos idóneos. En lo que se refiere al perfil de egreso sólo se menciona que la egresada de esta licenciatura podrá desempeñarse con responsabilidad y sentido humanista en equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios, en los diversos campos de aplicación del Derecho.

En la Universidad de Colima (UCOL) dentro de su objetivo menciona formar licenciadas en Derecho con compromiso y respeto por los derechos humanos, sin embargo en el perfil de egreso sólo se enfatiza en que estas personas poseerán conocimientos teórico-metodológicos y técnicos suficientes para las distintas líneas del derecho público, privado y social para procurar la solución de problemas legales a través de una actuación profesional con ética y valores morales en el desarrollo de sus actividades, por lo que el respeto y compromiso por los derechos humanos al momento de egresar de esta universidad simplemente desaparece.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) presenta incongruencia entre su objetivo y el perfil de egreso, al manifestar en este último solamente el campo de desarrollo de la licenciada en Derecho – sectores públicos, privados, consultor jurídico, juez, servidor público, ministerio público, notario, entre otros- describiendo el quehacer de cada una de estas

actividades, sin mencionar aspectos epistemológicos, axiológicos o metodológicos, que la profesional del Derecho debe poseer al egresar de esta Universidad.

Por lo anterior la mayoría de las universidades públicas del país centran sus modelos de enseñanza y aprendizaje en formar profesionales del Derecho con alta capacidad de competencia y liderazgo lo que les permitirá ser exitosos en el campo laboral de acuerdo a la adquisición de ciertos conocimientos y herramientas que les permitirán obtener aquellos puestos de trabajo con remuneración económica segura. A pesar de que algunas universidades manifiestan formar egresadas en Derecho con compromiso social, no especifican de qué forma la abogada podrá intervenir por estos intereses sociales y mucho menos defender los derechos de las personas.

Si en la formación profesional de abogadas no se concientiza sobre la importancia que tiene crear una educación en y para los derechos humanos y no se ejercen acciones para cambiar esta situación, seguirán existiendo cuantiosas violaciones de estos derechos a personas o grupos de personas vulnerables, ensombrecidos y oprimidos, presas de los modelos económicos globalizados, indefensos ante las injusticias de la hegemonía dominante y sin alternativas de poder acceder a oportunidades reales de transformación de su entorno social desde la praxis cultural y política. En ese sentido se subraya la labor de la abogada en defender y visibilizar estas injusticias y luchar por la efectivización de todos los derechos de todas las personas sin exclusión alguna y ante cualquier circunstancia.

CAPÍTULO TERCERO

ANÁLISIS HERMENÉUTICO-CRÍTICO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE DERECHOS HUMANOS EN 35 UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO

3.1. Determinación del objeto de estudio

La educación en derechos humanos (EDH) forma parte esencial en los currícula de las universidades públicas del país, por lo que construir contenidos que contemplen una cultura en y para los derechos humanos es una tarea compleja y más aún en los sistemas educativos públicos actuales, en donde imperan contenidos homogeneizantes contruidos a partir de una recopilación de información de autores clásicos sobre algún tema o área disciplinar destinados a ser vaciados al colectivo de estudiantes, como receptores pasivos que deben grabar y repetir dicha información. En este sentido es pertinente deconstruir y reconstruir los saberes que se forman y producen en la educación superior formal desde una perspectiva crítica de derechos humanos que forme procesos significativos de aprendizaje en las estudiantes.

La elección de la temática de la presente investigación tiene como referente primeramente mi propia experiencia como docente en una universidad pública, así como mi formación profesional como licenciada en Derecho en un sistema educativo superior público y al mismo tiempo, en la observación de la homogeneidad estudiantil que se hace en la educación superior, pues se enseñan los mismos contenidos de una misma materia en regiones diferentes, dirigidos a un mismo tipo de estudiante universal, si bien se debe considerar que todo programa de estudios de una materia debe contener ciertos conocimientos teóricos, epistemológicos, axiológicos y prácticos básicos en la formación profesional de abogadas, empero las asignaturas deben estar contextualizadas a las necesidades reales del entorno en el que se ubica una institución educativa, dirigirse al aprendizaje, la enseñanza, la construcción y la deconstrucción de saberes para un determinado sector poblacional. Esto permite a las personas egresadas de la licenciatura explotar todo su potencial pues son los responsables de su propia formación universitaria, así como de la participación activa en transformar su contexto sociocultural, a partir de la otredad, la interculturalidad e igualdad real e histórica de las comunidades y de las personas, es decir a través de la colectividad social.

Por lo anterior los programas de estudio de las materias que forman parte del currículo de una licenciatura, tienen una función primordial en el desarrollo de la clase, así como los conocimientos de la docente junto con la explicación-exposición de forma circular y sin figuras

de poder que haga durante este proceso que concreta la enseñanza y el aprendizaje en las estudiantes creando conocimientos significativos o en su caso, un proceso forzado de cursar la licenciatura para contar con un título universitario.

Se reitera que para realizar este análisis programático -como se abordó en la introducción- se eligieron únicamente las universidades públicas, estatales y federales del país, siendo un total de 35 las cuales son las siguientes:

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de Quintana Roo (UAQROO), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad de Guanajuato (UGTO), Universidad de Sonora (UNISON), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Veracruzana (UV) y Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Dicho estudio de los programas de la materia de Derechos Humanos de estas universidades se enmarca dentro de los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, en razón de que a partir de las disposiciones de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011²²⁶ para estos periodos la mayoría de las universidades objeto de estudio ya contaban con dicha materia integrada a sus planes de estudio.

²²⁶ Cf. pp. 36 y 43 de la presente investigación.

En el proceso de recopilación de los programas de estudio de la materia de Derechos Humanos hubo algunas complicaciones, por lo que del total de universidades, se pudo recopilar el programa de estudios de la materia de 20 instituciones públicas; y las universidades a las que no se pudo acceder a dicho programa fueron: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Universidad de Guadalajara (UDG) y Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Mientras que 8 de las 35 universidades objeto de estudio no cuentan con la materia de Derechos Humanos en la formación profesional de abogados.²²⁷ Dicho lo anterior a continuación se presentan los resultados de un análisis comparativo.

3.2. Universidades públicas *sin* la asignatura de Derechos Humanos

Es conveniente señalar que de las 35 universidades que son objeto de estudio de esta investigación, no todas cuentan con la materia de Derechos Humanos integrada a su plan de estudios general, como es el caso de la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), Universidad Autónoma de Quintana Roo (UAQROO), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad de Guanajuato (UGTO) y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH). Lo anterior se fundamenta en la información que se encuentra en los sitios web universitarios oficiales, así como en diversas llamadas telefónicas que se realizaron a estas universidades para corroborar dicha información.

En estas IES mencionadas los derechos humanos se integran en las materias de Garantías Constitucionales o Garantías Individuales, ya que varía el nombre en cada facultad o unidad académica de Derecho, es una materia obligatoria ubicándose entre el 2º y 6º semestre de la licenciatura; la mayoría de estas materias coinciden en su contenido, en razón de que se abordan los derechos humanos desde el derecho constitucional, desde el positivismo jurídico nacional así como los diversos recursos jurídico-legales que otorga y reconoce el Estado en la Constitución Política y que las personas pueden ejercer a su favor para solicitar la protección

²²⁷ Ver Anexo número 1.

del mismo Estado ante una vulneración o violación de uno o varios derechos por alguna autoridad o persona/s.

Se enfatiza en la utilización del término “garantías individuales” refiriéndose en todo el curso a los “individuos” que son sujetos de derechos y que el catálogo constitucional reconoce como tal, haciendo un recorrido por los primeros 30 artículos de la Constitución, sin profundizar en aspectos sociales, históricos o simplemente en estudiar el término de derechos humanos y su complejización.

Las formas de evaluación de estas asignaturas son tradicionales dividiendo el porcentaje de acreditación entre exámenes parciales, orales, exposiciones y trabajos en clase, representando únicamente el aprendizaje de las estudiantes sobre los distintos tipos de garantías individuales reconocidas en la carta magna. La bibliografía obligatoria consiste en el cuerpo de leyes nacionales y en autores clásicos en materia constitucional.²²⁸

Es notable que estas materias en la mayoría de las universidades que no cuentan con derechos humanos presentan un atraso en cuanto a su última fecha de revisión, pues la mayoría de ellos datan de 2003 a 2006, sin que posteriormente se haya hecho una actualización de contenido o una revisión periódica por parte de las autoridades universitarias. Por lo anterior es importante que constantemente se esté revisando y actualizando el contenido curricular de un plan de estudios de nivel superior, integrando nuevos conocimientos que complementen la formación universitaria de las estudiantes desde una visión holística e integral superando las resistencias que se presentan en cuanto a la reestructuración curricular, así como a la incorporación de nuevos saberes que amplíen y diversifiquen el campo de estudio de la universidad pública.

3.3. Diseño y ubicación curricular de las asignaturas en Derechos Humanos en los planes de estudio de las Licenciaturas en Derecho

Para iniciar con este apartado se mencionan por orden alfabético las 20 universidades públicas en las que se analiza el contenido de la materia de Derechos Humanos impartida en la licenciatura en Derecho, las cuales son las siguientes: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Baja California (UABC),

²²⁸ Positivistas como Ignacio Burgoa, Mario de la Cueva, Héctor Fix Zamudio, Felipe Tena Ramírez, entre otros.

Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Sonora (UNISON), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Veracruzana (UV).

Primeramente se describe el nombre que reciben las materias de Derechos Humanos, el diseño que tiene cada una de las asignaturas de las distintas universidades ya mencionadas, es decir, desde que modelo educativo se diseñaron cada una de las materias y que elementos las integran, para después analizar su ubicación curricular.

BUAP.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y su Facultad de Derecho y Ciencias Sociales ofrece la materia de “Derechos Humanos, Cultura y Democracia”, diseñada desde el modelo educativo por competencias,²²⁹ con fecha de última actualización en el 2015. En este documento programático se presentan los objetivos del curso, clasificados en tres tipos, el educacional, el general y los específicos. Se desarrollan muy sintetizadamente 5 unidades de aprendizaje, integrándose cada una de ellas por un objetivo específico, una pequeña descripción del contenido y la bibliografía a consultarse para esa unidad específicamente, así como las actividades que se desarrollan en clase. Las formas de evaluación se describen ambiguamente y finalmente se describe la bibliografía completa a utilizarse en el transcurso del semestre. Esta materia forma parte del área de tronco común de las ciencias sociales de la facultad, es obligatoria impartándose en el primer semestre de la carrera con una duración de 63 horas semestrales, divididas en 4 horas clase por semana.

²²⁹ Véase pp. 20 y 21.

UABJO.

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca dentro de su plan de estudios de la Facultad de Derecho integra 4 asignaturas correspondientes al área de derechos humanos, “Teoría General de los Derechos Humanos”, “Derechos Fundamentales”, “Organismos e Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos” y “Derechos Sociales, Fundamentos, Principios y Técnicas en el Constitucionalismo Moderno”; estas materias están diseñadas de acuerdo al modelo por competencias, pertenecientes al área de formación de derecho público y derecho social e integrados al mapa curricular del 2007, es decir 4 años antes de la ya mencionada reforma constitucional en materia de derechos humanos. Estas 4 materias presentan el mismo formato, variando el contenido temático de cada una, pero teniendo en común lo siguiente: la presentación de la asignatura, el objetivo del curso, el perfil docente con una amplia descripción del responsable de este curso, que debe poseer estudios de posgrado en Derecho, ejercicio profesional en el área de los derechos humanos de 3 años como mínimo y llama la atención este requisito en particular “previo a su contratación, presentar y defender ante jurado que designe la academia a que pertenezca la asignatura, el proyecto pedagógico de la materia, respetando el contenido temático del programa indicativo curricular”²³⁰ que no se ha observado en ningún otro programa de estudio de estas asignaturas.

Posteriormente se desarrollan los contenidos temáticos de las materias, explicados sintéticamente en cortas unidades de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje consistentes en exposición de la docente, control de lecturas, dinámicas grupales e investigación individual y grupal, las formas de evaluación y la bibliografía a consultarse en el curso. Estas materias son optativas, pudiéndose cursar en el 3º, 4º, 8º y 10º semestre respectivamente, con una duración de 3 a 5 horas clase por semana.

UAA.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes oferta la materia de “Derechos Humanos” la cual forma parte del plan de estudios del 2002, con fecha de última actualización en el 2015, de igual forma está diseñada bajo el modelo por competencias. En ésta se presenta primeramente los datos de identificación de la asignatura, una descripción general, así como el objetivo de este

²³⁰ Tomado textualmente del inciso C del perfil docente del programa de estudios de la materia de “Derechos Sociales, Fundamentos, Principios y Técnicas de Protección en el Constitucionalismo Moderno” de la UABJO.

curso para abrir paso a los contenidos de aprendizaje divididos en 4 unidades temáticas, cada una de éstas cuenta con un objetivo curricular, el desglose de los temas que contiene cada unidad y las fuentes a consultar por parte de la estudiante ya sean de las obligatorias o de las complementarias.

La metodología para la enseñanza y el aprendizaje se describe con exposición y desarrollo de cada uno de los temas por parte de la docente, con el apoyo de los medios que disponga para desarrollar la clase, combinado con el diálogo y la “participación analítica, crítica y reflexiva de los alumnos”.²³¹ Se expresan los recursos didácticos que se utilizan en el curso, que en este caso corresponden a un aula en red con el sistema bibliotecario institucional o externo, la hemeroteca, así como la elaboración de reportes de investigación y lecturas; se describen los criterios para la evaluación de los aprendizajes de este curso, así como las fuentes de consulta, que se dividen en básicas, complementarias, fuentes legislativas y jurisprudenciales. Esta asignatura forma parte del área de derecho público, es obligatoria y se oferta en el 9º semestre con una duración de 4 horas clase por semana.

UABC.

La Universidad Autónoma de Baja California incorpora a su plan de estudios de la Facultad de Derecho, la asignatura o unidad de aprendizaje de “Derechos Humanos” diseñada desde el modelo educativo por competencias y correspondiente al plan de estudios del 2014; en este programa se muestran elementos como el propósito general y las competencias del curso correspondientes a la interpretación de los derechos humanos reconocidos en la Constitución, así como instrumentos internacionales, teniendo como base la jurisprudencia y la doctrina existente, las evidencias de desempeño, la metodología de trabajo, los criterios de evaluación, la bibliografía básica y complementaria a utilizarse, así como el desarrollo del curso contenido en 6 unidades con una duración de 48 horas clase y una estructura de 2 prácticas que las estudiantes tienen que realizar, la primera consiste en realizar una defensa jurídica de una presunta violación de derechos humanos mediante un documento escrito, con el objetivo de que la estudiante comprenda el funcionamiento real de los sistemas de protección en el país; la segunda trata de que la estudiante exponga oralmente la defensa de un caso concreto de

²³¹ Cita tomada textualmente del contenido del programa de estudios de la materia de derechos humanos de la UAA.

violación de derechos humanos, a través de la argumentación jurídica, para que demuestre la identificación de estas violaciones; estas actividades tienen una duración de 16 horas clase. Esta materia pertenece al área de derecho constitucional, forma parte de la etapa disciplinaria, es obligatoria y se imparte en el 4º semestre.

UACAM.

La Universidad Autónoma de Campeche y su Facultad de Derecho muestran el diseño del programa de la materia de “Derechos Humanos” bajo el modelo educativo por competencias; este extenso programa se integra por la presentación de la asignatura, las competencias de perfil de egreso del programa educativo en el que se describe las competencias genéricas y específicas, las del área de conocimiento y las de la unidad de aprendizaje o materia; ulteriormente se muestra una pequeña carta descriptiva integrada por 22 sesiones, las sub-competencias de cada una de estas sesiones, los temas que se abordan en el desarrollo de las mismas, las actividades a realizarse tanto por la docente como por la estudiante, el ambiente de trabajo o aprendizaje, haciéndose una evaluación en cada sesión, se describen los criterios, evidencias y ponderación de esta evaluación, las referencias bibliográficas a utilizarse junto con los materiales y recursos didácticos.

De igual forma se observan las fechas de evaluación bimestrales y los porcentajes de cada una de ellas, junto con el perfil docente que desarrolla éste curso –licenciada en Derecho con estudios de posgrado relativos a esta área, con experiencia en derechos humanos y frente a grupo de mínimo 3 años- termina con el nombre y firma de las docentes que elaboraron el programa de esta asignatura y su fecha de elaboración del año 2015. Esta materia pertenece al área de derecho constitucional, forma parte del núcleo básico, es obligatoria y se cursa en el segundo semestre de la carrera.

UACH.

La Universidad Autónoma de Chihuahua en el plan de estudios de la Facultad de Derecho presenta las materias de “Derechos Humanos I” y “Derechos Humanos II”, ambas materias se diseñaron bajo el modelo educativo por competencias, con fecha de última actualización de abril del 2013. En estas asignaturas se presenta el mismo formato programático, variando el contenido de cada tema y subtema a desarrollarse en clase, por lo que parten de la presentación

y propósito del curso, las competencias básicas y profesionales que las estudiantes desarrollan en estos cursos, los dominios cognitivos, es decir, los temas y subtemas que se abordan en clase, descritos en diversos objetos de aprendizaje, que en el caso de la materia de “Derechos Humanos I” son: 1. Fundamento filosófico de los derechos humanos, 2. Concepto de derechos humanos, 3. Reseña histórica en torno a los derechos humanos, 4. Derechos de igualdad, 5. Derechos de libertad; y en la materia de “Derechos Humanos II” son, 1. Derechos de propiedad, 2. Derechos de seguridad jurídica en materia común, 3. Seguridad jurídica en materia judicial, 4. Derechos de seguridad jurídica en materia penal, 5. Seguridad jurídica en materia administrativa, 6. Derechos sociales y 7. Derechos económicos; al mismo tiempo se describe la metodología que se utiliza en cada uno de estos temas y las evidencias de aprendizaje que las estudiantes deben desarrollar.

Finalmente se muestran los criterios de evaluación de estas asignaturas, las fuentes de información a consultarse bibliográficas y electrónicas, así como un cronograma del avance programático semanal de la materia, con un total de 80 horas semestrales y 5 horas clase por semana. Ambas materias son básicas y obligatorias, cursándose en el sexto y séptimo semestre respectivamente.

UACJ.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez presenta una carta descriptiva de la materia de “Derechos Humanos”, creada también bajo el modelo por competencias, mostrándose primeramente los datos que identifican a esta materia, la ubicación de la misma, los conocimientos previos que las estudiantes deben tener para una mejor comprensión del contenido del curso, en donde se enfatiza en el dominio de saberes básicos sobre la Constitución Política y sus garantías individuales, dirigiendo este curso a estudiantes de nivel medio y avanzado de la licenciatura en Derecho que en un 75% trabajan en instituciones públicas y despachos jurídicos.²³² Posteriormente se muestran las habilidades y destrezas, junto con las actitudes y valores que las estudiantes deben tener, así como el objetivo general del curso y los compromisos formativos e informativos del mismo; se describe el material educativo que se utiliza en este curso, el espacio requerido, el número de estudiantes deseable -30 estudiantes- y el mobiliario a utilizar.

²³² Cifra proporcionada por el programa de la materia de Derechos Humanos de la UACJ.

Presenta una tabla de contenido con poca información sobre los temas a desarrollar y el estimado de horas por cada tema, enseguida se describe la metodología del curso, las estrategias y técnicas didácticas, así como las actividades de aprendizaje, los criterios de acreditación y la bibliografía obligatoria y complementaria a analizarse en el curso. Finalmente se exponen las observaciones y características relevantes del curso, definiéndolo como un curso teórico donde la estudiante podrá analizar y comprender los conceptos e instituciones de derechos humanos y el perfil deseable de la docente que imparte esta materia –licenciada o maestra en Derecho, con experiencia en alguna institución de derechos humanos preferentemente y ser respetuoso con la ley-. Esta asignatura es optativa, con una duración de 64 horas clase, sin especificar en qué semestre la estudiante la puede cursar. Es importante mencionar que ni en el plan de estudios ni en el programa de esta asignatura se menciona en qué semestre se puede cursar esta materia, por lo que queda a consideración, interés e indagación de la misma estudiante abordar o no durante su formación profesional los derechos humanos.

UAN.

La Universidad Autónoma de Nayarit a través de la licenciatura en Derecho imparte la materia de “Derechos Humanos” diseñada bajo el modelo por competencias, este programa no menciona fecha de creación o última actualización. En esta asignatura se muestra la finalidad de la misma, la unidad de competencia, los saberes teóricos, prácticos y metodológicos del curso, así como un desglose muy amplio del contenido de la materia comprendido en 4 unidades de aprendizaje. Las evidencias de aprendizaje que forman parte de la evaluación del curso, son muy variadas y extensas –elaboración de ensayos, reflexión sobre películas que se utilizan para el análisis de vulneración de los derechos humanos, exposición de la maestra, lecturas obligatorias, mesas redondas, discusión de casos reales en grupo, proyección de láminas y acetatos, conferencia por profesoras invitadas, lluvia de ideas, seminario, trabajos de investigación, entre otras- para terminar con los criterios de desempeño. Esta asignatura es obligatoria y se cursa en el 4 semestre.

UANL.

La Universidad Autónoma de Nuevo León y su Facultad de Derecho y Criminología ofrecen la materia de “Derechos Fundamentales”, su programa está diseñado desde el modelo por

competencias, distinguiéndose primeramente los datos de identificación de la materia, las docentes que intervinieron en su elaboración y actualización, misma que se hizo en el 2012; posteriormente se vislumbra la presentación del curso, el propósito del mismo, así como las competencias que tiene el perfil de egreso de la estudiante, desglosándolas en personales y de interacción social e integradoras. En un mapa conceptual se muestran los objetivos de éste curso integrando las siguientes etapas para el análisis de los derechos humanos: 1. Las garantías individuales, los derechos fundamentales y los grupos vulnerables; 2. El marco jurídico interamericano de los derechos fundamentales y; 3. La Corte Interamericana de Derechos Humanos como órgano quasi-jurisdiccional de la observancia en el cumplimiento de los derechos humanos. Estas etapas se utilizan en el desarrollo de cada una de las unidades de aprendizaje, las cuales están constituidas por las evidencias que la estudiante presenta en el desarrollo del curso, los criterios de desempeño que deben cumplir en dichas evidencias, las actividades de aprendizaje y los contenidos a desarrollar, así como los recursos que se utilizan en cada una de las sesiones.

De igual forma se describe la forma de evaluación de procesos y productos, mediante la realización de 3 evidencias y un portafolio de estas mismas que se deben presentar a la docente; finalmente se presentan las fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas. Esta asignatura es obligatoria y se imparte en el 4º semestre de la licenciatura, con un total de 60 horas en aula y 60 horas de trabajo extra aula.

UASLP.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí a través de la Facultad de Derecho imparte la materia de “Derechos Humanos”, diseñada con el modelo educativo por competencias, y con fecha de última actualización en el año 2003. Esta asignatura presenta primeramente los datos de identificación, así como un largo y extenso propósito del curso, junto con el objetivo del mismo; su contenido temático se desarrolla en amplias unidades de aprendizaje, abordando los derechos humanos desde 5 puntos, 1. Teoría de los derechos humanos, 2. Historia de los derechos humanos, 3. Marco jurídico nacional de los derechos humanos, 4. Marco jurídico internacional de los derechos humanos y, 6. Realidad actual de los derechos humanos. Se observa una corta descripción de los criterios de evaluación del curso, para después abrir paso

a la bibliografía a consultarse en el transcurso del semestre. Esta materia es obligatoria y se imparte en el segundo semestre, con 5 horas semanales de clase.

UAS.

La Universidad Autónoma de Sinaloa y su Unidad Académica de Derecho presentan un extenso programa de estudios de la materia de “Derechos Humanos”, sin que se muestren datos de su integración en el plan de estudios o fecha de última actualización; esta materia está diseñada bajo el modelo por competencias en el que se presenta la misión y visión del programa educativo, junto con el perfil de egreso al que contribuye este curso, el objetivo general de la materia y una completa carta descriptiva en la que se contiene las horas del curso, el nombre de cada una de las 11 unidades temáticas que se desarrollan en el semestre, el objetivo particular de dichas unidades temáticas, las estrategias de enseñanza por parte de la docente y de la estudiante, así como la evaluación de cada unidad junto con la bibliografía básica. Esta asignatura es obligatoria cursándose en el 3º semestre con una duración de 70 horas de teoría y 10 horas de práctica, aunque no se especifica el contenido de las horas prácticas.

UATX.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología ofrece la materia de “Derechos Humanos y sus Garantías”, su documento programático está diseñado de acuerdo al modelo por competencias, con fecha de última actualización en el 2014. Es un documento sencillo y sintetizado en el que se muestran 6 unidades de aprendizaje, con las horas estimadas para cada una de ellas, junto con la bibliografía que se consulta en el transcurso de la materia. Es una asignatura obligatoria, que se cursa en el 4º semestre de la carrera.

UAEMEX.

La Universidad Autónoma del Estado de México presenta el programa de estudios por competencias de “Derechos Humanos” en el que se muestra un amplio esquema sobre esta asignatura elaborada en el 2008 y aprobada por el Consejo Académico Universitario en diciembre de 2012. Se observa en este programa primeramente la presentación del curso, los lineamientos de esta unidad de aprendizaje por parte de la docente y de la discente —estudiante-

los propósitos del curso, sus competencias genéricas, los ámbitos de desempeño correspondientes a asesor legal de instituciones públicas o privadas, abogada postulante, servidora pública, impartidora de justicia y docente; los escenarios de aprendizaje que son el aula y recintos informativos, la naturaleza de la competencia describiéndose como de “complejidad creciente y/o ámbito diferenciado”, así como la estructura de la asignatura. Presenta una secuencia didáctica explicada mediante un mapa conceptual en el que los derechos humanos se abordan desde conceptos, evolución histórica, autoridades internacionales, nacionales y estatales defensoras de los derechos humanos y el procedimiento de queja.

Se muestra el desarrollo de cada una de las 5 extensas unidades de competencia, junto con los conocimientos que se abordan en cada una de ellas, las habilidades, actitudes y valores, las estrategias didácticas, los recursos a utilizarse, el tiempo destinado a cada sesión, los criterios de desempeño de las estudiantes, las evidencias que deben presentar describiéndose un producto por sesión y los conocimientos que se pretenden adquirir con éste recurso. Finalmente se expone los criterios de evaluación y acreditación y la bibliografía recomendada para este curso. Esta materia a partir del plan de estudios 2015 formó parte de las materias obligatorias del núcleo sustantivo de formación, cursándose en el cuarto semestre.

UCOL.

La Universidad de Colima oferta la materia de “Derechos Humanos y sus Garantías”, de igual forma esta asignatura se ha diseñado de acuerdo al modelo educativo por competencias en el que se describen los datos generales de esta asignatura, la presentación y el objetivo del curso, junto con el desglose del contenido temático desarrollado en 9 unidades de aprendizaje con una descripción corta pero detallada de los temas que se abordan en cada unidad. Posteriormente se explican los lineamientos didácticos de éste curso que básicamente consisten en la exposición de la docente “procurando” implementar diversas estrategias de trabajo que permitan la participación activa de la estudiante en el desarrollo de las clases, así como en la elaboración de trabajos.

En lo que respecta a la evaluación no proporciona mucha información sobre este respecto, sólo se menciona que es un proceso continuo y objetivo durante todo el curso en donde se consideran las evaluaciones parciales, las participaciones en clase y la entrega de trabajos. Finalmente se expone una amplia lista de bibliografía por consultarse en el desarrollo de este

curso. Esta asignatura es obligatoria a partir del plan de estudios del 2015, con una duración de 4 horas clase por semana e impartida en el 5° semestre de la licenciatura, cabe mencionar que como materia optativa se oferta “Derecho Internacional de los Derechos Humanos” sin embargo no se pudo acceder a su documento programático.

UNISON.

En la Universidad de Sonora se imparte la materia de derechos humanos bajo la modalidad de seminario, por lo que se denomina “Seminario de Derechos Humanos” y está diseñado con el modelo por competencias, en este programa no se menciona fecha de creación o última actualización. Se muestra el objetivo general y específico del curso, un contenido muy sintético del mismo, distintas modalidades o formas de conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con actividades instruccionales para la estudiante, los requisitos de evaluación y acreditación, la bibliografía básica y el perfil deseable de la docente responsable de la asignatura – licenciada en Derecho con experiencia docente en el área de derechos humanos- el programa de esta materia en particular es muy escueto, no proporciona mucha información sobre este curso; es una materia optativa, que forma parte del área constitucional y se puede cursar entre el 8° y 10° semestre.

UJAT.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco ofrece a través de la licenciatura en Derecho la materia de “Derechos Humanos”, diseñada bajo el esquema del modelo por competencias, creada en el año 2003 y con fecha de última actualización en el 2010. En un primer momento se contienen los datos de identificación del programa, una larga presentación de este curso, su objetivo general, las competencias que la estudiante desarrolla en esta materia, así como las competencias del perfil de egreso que apoya la asignatura, el escenario de aprendizaje que consiste en el espacio físico en el que se desenvuelve el curso, en este caso, el salón de clases, sala de cómputo, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Tabasco, conferencias, entre otros; seguido del perfil sugerido para la docente que desarrolle este curso – profesora-investigadora, con perfil en el área de los derechos humanos ya sea especialidad o diplomado y compromiso de actualización en la disciplina-.

Se desglosa el contenido temático dividido en 4 extensas unidades de aprendizaje denominadas, 1. Conceptualización y fundamentación de los derechos humanos, 2. Evolución histórica de los derechos humanos, 3. Los derechos fundamentales en México y 4. Sistema nacional e internacional de defensa de los derechos humanos. En cada una de estas unidades de aprendizaje se describe un objetivo particular de la misma, las horas estimadas a cada sesión, los temas a desarrollarse, los resultados de aprendizaje que se pretenden lograr, las sugerencias didácticas, así como las estrategias y criterios de evaluación. Finalmente se detalla la bibliografía básica y complementaria a utilizarse en el semestre. Esta materia forma parte del área de formación general, es obligatoria, con una duración de 3 horas clase por semana, cursándose en el 2º semestre de la licenciatura.

UNAM.

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece la materia de “Derechos Humanos” diseñada de acuerdo al modelo por competencias, la cual forma parte del plan de estudios del año 2010, en éste programa de estudios se presenta primeramente los datos que identifican a esta asignatura, así como su objetivo general, seguidamente se desglosa el temario el cual contiene 9 extensas unidades de aprendizaje con 7 horas clase para cada una de estas unidades. Se muestra una amplia lista de la bibliografía básica y complementaria, junto con sugerencias didácticas a implementarse como exposición de la maestra, lecturas obligatorias, discusión de casos reales en grupo, conferencia por profesoras invitadas, *técnicas de cuchi*,²³³ técnicas de debate, de panel, entre otras. De igual forma se expresan los mecanismos de evaluación del aprendizaje de las estudiantes y el perfil docente – poseer título de licenciatura o estudios de posgrado en Derecho, o en áreas afines a las ciencias sociales, comprobando que cuenta con conocimientos diversos y experiencia en temas que tengan que ver con esta asignatura- esta asignatura es obligatoria cursándose en el primer semestre, con una duración total de 64 horas por semestre y 4 horas clase por semana.

Es conveniente mencionar que la UNAM ofrece una interesante opción de especialización sobre un área específica para la estudiante mediante el Programa Único de las Especializaciones

²³³ Consiste en una técnica pedagógica dinámica en donde los estudiantes se integran en binas desde su ubicación en el aula de clase para discutir sobre un tema en voz baja por un lapso de 3 a 5 minutos, esto con el objetivo de debatir e intercambiar puntos de vista sobre algún tema o problemática propuesta por el docente, al finalizar el tiempo se explican las ideas en voz alta para poder llegar a una reflexión colectiva.

en Derecho (PUED), consistente en reducir la carga de materias a la alumna en el noveno y décimo semestre para que curse seis asignaturas de 3 horas semanales cada una de ellas y conjuntamente pueda realizar su servicios social; el PUED cuenta con un área en derechos humanos y las materias que la integran son:

- Noveno semestre
- Derechos humanos, la filosofía y los derechos humanos
 - Derechos humanos y garantías individuales y sociales
 - Sistema no jurisdiccional de protección y defensa de los derechos humanos en México
 - La Comisión Nacional de Derechos Humanos

- Décimo semestre
- Los derechos humanos en el debate social
 - Derechos civiles, políticos y sociales de grupos vulnerables y de las mujeres
 - Los derechos humanos en el derecho comparado
 - Derechos humanos y derecho internacional humanitario
 - Derechos humanos y los poderes de la Unión
 - Prospectiva de los derechos humanos en México.

La UNAM es la única universidad del país que ofrece esta opción de especialización para las estudiantes, mostrando un interés particular en formar estudiantes con un enfoque disciplinar en derechos humanos, por lo que sería interesante en otro momento profundizar sobre esta temática y analizar los beneficios y perspectivas de este tipo de programas flexibles.

UV.

La Universidad Veracruzana mediante la Facultad de Derecho imparte la experiencia educativa²³⁴ correspondiente a “Derechos Fundamentales” fue integrada en el plan de estudios de la licenciatura en el año 2008 y se muestra el programa de esta asignatura como un proyecto integrador –denominado así por la misma licenciatura en Derecho- basado en el modelo educativo por competencias, en donde la estudiante podrá describir, comprender, analizar, sistematizar y evaluar la evolución de los derechos humanos, así como su importancia siendo uno de los objetos principales del orden jurídico mundial, pudiendo comprender el concepto de derechos fundamentales, así como los derechos establecidos en la normatividad internacional y el sistema interamericano, analizar las obligaciones y responsabilidades de los Estados en materia de derechos humanos, conforme su competencia y conformación.

En esta materia se integran elementos como: la justificación de la asignatura, los saberes teóricos a estudiarse, el perfil de la docente que puede impartir dicha materia –licenciada en Derecho con estudios de posgrado en el área de derechos humanos y/o derecho constitucional- una larga lista de saberes heurísticos y axiológicos, una estrategia metodológica de aprendizaje consistente en el estudio de temas mediante análisis críticos con sentido ético jurídico, exposiciones con dinámicas de trabajo individuales y grupales, así como el análisis integral de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de este programa, descripción del material didáctico a utilizarse en clase, las evidencias y criterios de desempeño, las formas de acreditación y las fuentes de información básica y complementaria. Esta materia es obligatoria y forma parte del área de formación disciplinaria, sin especificar en qué semestre se imparte.

Como se observa en este apartado sobre el diseño y ubicación curricular de las asignaturas de Derechos Humanos, en las universidades públicas varía el nombre de la asignatura, pero la mayoría de ellas la integran con el nombre de “Derechos Humanos”,²³⁵ y estas universidades coinciden en crear el programa de estudio de esta materia bajo el modelo educativo por competencias, centrándose en formar profesionales en Derecho con un alto nivel de competitividad, liderazgo, capaces de integrarse a la vida laboral jurídico/legal con facilidad.

De igual forma en la mayoría de las universidades analizadas la asignatura de Derechos Humanos es una materia obligatoria, por lo que la estudiante de Derecho se acerca al abordaje

²³⁴ Nombre que la licenciatura en Derecho de la UV da a cada una de las asignaturas que integran su plan de estudios o mapa curricular.

²³⁵ Ver Anexo número 2.

teórico de los derechos humanos en su formación universitaria, empero en algunas universidades esta materia es optativa por lo que queda a consideración e interés de la estudiante cursarla y por lo tanto tener o no una formación desde el análisis y estudio de los derechos humanos. Así mismo, en la mayoría de las licenciaturas en Derecho, este curso se imparte en el cuarto semestre de la carrera, encontrándose variantes como el caso de la BUAP y la UNAM que la imparten el 1º semestre o la UABJO, que la imparte en el 10º semestre.²³⁶

Es importante mencionar que la actualización de los contenidos temáticos de estas asignaturas de Derechos Humanos va de forma paulatina, encontrándose contenidos que no se han modificado ni actualizado desde el año 2003, mientras que otros se han modificado en el año 2015.²³⁷ La actualización de las temáticas que se abordan en estas materias es fundamental para tener un acercamiento real con los derechos humanos, pues la realidad es dinámica, al igual que los seres humanos, por lo tanto se presentan constantes cambios y requerimientos que cubran y satisfagan los proyectos de vida de las personas, por lo que la resistencia a modificar o actualizar los programas de estudio debe superarse mediante la inclusión de una perspectiva crítica, práctica, teórica y educativa de los derechos humanos desde las carreras de Derecho.

3.4. Estructura y objetivo de las asignaturas de Derechos Humanos

En este apartado se analizan y describen los elementos que integran cada uno de los programas de estudio de las materias de Derechos Humanos, específicamente las competencias que se incluyen, los objetivos, las evidencias de aprendizaje y los criterios de la evaluación, así como el tipo de bibliografía que se utiliza en estas asignaturas.

BUAP.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla divide los objetivos de la materia de “Derechos Humanos, Cultura y Democracia” en “educacional”, “general” y “específicos”; en el objetivo educacional se indica que la estudiante adquiere con este curso una visión integral sobre el Estado de Derecho para desarrollar prácticas sociales encaminadas a los derechos humanos, resolviendo problemas que surgen en la sociedad mediante aprendizajes significativos que le permitan construir una percepción pluridisciplinar, interdisciplinar y

²³⁶ Ver Anexo número 4 y 5.

²³⁷ Ver Anexo número 3.

transdisciplinar en su formación y para toda su vida; el objetivo general de la materia es desarrollar habilidades para conocer la teoría y la práctica de los derechos humanos que se han desarrollado en el contexto de una cultura democrática, y esto permite resolver problemas sobre las violaciones a estos derechos; en lo que se refiere a los objetivos específicos, las estudiantes podrán obtener conocimientos y habilidades que les permitan esquematizar los derechos humanos, de forma individual y colectiva mediante prácticas sociales que se desarrollan en medios culturales con distintas formas de organización y de gobierno; de igual forma podrán distinguir las diversas clasificaciones de los derechos humanos en el derecho nacional e internacional; así como reflexionar sobre la importancia de estos derechos en el fortalecimiento de la legalidad, la democracia y el desarrollo de las instituciones que regulan estos derechos.

En lo que se refiere a las formas de trabajo y a la evaluación, las clases en el aula se basan en lecturas y discusión de textos señalados para cada sesión, se considera la asistencia a clases y la participación; para obtener la calificación del curso se evalúa a las estudiantes mediante investigaciones que desarrollen en cada tema a estudiar, exposiciones, crítica o aportaciones por equipo, así como entrega de un ensayo de forma individual. La bibliografía recomendada para consulta parte de autores como Miguel Carbonell, Margarita Luna Ramos, Mauricio Iván del Toro Huerta, Magdalena Aguilar Cuevas, así como la Constitución Política nacional y estatal.²³⁸

UABJO.

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca ofrece 4 materias relacionadas a los derechos humanos, en ninguna de ellas se muestran las competencias que se recomiendan para el desarrollo del curso, por lo que a continuación se describen de forma individual de acuerdo a lo correspondiente a este apartado.

La materia de “Teoría General de los Derechos Humanos” tiene como objetivo que la estudiante conozca las distintas concepciones, fundamentos y generalidades de los derechos humanos desde el discurso constitucional e internacional. Se hace mención de una manera muy rápida y escueta sobre las formas de evaluación, mencionándose la asistencia, la participación en clases, los trabajos de investigación, los exámenes parciales y reportes de lectura. La

²³⁸ En el apartado referente a las conclusiones de este documento, se aborda lo concerniente a la idoneidad de la bibliografía que se utiliza en las licenciaturas en Derecho de las universidades públicas de México.

bibliografía recomendada para éste curso se aborda desde el derecho internacional de los derechos humanos y sus conceptos, como Mario Álvarez Ledesma, Miguel Carbonell, Jorge Carpizo, José A. Guevara, Margarita Herrera Ortiz, Juan Carlos Vega y German Vidar Campos.

En lo que se refiere a la materia de “Derechos Fundamentales”, su finalidad es que se conozcan los derechos fundamentales de las personas dentro de la Constitución Mexicana y sus garantías en lo individual, político, social y cultural. Al igual que la materia anterior únicamente se mencionan la asistencia, los exámenes parciales, la participación en clases y los trabajos de investigación como las formas de evaluación, sin proporcionar más información. La bibliografía requerida recorre autores constitucionalistas como Ignacio Burgoa, Miguel Carbonell, Santiago Corchera Cabezut, José Ovalle Fabela, Juventino Castro y artículos de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

La asignatura de “Organismos e Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos” tiene como objetivo conocer la organización, las funciones y metas de los organismos internacionales de protección de los derechos humanos. Como se mencionó anteriormente las formas de evaluación se integran por la asistencia, participación, exámenes parciales y tareas de investigación, sin especificar o enfatizar en cada una de ellas. La bibliografía recomendada para ésta asignatura contiene autores internacionalistas como Juan Carlos Gutiérrez Contreras, José A. Guevara, Juan Carlos Vega y Miguel Carbonell.

Finalmente la materia de “Derechos Sociales, Fundamentos, Principios y Técnicas de Protección en el Constitucionalismo Moderno”, presenta como objetivo que la estudiante se relacione con los derechos sociales, sus principios y técnicas de protección jurídica, así como su reconstrucción desde la teoría y los conceptos desde el constitucionalismo moderno, su exigencia de acuerdo a los estándares internacionales, así como las formas en que se desenvuelven y aplican en al ámbito nacional y local. Los criterios de evaluación de esta materia es igual a las anteriores, sin profundizar o proporcionar más información. Los autores que se recomiendan en este curso son Juan Antonio Cruz Parceró, Gerardo Pisarello, Luis Prieto Sanchís, Robert Alexy y M.J. V. Abramovich.

UAA.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la materia de “Derechos Humanos” presenta una larga descripción en donde se expone que las estudiantes de este curso podrán conocer que

la dignidad es la base de los derechos humanos, estando por encima de cualquier consideración positivista y con esto nadie puede legítimamente impedir a otro el goce de sus derechos; se conceptualiza a los derechos humanos como un conjunto de atribuciones que están reconocidas por instrumentos jurídicos para hacer efectiva la idea de la dignidad, permitiendo una *existencia humana* desde lo individual, social, político, económico y cultural. Se aborda el término de *preocupaciones morales* para definir las violaciones a los derechos humanos, consolidándose esta conciencia moral desde hace 400 años atrás, defendiéndose diversas ideologías que lograron crear diversos instrumentos internacionales que velan por estos derechos. En el objetivo general de este curso se explica que la estudiante conocerá, entenderá y desarrollará medios para ser efectivos los derechos humanos, mediante su estudio y revisión desde aspectos teóricos, procesos de desarrollo histórico, así como desde la protección y normatividad institucional.

Las formas de evaluación se integran por asistencia y participación continua en clase, exposiciones grupales, realización de reportes temáticos de investigación, así como la realización de dos exámenes parciales y un examen final al término del semestre. La bibliografía básica parte de autores como Miguel Carbonell, Robert Alexy, Luigi Ferrajoli y Armando Hernández, en la bibliografía complementaria se sugieren a Enrique Cáceres Nieto, Santiago Corcuera Cabezut, Héctor Fix Zamudio, entre otros; fuentes legislativas como leyes, reglamentos y jurisprudencia.

UABC.

La Universidad Autónoma de Baja California presenta como propósito de la materia de “Derechos Humanos” que este curso permita a la estudiante tener la capacidad para comprender el contenido de los derechos humanos y los instrumentos que se utilizan para protegerlos, apoyándose en la doctrina y la jurisprudencia aplicable a esta temática, para así poder comprender las distintas reformas constitucionales y poder valorar la profesión del Derecho desde una perspectiva humanista. Las evidencias de desempeño a considerarse en la evaluación corresponden a exposiciones orales y escritas sobre la defensa de un caso en concreto de una violación a los derechos humanos; realizar y presentar controles de lectura; analizar y discutir en clase las sentencias de los diversos tribunales internacionales mediante el simulacro de juicio por equipos, asistencia y participación en clase, así como elaboración de exámenes parciales.

La extensa bibliografía recomendada en este curso se integra por autores como Miguel Carbonell, Luigi Ferrajoli, Maurizio Fioravanti, Héctor Fix Zamudio, José René Olivos Campos, Gregorio Peces Barba, Alejandro Wong Meraz, Gerardo Pisarello, entre otros.

UACAM.

La Universidad Autónoma de Campeche dentro de la asignatura de “Derechos Humanos” establece las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en Derecho, describiéndose en genéricas, que son las habilidades cognitivas, las capacidades metodológicas y de liderazgo que la estudiante tendrá para actuar con destreza y compromiso social; en específicas, siendo aquellas que demuestran conciencia crítica, habilidades para manejar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y comprensión de fundamentos teóricos y filosóficos; las competencias del área de conocimiento, que en este caso corresponde a derechos humanos, referidas a reflexionar sobre las causas del sustento teórico de las disciplinas que establecen la naturaleza del Estado, su organización así como sus límites en la protección de los derechos humanos, las garantías individuales y sociales, también familiarizarse con la normatividad aplicable a esta área. Y específicamente las competencias de esta materia corresponden a analizar el origen del reconocimiento de los derechos humanos y su positivización, lograr entenderlos y reflexionar sobre el papel fundamental de los seres humanos considerando el manejo de distintas figuras jurídicas y sus beneficios.

La evaluación es bimestral y los criterios a considerar por la docente se basan en distintas sub-competencias como en reconocer los distintos instrumentos jurídicos que permiten a las personas avanzar en la lucha por el reconocimiento de los derechos humanos, con un debate sobre ellos en el contexto nacional; construir un sociodrama que demuestre el análisis sobre los diversos instrumentos jurídicos que indiquen su actuar en el contexto nacional e internacional; para lograr construir estas sub-competencias las estudiantes deben demostrar y construir las siguientes evidencias: registro de informes, discusiones, exposiciones y debates sobre los temas expuestos; un proyecto final –no se menciona en que consiste- y la realización del examen departamental EXADES.²³⁹

²³⁹ Exámenes Departamentales Estandarizados (EXADES), constituyen un conjunto de evaluaciones escritas o electrónicas, con preguntas y opciones de respuesta que las estudiantes deberán completar como parte de su evaluación semestral; se construyen por los núcleos académicos de la licenciatura y son internos, es decir que se aplican exclusivamente en la UACAM, fuente:

La bibliografía que se utiliza en esta materia es poca y en su mayoría corresponde a autores clásicos en materia constitucional y derechos humanos, como Gregorio Peces-Barba Martínez, Miguel Carbonell, Luis Daniel Vázquez, Sandra Serrano, entre otros; no se proporciona bibliografía electrónica o hemerográfica.

UACH.

La Universidad Autónoma de Chihuahua dentro de las materias de “Derechos Humanos I” y “Derechos Humanos II”, presenta el mismo objetivo, partiendo de que a través de estos cursos se evaluarán y propondrán soluciones a la problemática de los derechos humanos, de acuerdo a la normatividad existente en esta área. Las evidencias de aprendizaje dirigidas a las estudiantes se basan en reportes de lectura, participación en clase, elaboración de portafolio de evidencias, mapas conceptuales, micro investigaciones en materia de los derechos humanos, resúmenes, exposición y diario de clase; por su parte, la evaluación de estos aprendizajes se realiza tomando en cuenta los siguientes criterios: puntualidad y asistencia, trabajo en equipos, actividades integradoras, reporte sobre problemas socioculturales de su entorno, exámenes parciales y la entrega de un trabajo integrador final sin especificar en qué consiste. La bibliografía básica que se proporciona a la estudiante se forma por Alberto Castillo del Valle y Miguel Carbonell, la bibliografía complementaria se integra por Enrique Pérez Luño, José Luis Soberanes y Ariel Alberto Rojas Caballero.

UACJ.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en su asignatura de “Derechos Humanos” plantea como objetivo que las estudiantes profundicen en el análisis de los derechos humanos, desde lo histórico, jurídico, social y político, para poder conocer el ejercicio pleno de estos derechos ya sea a nivel internacional o nacional, así como estudiar el sistema de protección de los derechos humanos en el país y llevar a la práctica estos conocimientos. Así mismo establece compromisos formativos e informativos, dividiéndolos en conocimientos, habilidades, actitudes y valores y, problemas que la estudiante puede solucionar. Respecto a los conocimientos, la estudiante será capaz de relacionar y tipificar las violaciones a los derechos humanos para poder llevar una práctica del Derecho de acuerdo a los requerimientos del

quehacer jurídico, conociendo las facultades que otorga la Constitución y las leyes de la CNDH y Comisiones Estatales de Derechos Humanos; en cuanto a las habilidades se repasa el estudio de los organismos protectores de los derechos humanos en el país, las garantías individuales, el juicio de amparo, identificando los diversos recursos legales aplicables a la defensa de los derechos de las personas; las actitudes y valores que tendrá la estudiante corresponden a conocer la evolución histórica, los principios generales, los instrumentos e instituciones que conforman el derecho internacional de los derechos humanos en lo regional y universal, así como los tratados celebrados por México y su desarrollo en el sistema jurídico; los problemas que las estudiantes podrán resolver se refieren a conocer los derechos humanos para poder aplicar las leyes que los protegen.

Los criterios de acreditación de esta asignatura consisten en la asistencia a clases, la entrega oportuna de trabajos, el pago de derechos –sin proporcionar más información- siendo la calificación mínima aprobatoria de 7. La bibliografía obligatoria para el curso se integra por la Constitución Política, la ley y reglamento de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Chihuahua, así como la ley de la CNDH; mientras que en la bibliografía de apoyo se encuentra Ignacio Burgoa y Héctor Fix Zamudio.

UAN.

En la Universidad Autónoma de Nayarit se expone que la finalidad de la materia de “Derechos Humanos” es introducir a las participantes en el estudio y la reflexión de los derechos humanos en el contexto global actual, centrándose en las reformas más recientes del conjunto normativo del país y en la capacitación para la toma de decisiones ante los problemas que se derivan de los avances científicos y tecnológicos, así como fomentar el trabajo transdisciplinar. La unidad de competencia de esta asignatura aborda que la estudiante obtendrá herramientas teóricas e históricas adecuadas para comprender los derechos humanos desde la dimensión filosófica, cultural y jurídica.

Los saberes que se pueden obtener al cursar esta asignatura son de cuatro tipos, los teóricos, los prácticos, los metodológicos y los formativos; los primeros corresponden a que la estudiante pueda identificar los diversos discursos que fundamentan la teoría de los derechos humanos; los segundos se refieren a la integración de sesiones que permitan una formación básica en derechos humanos, de carácter teórico-práctico mediante la exposición, análisis y

discusión de situaciones concretas; y los terceros tratan que la estudiante se relacione con los diversos instrumentos jurídicos, para poder aplicar las teorías y los derechos humanos incorporados al sistema jurídico nacional e internacional; y los últimos proporcionan herramientas que permiten la resolución de casos prácticos que se pueden presentar en la vida cotidiana relacionada a los derechos humanos.

Se muestran los criterios de desempeño segmentados entre exámenes parciales, trabajos y tareas fuera de clase, exámenes finales, concurso entre las estudiantes sobre temas a desarrollar, asistencia a clase y presentación de una tesina, sin especificar su contenido o construcción y en qué plazo del semestre se aplica. Este contenido programático no presenta bibliografía a consultar.

UANL.

La Universidad Autónoma de Nuevo León dentro de la materia de “Derechos Fundamentales” presenta un extenso documento programático en el que se inicia con la presentación del curso especificando que de acuerdo a las diversas reformas realizadas a la Constitución Política se ha hecho una homologación con la normatividad internacional, por tal motivo la UANL se ha preocupado porque las estudiantes puedan acercarse al estudio de los derechos fundamentales y su cumplimiento, por lo que se segmentó éste programa de estudios en tres etapas, la primera corresponde a las garantías individuales, los derechos fundamentales y los grupos vulnerables; la segunda al marco jurídico interamericano de los derechos fundamentales; y la tercera a la Corte Interamericana de Derechos Humanos como órgano quasi-jurisdiccional de la observancia y cumplimiento de los derechos humanos. Así el propósito de esta asignatura es conocer el contenido histórico, filosófico, político y jurídico de las garantías individuales y sociales, para que al egresar la estudiante pueda identificar las distintas normas aplicables a esta temática y aplicarlas a su ámbito laboral.

Las competencias de formación general universitaria a las que contribuye este curso corresponden a poner en práctica los valores que promueve la UANL como la verdad, la equidad, la honestidad, la libertad entre otros, además de poder resolver problemáticas personales y sociales de acuerdo a técnicas adquiridas en el espacio académico para la correcta toma de decisiones, así como lograr una adaptación para las egresadas a los distintos ambientes sociales y profesionales de incertidumbre y crear mejores condiciones de vida. Las formas de

evaluación están integradas por actividades a desarrollarse de acuerdo al contenido de cada unidad de aprendizaje como la elaboración de un ensayo sobre las garantías individuales, los derechos fundamentales, los grupos vulnerables, la creación de la ONU y la CNDH; elaboración de mapas mentales; hacer un mapa conceptual en donde se mencionen los principales instrumentos internacionales de los que México forma parte y la relación con la normatividad mexicana; elaboración de un ensayo sobre una controversia resuelta por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, discusión y debate en clase, presentar un portafolio de evidencias con lo que se desarrolla en clase y presentar un ensayo final que considere el posicionamiento de la estudiante sobre las reformas constitucionales. Finalmente la bibliografía a consultarse se compone de autores como Ignacio Burgoa, Miguel Carbonell, Juventino Castro y Castro, Giancarlo Rolla y Martha Elba Izquierdo Muciño.

UASLP.

La Universidad Autónoma de San Luis Potosí y su programa de estudios de la materia de “Derechos Humanos” presenta un largo propósito de este curso, en donde se aborda resumidamente que la educación en derechos humanos debe ser planteada como una preocupación fundamental en la educación superior y asumirla como una asignatura independiente integrada al currículo universitario, en razón de que los derechos humanos recogen las aspiraciones más importantes de los seres humanos y su universalidad reconoce los principios que permiten que todas las personas puedan gozar de estos derechos.

Como objetivos muestra que esta asignatura coadyuva a la plena vigencia de los derechos humanos en todas sus definiciones, crea en las estudiantes una actitud de promoción y respeto hacia estos derechos reconociendo los derechos individuales y colectivos de las personas desde la particularidad del contexto en que cada grupo se desenvuelve; desarrollar una cultura de derechos humanos que ayude a disminuir las violaciones de estos derechos; complementar la formación profesional de abogadas en materia de derechos humanos, así como fomentar la investigación en esta temática y crear metodologías que se aproximen al conocimientos de estos derechos en el marco del derecho comparado, para formar profesionales y operadoras del Derecho con sentido y defensa de todos los derechos humanos.

La evaluación de este curso se hace mediante la aplicación de exámenes mensuales, la elaboración de trabajos, la participación en clase, así como la aplicación de un examen final.

La extensa bibliografía se integra de autores en materia de derecho constitucional como Luis Bazdresh, Ignacio Burgoa, Miguel Carbonell, Santiago Corcuera Cabezut, Héctor Fix Zamudio, autores de la corriente crítica latinoamericana de derechos humanos como Mauricio Beuchot, Jesús Antonio de la Torre Rangel, Enrique Dussel, Ignacio Ellacuría y David Sánchez Rubio, así como internacionalistas como Manuel Diez de Velasco, Thomas Buergenthal, entre otros.

UAS.

La Universidad Autónoma de Sinaloa y el objetivo general de la materia de “Derechos Humanos” plantean que se tiene que valorar la importancia de los derechos humanos mediante su estudio filosófico e histórico, desde el positivismo, el derecho natural y los organismos de protección de estos derechos, además de conocer el funcionamiento de la CNDH y los principales instrumentos internacionales en esta temática. No se especifican competencias para las estudiantes y la evaluación consiste en la realización de exámenes, trabajos y tareas –sin precisar más información al respecto- mediante estrategias de aprendizaje como control de lecturas, exposición individual y grupal en clase, investigaciones bibliográficas, encuestas y entrevistas a expertos en derechos humanos, lluvia de ideas y discusiones colectivas. La bibliografía que se recomienda es poca y se mencionan a teóricos como German Bidart Campos, Gregorio Peces-Barba Martínez, Miguel Carbonell, Mauricio Beuchot, Ignacio Burgoa, Jorge Carpizo, Luigi Ferrajoli, Héctor Fix Zamudio, Antonio Pérez Luño, entre otros.

UADY.

La Universidad Autónoma de Yucatán y su materia de “Derechos Humanos” expone como objetivo de este curso analizar el origen del reconocimiento de los derechos humanos y su positivación, para poder entenderlos y reflexionar sobre la función primordial que tienen las personas, considerando la utilización de instrumentos jurídicos que ellos mismos han creado y los beneficios que estas figuras jurídicas aportan. De igual forma se menciona como propósito de la asignatura conocer y estudiar los derechos fundamentales y las garantías individuales y sociales, para poder reconocer la normatividad aplicable y poder hacer demandas al Estado con responsabilidad y sentido ético. No se muestran formas de evaluación, ni bibliografía.

UAEMEX.

En la Universidad Autónoma del Estado de México el programa de estudios de la materia de “Derechos Humanos” presenta como propósito de este curso, identificar en el contexto histórico y contemporáneo a los derechos humanos, su conceptualización, los discursos, las teorías y autoridades internacionales, nacionales y locales en esta área. Las competencias genéricas que las estudiantes adquieren se refieren a la identificación de los derechos humanos y su protección por parte de organismos defensores de estos derechos en el ámbito internacional, nacional y estatal, con actitud participativa, crítica, autocrítica y creativa.

Los criterios de desempeño que presenta la estudiante se desglosan en cada una de las unidades de aprendizaje, por lo que se abordaran en el siguiente apartado de esta investigación, pero la evaluación del curso consiste en la realización de exámenes y un portafolio de evidencias. La bibliografía que se consulta en esta materia es amplia, mencionándose autores como R. Beitz Charles, Mauricio Beuchot, Jorge Carpizo, Luigi Ferrajoli, Florentin Meléndez, Carlos F. Quintana Roldán, entre otros; también la Constitución Política de México, diversas leyes y reglamentos nacionales y estatales.

UCOL.

La Universidad de Colima oferta la asignatura de “Derechos Humanos” y se muestra una corta presentación de este curso, exponiendo de manera resumida que si no existe el respeto por los derechos humanos en un grupo de personas, se condenan a sufrir los abusos del poder, por lo que es importante que las abogadas conozcan y difundan estos derechos desde su campo de acción. De igual forma el propósito de esta materia es que se conozca cómo surgieron y cuál es el fundamento de los derechos humanos, además de estudiar la problemática que existe en esta temática a nivel nacional e internacional. Respecto a la evaluación del curso, se define como un proceso continuo y objetivo en todo el semestre, considerándose la calificación de evaluaciones parciales de acuerdo al calendario respectivo, como la participación en clase, la entrega de investigaciones y hacer trabajos monográficos en cada una de estas evaluaciones parciales. La bibliografía obligatoria que debe consultarse en el curso se integra por un conjunto de leyes nacionales, la Constitución Política y autores como Jorge Witker, José Ramón Cosío Díaz, José Silvestre Méndez Morales y Paul A. Samuelson.

UNISON.

La Universidad de Sonora y la modalidad de seminario de la asignatura de “Seminario de Derechos Humanos” presenta como objetivo general que la estudiante podrá intervenir jurídicamente en una situación concreta sobre derechos humanos; definiéndose como objetivos específicos poder identificar, estudiar y conocer alternativas para solución de conflictos, mediante técnicas de implementación sobre instrumentos en materia de derechos humanos. Como actividades instruccionales para la estudiante se elabora una lista de los posibles problemas a resolver en materia de derechos humanos, realizar paneles de discusión en clase, visitar la Comisión de Derechos Humanos de Sonora y lugares donde se generen violaciones a los derechos humanos, asistir a conferencias de especialistas en esta área, así como revisar expedientes del bufete jurídico gratuito de la UNISON sobre algún tema e intervenir en el proceso; la evaluación consiste en presentar un portafolio de situaciones jurídicas en las que las estudiantes intervinieron, asistencia y participación en clase. La bibliografía está integrada por autores como Héctor Rodríguez Espinoza, Luis de la Barrera y Héctor Fix Zamudio.

UJAT.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en el extenso programa de la materia de “Derechos Humanos” se expone una amplia presentación en donde se explica que es importante conocer, respetar, divulgar y defender los derechos humanos para aspirar a la dignificación de las personas por lo que las violaciones a estos derechos no son sólo por parte de alguna autoridad, si no por los mismos particulares y pareciera que es imposible alcanzar un bienestar social a consecuencia de la globalización, por lo que es importante luchar por la dignidad de las personas que es lo que defiende los derechos fundamentales. El objetivo de esta asignatura es promover en las estudiantes una cultura de respeto, divulgación, y defensa de los derechos humanos, para poder identificar las violaciones a estos derechos y protegerlos desde el ámbito personal y social.

Las competencias que se desarrollan en este curso corresponden a identificar y conocer los derechos humanos, respetar y valorar la diversidad y la multiculturalidad, mejorar las relaciones entre los seres humanos, generar compromisos con ética mediante la identidad compartida, tener capacidad de crítica y autocrítica, así como poder resolver problemas. La evaluación se hace de manera parcial en el desarrollo de cada tema del curso, por lo que las

estrategias que se utilizan para lograrlo corresponden a elaborar mapas conceptuales sobre algunos conceptos de derechos humanos, cuadros comparativos para distinguir las generaciones de estos derechos y su contenido en la Constitución, elaborar y presentar un caso en el que exista una violación a los derechos humanos y resolver este problema de acuerdo a lo que se analizó en el curso. En este programa no se presenta bibliografía.

UNAM.

La Universidad Nacional Autónoma de México en lo correspondiente a la materia de “Derechos Humanos” expresa que su objetivo trata de que la estudiante al terminar este curso disponga de teoría y conceptualización que ayudarán a comprender la amplitud de los derechos humanos desde lo cultural, histórico, filosófico y jurídico. Los criterios de evaluación del aprendizaje se basan en la elaboración de exámenes parciales y finales, trabajos y tareas fuera de clase, asistencia y participación en clase, presentación de una tesina y concurso entre las mismas estudiantes sobre temas que deberán desarrollar –sin proporcionar más información a este respecto-. La bibliografía básica es extensa repasando a autores como Robert Alexy, G. Bidart Campos, Norberto Bobbio, Jesús Escamilla Salazar, Héctor Fix Zamudio, Sergio García Ramírez, Gregorio Peces Barba, Carlos Quintana Roldán, entre otros. En lo que se refiere a la bibliografía complementaria se recomienda a Mauricio Beuchot, Jorge Carpizo, S. García Ramírez, H. Gros Espiell, Jorge Madrazo, entre otros.

UV.

Finalmente la Universidad Veracruzana y su materia de “Derechos Fundamentales” establece como objetivo que la estudiante podrá comprender el concepto de derechos fundamentales, contando con conocimientos y destrezas para utilizar los principales instrumentos de protección jurídica de estos derechos, así como conocer los derechos establecidos en instrumentos internacionales; bajo la justificación de que se promueve en las estudiantes una cultura sobre los derechos humanos como un aspecto de responsabilidad profesional, ética y social en el ámbito laboral, profesional y personal. Se enlista una larga cantidad de saberes heurísticos entre los que se encuentran, análisis, clasificación, comparación, sistematización, reflexión, organización, entre otros; de igual forma aparecen los saberes axiológicos como apertura, cooperación, compromiso, orden, interés, tolerancia, respeto, responsabilidad, autonomía,

curiosidad, entre otros; la acreditación se hace obteniendo como mínimo una calificación de 60, que se fija de acuerdo a criterios de evaluación como tareas, participación y asistencia a clases, elaboración de exámenes parciales y comprensión de las temáticas sujetas a revisión por la docente. En este documento programático se establecen fuentes de información básica integrada por libros de la autoría de Germán José Bidart Campos, Miguel Carbonell, L. M. Díez-Picazo Giménez, Norberto Bobbio y José Barragán Barragán.

3.5. Categorización y valoración del contenido de los programas de estudio de las asignaturas de Derechos Humanos en las universidades públicas de México

La enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las universidades públicas de México históricamente se ha hecho desde teorías y doctrinas positivistas, en donde el imperio de la ley es lo fundamental y lo que debe prevalecer en la formación de profesionales del Derecho, ya que desde esta postura positivista se considera a una buena abogada a aquella que resuelve más casos a favor de sus clientes en sus bufetes jurídicos, o bien la licenciada en Derecho competitiva que trabaja por escalar puestos en diversos corporativos o instituciones gubernamentales-judiciales, sin importar su labor social, así como la defensa de los intereses de las personas ante cualquier vulneración o violación a sus derechos humanos.

En este sentido cobra especial importancia la enseñanza del Derecho desde una perspectiva de los derechos humanos, es decir, desde una educación en y para los derechos humanos que permita formar profesionales del Derecho sensibles, solidarias y comprometidas con las luchas sociales de colectivos que históricamente han sido invisibilizados, discriminados y ensombrecidos por el poder, pues “existe una fractura dual sobre los derechos humanos, agravándose ante la solidez de una sensibilidad social asentada sobre una manera de concebirlos a partir de una especie de bipolaridad no sólo mental, sino también cultural”;²⁴⁰ así pues, la teoría crítica de los derechos humanos potencializa la efectivización de los derechos, pues los complejiza y se acerca a la realidad social en que se desenvuelven en el cotidiano, emergiendo las conciencias de las estudiantes en Derecho para que puedan construir, de-construir y reconstruir esa realidad generando acciones que lleven a la construcción de nuevos espacios de

²⁴⁰ SÁNCHEZ RUBIO, David, “Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos”, *op. cit.* p. 541.

convivencia, nuevas alternativas o nuevas realidades que permitan un desarrollo de vida digna para todas.

Para obtener una mejor lectura de la realidad, así como lograr el objetivo planteado en la presente investigación y profundizar en el análisis de los programas de estudio de las asignaturas de Derechos Humanos en la licenciatura en Derecho, se realizaron entrevistas a estudiantes de distintas universidades públicas del país²⁴¹ para conocer cómo ha sido su experiencia en el desarrollo del curso de Derechos Humanos y el impacto que ha tenido en su vida diaria en el ámbito personal, laboral y profesional.

De la sistematización de información de las entrevistas surgieron las siguientes categorías de análisis:

1. *Enseñanza y aprendizaje del Derecho con enfoque crítico en derechos humanos.*
2. *Visión legalista/positivista de los derechos humanos en la formación de profesionales del Derecho.*
3. *Reconstrucción del currículo jurídico desde la realidad latinoamericana de los derechos humanos.*
4. *Construcción social y defensoría de los derechos humanos.*
5. *Vinculación con la realidad social de los derechos humanos.*

A partir de estas categorías se realiza el análisis del contenido temático de cada una de las asignaturas de Derechos Humanos, agrupándose en cada una de ellas el desarrollo de los temas que presenta cada universidad y su relación con el objetivo de estudio que plantean al iniciar el curso.

1. *Enseñanza y aprendizaje del Derecho con enfoque crítico en derechos humanos.*

La primera categoría de análisis que se aborda es *la enseñanza y el aprendizaje del Derecho con enfoque crítico en derechos humanos*, en esta categoría únicamente el programa de estudios de la materia de “Derechos Humanos” de la UASLP muestra una pequeña parte – para su extenso contenido- con enfoque en la teoría crítica, abordándose en la fundamentación de los derechos humanos las teorías críticas de Adela Cortina, Michel Foucault, Enrique Dussel, David Sánchez Rubio, Ignacio Ellacuría y Jesús Antonio de la Torre Rangel, de igual forma se analiza la fundamentación de estos derechos desde América Latina.

²⁴¹ Se entrevistaron 2 estudiantes de cada una de las siguientes universidades: UAA, UNAM, UASLP y UAN.

Por lo anterior se observa que la mayoría de las universidades que son objeto de estudio *no* presentan dentro de sus objetivos de la materia de Derechos Humanos el abordaje desde la teoría crítica, de igual forma en el desarrollo temático de los documentos programáticos de estas asignaturas no se estudia ningún tema desde esta perspectiva crítica, por lo que los contenidos se fundamentan –como se verá más adelante- en cuestiones positivistas y legalistas sobre el deber ser de la abogada y su función específicamente jurídica al egresar, invisibilizando la función social que también representa una abogada, pues tiene como propósito velar y defender los derechos de las personas, acompañándolas en las distintas problemáticas sociales como un ser humano que ve al otro como igual, sin discriminación ni exclusión, sin la figura rígida de cliente; pues “una teoría crítica de derechos humanos desde América Latina discute la posibilidad, factibilidad y alcances de una noción no sociohistórica de *justicia*”.²⁴²

Empero la curiosidad de la estudiante así como el conocimiento de la docente que imparte el curso de Derechos Humanos son herramientas fundamentales para diversificar y ampliar los saberes, más aun para adentrarse al estudio de la teoría crítica de los derechos humanos desde la universidad, como es el caso de las estudiantes y docentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP); en lo que se refiere a las estudiantes de estas universidades han mostrado conciencia sobre la realidad social y la problemática de los derechos humanos en diversas situaciones de violaciones graves de estos derechos de alguna persona o grupos de personas, siendo testigos de que la justicia aún no les alcanza.²⁴³

A pesar de que en el currículo jurídico no se plantea el estudio y profundización de los derechos humanos desde la teoría crítica en la enseñanza y aprendizaje del Derecho, esto no impidió que en el caso específico de las estudiantes entrevistadas de la UAA, UNAM y UASLP despertara su curiosidad de saber más sobre la teoría crítica, de inmiscuirse en su contenido y de solidarizarse con las luchas sociales de otras personas, de luchar por la justicia, así como por la efectivización de todos los derechos humanos.

²⁴² GALLARDO, Helio, “Teoría crítica y derechos humanos: una lectura latinoamericana”, en Maryluz Guillén (Coord.), *Los derechos humanos desde el enfoque crítico: reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana*, Defensoría del Pueblo, Fundación Juan Vives Suriá, Caracas, 2011, P. 46.

²⁴³ Las estudiantes entrevistadas en la UAA, UNAM y UASLP manifestaron que han tenido acercamiento a la teoría crítica de los derechos humanos de forma extra curricular, es decir a través del acompañamiento de algunas docentes expertas en esta área desde el ámbito académico, el activismo social o por actividades de investigación.

Empero el resto de estudiantes del país que únicamente se centran en el contenido del programa de estudios, que están sumergidos en la enseñanza tradicionalista del Derecho aprendiéndose lo que dicen las leyes y códigos, estudiando por horas las doctrinas clásicas del Derecho, sin entender realmente para que les sirve o les servirá al egresar de la licenciatura, se encuentran en una situación totalmente diferente, pues como apunta el investigador en ciencias sociales y jurídicas Jorge Witker, las abogadas egresan después de cumplir con toda una ritualidad de memorizaciones y exámenes descontextualizados a la realidad que van a enfrentarse, por lo tanto la enseñanza tradicionalista del Derecho ha formado a estudiantes para el litigio y las ha formado mal, la idea de que el Derecho consiste en un sistema completo que se conforma de legislación y normatividad que otorgan siempre la respuesta justa a una problemática social ha malformado a la abogada en sus diversas capacidades como operadora de la justicia, litigante, funcionaria judicial, defensora o activista de derechos humanos, entre otros; y en lo que respecta a la metodología didáctica se reduce a clases magisteriales o teóricas donde la estudiante está obligada a asistir, durante la mayor parte del tiempo la docente habla, ocasionalmente es interrumpida por la estudiante quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los temas, agotándose la hora de clase y finalizando la sesión.²⁴⁴

Es una situación grave que desde la formación profesional no se tenga un acercamiento real con los derechos humanos, que sea sólo una materia de relleno y que las estudiantes no puedan aprender y enseñar el Derecho teniendo como base a los derechos humanos, como eje transversal que ocupe todas las áreas de estudio, ya que estos derechos están presentes en todos los aspectos de la realidad social y por ende en todas las materias, como lo comparte la perspectiva de este estudiante:

*“...el conocimiento está fraccionado, está separado, entonces los abogados aprendemos normas, pero a mí me parece muy difícil que solamente con las normas, tú puedas llegar y pretender que con eso tu tengas ya la forma de aplicar los derechos humanos desde la práctica profesional, entonces me parece que si no hay alguna sensibilización desde la realidad, o si no hay una formación por lo menos multidisciplinaria, por lo menos que se abra tantito al diálogo con otras disciplinas, es muy difícil llegar a ponerlo en práctica...”*²⁴⁵

²⁴⁴ WITKER V., Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, Porrúa, México, 2008, pp. 59 y 60.

²⁴⁵ César Contreras León, estudiante de 9º semestre de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Contrastando con la perspectiva de ésta estudiante sobre su acercamiento con los derechos humanos: “... no vimos todo el programa de la materia (derechos humanos) fue como muy rápido lo que vimos y es que casi todas las materias son así... y pues muchas de las personas que vivimos aquí no conocemos que son los derechos humanos, así como vas a ejercerlos si no conoces de ellos y menos en las regiones más humildes pues es donde se vulneran más...”.²⁴⁶

Por lo anterior, en las licenciaturas en Derecho existen conocimientos fraccionados que aíslan las disciplinas y los saberes que se desarrollan en la formación profesional de estudiantes, abordándose en clase conocimientos descontextualizados al entorno social aunado a que no se agotan los contenidos programáticos de la asignatura, formando estudiantes sin una conciencia crítica y reflexiva sobre su propia realidad social.

2. Visión legalista/positivista de los derechos humanos en la formación de profesionales del Derecho.

Se emprende el estudio de la segunda categoría de análisis correspondiente a la *visión legalista/positivista de los derechos humanos en la formación de profesionales del Derecho*, en esta categoría en particular se encuentran todas las universidades públicas de acuerdo a sus programas de estudio de Derechos Humanos. El contenido temático de estas materias es muy similar en todas estas universidades –a pesar de que algunos programas son muy reducidos y sintéticos- encontrándose pequeñas diferencias en cuanto al abordaje de diversas problemáticas de los derechos humanos, por lo tanto en el desarrollo de esta categoría se agrupan distintas temáticas en unidades de aprendizaje de acuerdo a los contenidos análogos que existen entre sí.

Inicialmente estos programas de estudio presentan una conceptualización de los derechos humanos, por lo que se pueden englobar en la primera unidad de aprendizaje, estudiándose contenidos como la noción de estos derechos y de garantías individuales, los problemas de su definición, la relación que existe entre derechos humanos, garantías individuales, garantías constitucionales, derechos naturales, derechos subjetivos, así como derechos fundamentales; se busca conocer las diversas explicaciones que pretenden buscar una justificación racional del porque existen estos derechos y valorar su importancia como lo aborda el contenido de la materia de “Derechos Humanos” de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). De igual forma se abordan las características, las fuentes así como los titulares de los derechos humanos,

²⁴⁶ Kiomara Guardado, estudiante de 9º semestre de la Unidad Académica de Derecho de la UAN.

su clasificación de acuerdo a las distintas generaciones, los principios de interpretación²⁴⁷ como, el principio de interpretación conforme, el principio de pro-libertad, el de pro-persona, el de universalidad, el de interdependencia, el de indivisibilidad, el de progresividad y los demás consagrados en la Constitución Política Mexicana.

La segunda unidad de aprendizaje engloba la fundamentación de los derechos humanos, abordándose el estudio de la dimensión que tienen estos derechos desde la teoría iusnaturalista, la iuspositivista, la institucional, la esencialista, la utilitarista, la democrático-funcional, la del estado social, la fundamentación de estos derechos desde América Latina –sólo en la UASLP- así como la revisión de la dignidad humana como su núcleo. Así mismo se abordan estos derechos desde la teorización y filosofía de pensadores como Tomas de Aquino, Thomas Hobbes, John Locke, Immanuel Kant, Jean Jacob Rosseau, Descartes, Charles Montesquieu, Ronald Dworkin, Norberto Bobbio, Luigi Ferrajoli, Robert Alexy, y algunos autores críticos - como ya se mencionó sólo en el caso de la UASLP- como Adela Cortina, Michel Foucault, Enrique Dussel, David Sánchez Rubio, Ignacio Ellacuría y Jesús Antonio de la Torre Rangel.

En lo que respecta a la tercera unidad de aprendizaje se comprende la evolución histórica de los derechos humanos, repasando las principales etapas que permitieron su desarrollo desde la historia y la legislación; se comienza con los indicios de los derechos humanos en Antígona y Krion, la edad antigua y la edad media, la colonización de América y la defensa de los derechos humanos desde Bartolomé de las Casas, Alonso de la Veracruz y Vasco de Quiroga – únicamente en la UASLP- las declaraciones de derechos del siglo XVII y XVIII en Europa y Estados Unidos, la independencia de México y el reconocimiento positivo de los derechos fundamentales en las distintas Constituciones desde la de 1812, 1814, 1824, 1836, 1857, las leyes de reforma, hasta llegar a la de 1917, la revolución industrial, el marxismo, el nacionalismo europeo, el romanticismo y liberalismo del siglo XIX, el socialismo, la primera y segunda guerra mundial, la Declaración de los Derechos Humanos y los derechos humanos de los pueblos del siglo XX, para cerrar con los derechos humanos del siglo XXI.

²⁴⁷ Se entiende como principios de interpretación a aquellos procesos interpretativos del contenido jurídico de la Constitución Política, entendiéndose el significado de las normas jurídicas constitucionales como mandatos o prohibiciones dirigidos a poderes públicos o personas y que su incumplimiento origina una respuesta mediante una sanción jurídica correspondiente. Fuente: DÍAZ REVORIO, Javier, “La interpretación constitucional y la jurisprudencia constitucional”, en *Revista Quid Iuris*, núm. 6, Chihuahua, agosto 2008, p. 8.

Dentro de la cuarta unidad de aprendizaje se agrupa el contenido legalista/positivista de los derechos humanos en el ámbito nacional e internacional desde el derecho constitucional, los derechos fundamentales y el derecho internacional de los derechos humanos; se analiza primeramente la conceptualización de sistema jurídico, la jerarquía de normas, el derecho público, el derecho privado, la Constitución Política de México, las garantías individuales, las garantías sociales y las garantías constitucionales, así como los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política, leyes federales, locales y municipales, además de la naturaleza jurídica de los tratados internacionales en materia de derechos humanos. En lo que se refiere a la protección no jurisdiccional de los derechos humanos se revisa primeramente las instituciones encargadas de proteger estos derechos en México –su integración, estructura y función- como la CNDH, el ombudsman mexicano, las Comisiones Estatales de Derechos Humanos, la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación, la Procuraduría Federal del Consumidor, la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros, la Procuraduría de Defensa del Contribuyente, entre otras. En cuanto a la protección jurisdiccional, se analiza la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Poder Judicial de la Federación, la función de los jueces ordinarios y los jueces constitucionales, el juicio de amparo, las acciones inconstitucionales, la controversia constitucional, así como el juicio de protección de derechos políticos electorales.

De igual manera en lo referente a la protección no jurisdiccional en el ámbito internacional se estudian –su integración, estructura y función- la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU, el Comité de Derechos Humanos, el sistema interamericano de protección integrado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, el sistema de protección africano y europeo, el Tribunal Penal Internacional y, en cuanto al derecho internacional humanitario se especifica su contenido únicamente en la materia de “Derechos Humanos” de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

En todos los programas de Derechos Humanos se enfatiza en el estudio y análisis de la legislación nacional e internacional, en el caso de la UASLP, la UNAM y la UANL se tiene un listado extenso sobre los tratados y convenios internacionales a revisarse en clase.

En la quinta unidad de aprendizaje se enmarcan algunos derechos de libertad, de igualdad y derechos sociales reconocidos en la legislación mexicana, revisándose las nociones generales

de derecho al trabajo, derecho a la libertad de expresión y de expresión en materia religiosa, derecho a la libertad de prensa, a la libertad de tránsito, derecho a la información y a la protección de datos personales, a la libertad de asociación y a la de reunión, el derecho a la educación, derechos de los pueblos originarios, derecho a la protección de la salud, a un medio ambiente sano, a la igualdad entre la mujer y el hombre, derecho fundamental al agua, a la posesión de armas de fuego, derechos de los ejidatarios y comuneros, entre algunos otros.

En cuanto a los derechos de seguridad jurídica, la materia de “Derechos Humanos II” de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) presenta un extenso contenido sobre estos derechos, abordándose desde los derechos de propiedad, los derechos de seguridad jurídica en materia común como, la irretroactividad de las leyes, la legalidad, la suspensión de derechos y el estado de emergencia; derechos de seguridad jurídica en materia judicial como, el derecho de audiencia y los derechos de la administración de justicia; derechos de seguridad jurídica en materia penal como, las funciones del ministerio público, los derechos durante la investigación y el debido proceso, derechos del procesado y de la víctima, entre otros; también los derechos económicos en cuanto a la función económica del Estado, revisándose los artículos 25, 26 y 28 de la Constitución Política de México. La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) es la única universidad que estudia algunos derechos políticos como el derecho a la nacionalidad, a la ciudadanía y los derechos del ciudadano.

De igual forma el programa de estudios de la materia de “Derechos Humanos” de la UNAM engloba el estudio de algunos derechos de grupos vulnerables o bien de situaciones concretas sobre violaciones graves como, los derechos de los migrantes, los derechos de los adultos mayores, los derechos de los niños y las niñas, derechos de los pueblos indígenas y de las personas con capacidades diferentes, el aborto, la clonación, la eutanasia, la homofobia, la discriminación, la pena de muerte, la tortura, el transporte de órganos, la trata de personas, la violencia hacia las mujeres; agregando la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) a este compilado de derechos, la maternidad subrogada, el transporte de órganos, la libertad de investigación, el derecho del paciente incapaz y los derechos del profesional de la salud.

Finalmente la materia de “Derechos Humanos” de la Universidad de Colima (UCOL) aborda un apartado especial para la biotecnología y los derechos humanos, conociendo algunos problemas de aplicación práctica de estos derechos desde el inicio de la vida humana, englobando el estatuto biológico, antropológico y jurídico del embrión humano, el proyecto del

genoma humano, la protección jurídica de la información genética, así como la igualdad y discriminación genética.

Como se puede observar el contenido de los programas de estudio de las asignaturas de Derechos Humanos en su gran mayoría se centran en analizar cuestiones conceptuales y generalidades de los derechos humanos, sin entrar a un estudio profundo que comprenda entender y ubicar a estos derechos en un contexto social real e inmediato. El estudio profundo del contenido de leyes o tratados internacionales en materia de derechos humanos no garantiza que las estudiantes comprendan su contenido y menos que sepan que su aplicación en el campo laboral permitirá resolver las distintas problemáticas que en esta temática se susciten;

pues comprender a los derechos humanos “a través de su casi exclusiva dimensión institucional se nos enseña una idea tan restringida y tan reducida que, al final, acaba por desempoderarnos a todos los seres humanos, quitándonos nuestra dimensión constituyente, individual y colectiva, nuestra cualidad soberana de significar y resignificar la realidad, porque en esa concepción oficializada y extendida que limita derechos humanos a instancias teóricas, normativas, burocráticas e institucionalizadas, no se nos reconoce realmente en nuestra capacidad de dotar de carácter a nuestras propias producciones culturales, políticas, étnicas, sexuales-libidinales, económicas y jurídicas con autonomía, responsabilidad y autoestima en todos aquellos espacios y lugares sociales en los que se forjan las mismas relaciones humanas...”²⁴⁸

La visión positivista/legalista con que se enseña y se aprende el Derecho en las universidades públicas del país, otorga una verdad absoluta al derecho positivo ubicándolo como el centro de los saberes jurídicos bajo una esencia univocista en la enseñanza jurídica y en la formación de profesionales del Derecho, dando como resultado una educación jurídica asilada, en donde la memoria y la repetición son claves para aprobar las diversas asignaturas contenidas de conocimientos abstractos, sin espacio para la reflexión ni para la crítica, con estudiantes pasivas y principalmente receptivas; dejando de lado otros enfoques disciplinares y el diálogo con otras áreas de estudio, en lo que respecta a la educación en derechos humanos no figura como objetivo principal en estos sistemas educativos jurídicos tradicionales/positivistas/legalistas.

²⁴⁸ SÁNCHEZ RUBIO, David, “Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos”, *op. cit.* p. 544.

Por lo anterior y compartiendo con estas estudiantes la percepción que se tiene de la universidad tradicional actual que responde más a las necesidades del capitalismo y de la globalización, que a buscar aprendizajes significativos para que las estudiantes de Derecho puedan tener un acercamiento real con los derechos humanos y el contexto en el que se desenvuelven.

*“...la visión a la que responde mi universidad (UAA) es una visión positivista nos educan para ser técnicos y operadores de la ley y no pensadores de lo que son los derechos humanos y educarnos para poder acompañar a la gente en su búsqueda por la vigencia de los mismos, entonces yo creo que la educación que nos dan responde a que dice la ley y lo que dice la ley debe de hacerse y no tomarla como un instrumento que responda a que es el contenido que la gente quiere darle a lo que son los derechos humanos...”*²⁴⁹

“...creo que la formación en general y el diseño que tiene la facultad de Derecho actualmente no es una formación de enseñanza para los derechos humanos, creo que es una formación de enseñanza clásica y del abogado típico y queremos competir con universidades privadas y queremos formar abogados pues competitivos para ganar puestos en despachos, no para defender los derechos humanos que debería de ser la vocación universitaria de este lugar”.²⁵⁰

Por su parte, para este estudiante la educación en derechos humanos responde a la visión legalista/positivista con la que se está construyendo como profesional del Derecho al afirmar que la facultad de Derecho de la UAA forma estudiantes para poder trabajar en la impartición de justicia o como funcionarios públicos, pues va de acuerdo al contenido de las materias de Garantías Individuales y Derechos Humanos.²⁵¹

“...revisamos el plan de estudios desde iniciando la carrera... en lo que es en algunas materias, sobre todo en materia penal si nos incluye como un apartado de garantías y de derechos para... pues principalmente para que si alguna persona de nosotros llegara el día de mañana a ser funcionario público o en la impartición de justicia que es lo más importante y

²⁴⁹ Ivette Estefanía Galván García, estudiante de 9º semestre de la Facultad de Derecho de la UAA.

²⁵⁰ Cesar, *op. cit.*

²⁵¹ Véase Anexo número 7, en donde se presentan los campos de acción que sugieren las universidades públicas para que las estudiantes de Derecho se inserten en la vida laboral.

*para lo que nos preparan, claro a parte de litigar, pues, tenga muy presente pues los derechos... ”.*²⁵²

Así pues, las estudiantes de Derecho reciben una educación ajena y lejana a los derechos humanos, pues se forman de acuerdo a modelos tradicionalistas-positivistas de enseñanza y aprendizaje del Derecho que forma profesionales competitivos, sin una conciencia social y sin un acompañamiento real hacia las problemáticas sociales de las personas, pueblos y comunidades de su entorno.

3. Reconstrucción del currículo jurídico desde la realidad latinoamericana de los derechos humanos

Ahora bien, se presenta la tercera categoría de análisis correspondiente a la *reconstrucción del currículo jurídico desde la realidad latinoamericana de los derechos humanos*, como resultado del contenido eurocentrista y positivista que presentan los programas de estudio de las materias de Derechos Humanos en la mayoría de las universidades públicas, pues como se pudo observar en la categoría número 2 anteriormente abordada, la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en las facultades de Derecho se centra primordialmente en analizar el contenido histórico que marcaron cambios en las legislaciones europeas y estadounidenses, así como en aquellos personajes que defendieron los derechos de grupos vulnerables en momentos históricos determinados de ese contexto; de igual forma la teorización y doctrinas que se analizan, principalmente provienen de juristas europeos que afirman que el estudio del derecho positivo y de la teoría pura del Derecho en la formación de profesionales del Derecho debe ser primordial y fundamento básico para su éxito académico y laboral.

En este sentido comparte su sentir esta estudiante...

“La visión a la que responde la tira de aspectos que se tocan en la materia (derechos humanos) es qué nos quiere decir la cultura europea para, para meterla con calzador a la realidad actual, ósea realmente nos dedicamos a estudiar que dicen juristas importantes como Alexi, Ferrajoli, Guazzini, etcétera, que realmente no se dan en la cultura latinoamericana y mucho menos en la cultura de... o en la realidad más bien que se vive aquí... entonces se nos forma para tener una postura pasible, pasiva en lo que pasa en la realidad porque no

²⁵² Rogelio Antonio Gutiérrez Melgoza, estudiante de 10º semestre de la Facultad de Derecho de la UAA.

*cuestionamos, únicamente nos quedamos en la esfera de la construcción teórica sin tomar como la herramienta para bajarla a realidad... ”.*²⁵³

Excepcionalmente la Facultad de Derecho de la UASLP analiza los inicios de la tradición iberoamericana de los derechos humanos, haciendo énfasis en México y la defensa de los derechos de los indios por parte de los frailes provenientes de España, lo que sin duda marcó el rumbo de la historia en el país, manteniendo hasta la época actual un apego a la modernidad, así como a los saberes colonizados eurocéntricos de lo que es el Derecho y los derechos humanos; sin embargo se debe considerar que la realidad no se ve ni se le comprende del mismo modo que como se ve en Europa o Estados Unidos de América (EUA); en este caso ya no se trataría de pensarnos solamente, sino de pensarnos desde nosotros mismos, es decir, desde la realidad llamada Latinoamérica.²⁵⁴

Es conveniente que las estudiantes en Derecho conozcan los antecedentes de los derechos humanos en otros contextos, en otras realidades y en otros momentos históricos, de igual forma que se tenga un acercamiento a las teorizaciones de juristas europeos o estadounidenses clásicos y prestigiados en cuanto al derecho positivo, al derecho constitucional o al derecho internacional de los derechos humanos, sin embargo invisibilizar la historia de los derechos humanos en América Latina, es ignorar la realidad, pues está latente y más fuerte que nunca reclamando los abusos del poder y la construcción de proyectos de vida dignos desde la periferia y no desde el centro; de igual forma es necesario y urgente que desde el currículo jurídico se aborden los pensadores críticos latinoamericanos que aportan otra visión del Derecho y de los derechos humanos “y es que recurrir ahora a nuestras propias fuentes históricas y culturales nos está conduciendo a pensar ya no sólo en nosotros mismos sino en la naturaleza y la humanidad toda”,²⁵⁵ es momento de pensar qué tipo de profesionales del Derecho se están formando en el país, así como en la gran responsabilidad que tiene la educación superior pública con la sociedad mexicana, con los derechos humanos de la periferia, de los ensombrecidos, de los débiles, de los que no tienen voz.

Concordando con el pensador boliviano Juan José Bautista, habitualmente hemos aprendido a pensar la realidad y a pensarnos a nosotros mismos desde la realidad llamada Europa o EUA, o bien desde los saberes que allá se han producido –sea conocimiento,

²⁵³ Ivette, *op. cit.*

²⁵⁴ BAUTISTA S., Juan José, *¿Qué significa pensar desde América Latina?*, Akal, Madrid, 2014, p. 83.

²⁵⁵ *Ídem.*

tecnología, ciencia, filosofía- entonces, todavía nos comprendemos, nos pensamos y nos valoramos con saberes producidos fuera de nuestra realidad, es momento de pensar en nosotros mismos, pero desde el horizonte histórico y cultural de nuestras realidades, desde nuestros problemas, nuestras concepciones, desde nuestras propias cosmovisiones.²⁵⁶

Por lo anterior pensar y reconstruir un currículo jurídico integrado con saberes cosechados en América Latina, contextualizados en nuestra realidad, comprende crear una nueva cultura de derechos humanos que tenga como base la educación en y para los derechos humanos en la universidad, significa que las profesionales del Derecho crean en un acompañamiento real con las problemáticas sociales de las personas, que decidan ir más allá del terreno jurídico/tradicional/positivo para poder compartir los saberes que van de acuerdo a su realidad social, que se proponga “el acontecer y ámbito circunstancial de América Latina como referencia potencial y preferencial de acción transformadora”,²⁵⁷ de lo contrario seguirá imperando una educación en derechos humanos pobre o en su caso invisible, además de “una cultura jurídica social y popular minimalista, acomodaticia, pasiva, indolente, dormida y anestesiada”²⁵⁸ con una visión univocista del Derecho en la que los derechos humanos son sólo beneficios para las personas, como se refleja en la voz de algunas estudiantes de acuerdo a su construcción y contexto, por una parte la visión legalista/positivista del Derecho y de los derechos humanos...

*“Pues yo creo que los derechos humanos son privilegios que te otorgan a ti, para..., no se..., que no te vulnere tu dignidad y tengas un desarrollo integral como persona..., y pues la materia significó lo mismo, ósea, reconocer ese privilegio que tienen las personas”.*²⁵⁹

*“Yo diría que el contenido de la materia no va contextualizado, porque si bien es cierto que nos enseñan posturas de diversos autores y este... incluso texto legal muy importante como la Constitución, pero si en algunas cosas se queda como letra muerta, porque vemos por ejemplo, detenciones o cosas que suceden del diario y realmente no se respetan mucho los derechos humanos”.*²⁶⁰

²⁵⁶ *Ídem.*

²⁵⁷ NARANJO DE ADARMES, Sulbey, ¿Qué significa pensar América Latina? En *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, núm. 2, julio-diciembre de 2004, Caracas, p. 220.

²⁵⁸ SÁNCHEZ RUBIO, David, “Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada”, en *Campo Jurídico*, núm. 3, Barreiras, mayo de 2015, p.183.

²⁵⁹ Kiomara, *op. cit.*

²⁶⁰ Rogelio, *op. cit.*

Y por otra, una visión más profunda y crítica sobre el Derecho y los derechos humanos...

*“...cuando nosotros estamos en esta idea de qué es lo que dicen las teorías de un estado garantista y democrático confrontado con las teorías por ejemplo de la crítica jurídica latinoamericana pues como que al confrontarse uno dice así piensan las personas que ven a los derechos humanos con esta visión cuadrada... no es como que haya sido una herramienta (la materia de derechos humanos), pero si nos brinda o me brindó claridad de cómo piensa la gente... la mayoría de la gente, la mayoría de los abogados y la mayoría de la gente que se dedica a esto en México”.*²⁶¹

Por lo anterior, la creación o actualización de los contenidos académicos de las licenciaturas en Derecho se hace desde una visión eurocentrista, con una base positivista, reduccionista y univocista sobre los derechos humanos. De igual forma, estos contenidos descontextualizados de la realidad social promueven una actitud pasiva que coloca al estudiante en una realidad alterna, desconocida, de acuerdo a construcciones teóricas positivistas-legalistas que se quedan en el aula de clase y que no se aplican en la realidad concreta de los derechos humanos.

4. Construcción social y defensoría de los derechos humanos.

En lo que se refiere a la siguiente categoría de análisis correspondiente a la *construcción social y defensoría de los derechos humanos*, como se ha observado en el desarrollo de las categorías anteriores, la construcción de los derechos humanos que se tiene en la universidad pública corresponde exclusivamente al campo jurídico, pues se muestra sólo una realidad abstracta, univocista y pasible, en donde pareciera que el transcurrir del tiempo no modifica las necesidades y exigencias humanas y por consiguiente, la necesidad de renovar los contenidos educativos jurídicos.

En ese sentido cabe mencionar que posterior a la reforma constitucional en materia de derechos humanos del año 2011, estos derechos tomaron realce en la agenda política y económica nacional, dándose a conocer un discurso estatalista sobre el reconocimiento de algunos derechos sociales, culturales y políticos en la legislación federal vigente, así como la jerarquización de los tratados internacionales y por lo tanto, la armonización de las legislaciones estatales en esta materia. Por tal motivo el discurso de los derechos humanos se incluyó en los

²⁶¹ Ivette, *op. cit.*

planes de estudio de la mayoría de las universidades públicas, sin embargo se hizo como parte del compromiso educativo que tiene la escuela pública con el Estado y con la sociedad, por lo que no se profundizó en abordar a estos derechos desde una perspectiva sociocultural, pues en la formación de las profesionales del Derecho prevalece el contenido de leyes y normas, antes que las construcciones sociales de los derechos humanos en el quehacer jurídico.

Anders Kompass quien ha sido Delegado de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en varios países latinoamericanos, menciona que la universidad es la institución transmisora y difusora de la cultura, es interlocutora privilegiada de las necesidades sociales y también, la institución formadora profesional, intelectual e ideológicamente de las personas, por lo tanto, la educación legal en derechos humanos debería ir acompañada, sistemáticamente, de la sensibilización a las estudiantes sobre la realidad nacional o local desde una perspectiva social; esto permitirá a las profesionales del Derecho conocer y entender las causas estructurales, tanto jurídicas como sociales, políticas, económicas y culturales de las violaciones a los derechos humanos.²⁶²

En ese sentido la función social de la universidad debe acercar a las estudiantes a la realidad que las rodea, la educación en derechos humanos permite formar profesionales del Derecho sensibles, conscientes de lo que implica ser una defensora de estos derechos, pero principalmente conscientes de la problemática social que enfrenta día a día el entorno en el que viven y con la capacidad de poder resignificar esos derechos y transformar la realidad de las personas, los pueblos y comunidades.

Por lo anterior es conveniente conocer la perspectiva que tienen las estudiantes de Derecho sobre los derechos humanos, de acuerdo a su construcción tanto personal, como académica, jurídica y social.

*“Pues yo creo que los derechos humanos se construyen desde las propias lecturas y la propia realidad, de los pueblos, las comunidades, los grupos sociales que todo el tiempo han sido subalterizados o alterizados más bien, y pues ellos son los que en realidad mueven como el fenómeno jurídico para su transformación y pues de que de ahí viene el reconocimiento en el marco de lo legal y en el marco del Estado...”*²⁶³

²⁶² KOMPASS, Anders, “La importancia de la educación en materia de derechos humanos en las universidades”, ponencia expuesta en la presentación del Diagnóstico sobre educación legal en derechos humanos en México, Universidad Iberoamericana, México, 2003.

²⁶³ Blanca Lizbeth Hernández Hernández, estudiante de 10º semestre, de la Facultad de Derecho de la UNAM.

*“... los derechos humanos están en la cotidianidad, o sea porque muchas personas piensan que solamente los derechos humanos es ir a instancias estatales, internacionales y gubernamentales y ya, creo que los derechos humanos están en todos los espacios, o sea están desde el primer momento que te interrelacionas entre una persona hacia otra...”*²⁶⁴

“Yo digo que los derechos humanos deben estar en la Constitución, en leyes o en tratados, porque la otra vez estábamos viendo en una clase, sobre los apátridas y todas esas personas que no tienen nacionalidad, ni una patria ni nada de eso, en donde quedan sus derechos, porque no se les puede reconocer o ¿sí? no tengo mucho conocimiento sobre eso, ¿pero esas personas dónde quedan? porque dicen que se te reconocen a partir de que estás nacionalizado..., pero para mí no debería, se te reconocen por el simple hecho de ser humano, pero pues en la realidad pues..., pasa eso, entonces si no están en la ley pues no existen y pareciera que no sirven”.²⁶⁵

*“Yo creo que ahora que se acabó el curso de derechos humanos reafirmo mi pensar de que los derechos humanos se construyen entre la gente y con la gente, es eh... es una visión bastante pues insensata decir que una carta, una convención, un tratado o un pacto dice lo que deben ser los derechos humanos, la realidad es dinámica, el ser humano es cambiante entonces obviamente sus necesidades van evolucionando y las condiciones de vida responden a la vigencia de otro tipo de necesidades...”*²⁶⁶

Así pues, la construcción de los derechos humanos se hace desde las personas, no desde la legislación, sin embargo en la licenciatura en Derecho se enseñan los derechos humanos como producto del reconocimiento positivo y legal que hace el Estado y que a partir de ello las personas pueden gozar de beneficios específicos que se encuentren bajo este marco legal, reduciendo a los derechos humanos a prerrogativas o privilegios.

Por otra parte en ninguno de los programas de estudio de las materias de Derechos Humanos se tiene como campo de acción de las profesionales del Derecho la defensa social o estratégica o el activismo en derechos humanos,²⁶⁷ ni siquiera se considera como una opción

²⁶⁴ “Jorge”, estudiante de 10º semestre, de la Facultad de Derecho de la UASLP.

²⁶⁵ “Héctor”, estudiante de 10º semestre, de la Facultad de Derecho de la UAN.

²⁶⁶ Ivette, *op. cit.*

²⁶⁷ Entendiéndose por defensoría social o estratégica de derechos humanos, a toda aquella actividad que realiza una persona o grupos de personas por la defensa y protección de uno o varios derechos, con el propósito de obtener su efectivización, justiciabilidad, respeto, promoción y disfrute en los planos estatales, nacionales, regionales o internacionales ante el Estado o cualquier persona que vulnere o restrinja el acceso o goce de cualquier derecho,

para la realización del servicio social obligatorio o como parte de las actividades de las clínicas jurídicas instauradas en algunas universidades, en donde se brinda asesoría legal a las personas, pero generalmente enfocándose en asuntos del orden civil, familiar o penal; sin embargo “hay un gran desconocimiento sobre la clínica como metodología de la enseñanza, la diversidad de prácticas que se han agrupado bajo éste rubro han creado una confusión mayor”,²⁶⁸ impidiendo que se concrete una enseñanza y aprendizaje del Derecho a partir de la problemática real del mundo jurídico, incluido por supuesto los derechos humanos.

En ese sentido es fundamental que desde el currículo jurídico se incluyan actividades de acercamiento a la realidad de los derechos humanos, porque no basta el hecho de que las profesionales y operadoras del Derecho realicen sus prácticas legales en despachos jurídicos, ya que carecen de la visión integral del Derecho, de la sensibilización hacia las problemáticas y vulneraciones a los derechos de las personas. De igual forma el activismo en esta materia consolida la función de la abogada de luchar por la efectivización de todos los derechos humanos, exigiéndole al Estado como mayor violador de estos derechos, el respeto, la restitución, la vigencia plena y la divulgación de estos derechos en todos los ámbitos en los que se desenvuelve una sociedad.

5. Vinculación con la realidad social de los derechos humanos.

Finalmente la última categoría de análisis corresponde a la *vinculación con la realidad social de los derechos humanos* que tiene que ver con la inclusión de actividades relacionadas con el desarrollo de los derechos humanos en la realidad social desde el currículo jurídico y que va tomada de la mano de la categoría número 4. En algunas universidades de las que se analiza el contenido de la materia de Derechos Humanos, se contemplan actividades que tienen que ver con la realidad y la práctica los derechos humanos, por lo que se describen a continuación.

UABC.

La Universidad Autónoma de Baja California presenta la estructura de prácticas de derechos humanos que consisten en que las estudiantes elaboren por escrito en un máximo de 10 cuartillas una defensa jurídica de una supuesta violación de derechos humanos representando

implementando acciones jurídicas, sociales, educativas, de capacitación, de difusión, de asesoría y apoyo a cualquier colectivo social.

²⁶⁸ WITKER V., Jorge, *op. cit.*, p. 194.

al Estado o una presunta víctima, identificándose en el documento los hechos del caso, un análisis jurídico del mismo y los puntos petitorios; posteriormente se tendrá que exponer en forma oral ante las compañeras de clase -que figuran como jueces- haciendo un simulacro de comparecencia ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Baja California, la Procuraduría de los Derechos Humanos y Protección Civil de Baja California, y/o la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la docente de la materia valorará la capacidad argumentativa de la estudiante para defender su causa. Estas actividades tienen una duración clase de 8 horas, teniendo un valor porcentual del 20% para la evaluación final del curso.

UACH.

La Universidad Autónoma de Chihuahua en las asignaturas de “Derechos Humanos I” y “Derechos Humanos II”, se menciona que como parte de los elementos que integran la evaluación del curso, las estudiantes tendrán que realizar un reporte sobre los problemas socioculturales de su entorno, teniendo un valor del 10% para la evaluación final; sin embargo no se especifica la dinámica de este reporte, ni se proporciona más información al respecto.

UJAT.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco dentro de la materia de “Derechos Humanos” presenta como parte de las actividades de la cuarta unidad de aprendizaje correspondiente al “Sistema Nacional e Internacional de Defensa de los Derechos Humanos”, que las estudiantes realicen y expongan un caso en el que exista una violación a los derechos humanos, de igual forma tendrán que resolver y exponer una resolución a un problema donde haya una violación a estos derechos; en estas actividades se incluye una visita guiada a la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Tabasco (CEDHT) así como la asistencia obligatoria a conferencias impartidas por los funcionarios de la CEDHT. Estas actividades forman parte de la evaluación final de la estudiante, sin especificar el valor porcentual que integra en dicha evaluación.

UANL.

La Universidad Autónoma de Nuevo León y la materia de “Derechos Humanos” incorporan a la tercera unidad de aprendizaje “la Corte Interamericana de Derechos Humanos como órgano cuasi-jurisdiccional de la observancia en el cumplimiento de los derechos humanos”, la

elaboración de un ensayo persuasivo de máximo 3 cuartillas acerca de una controversia resuelta por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) que se expondrá en el aula de clase; este ensayo tiene que hacer referencia al hecho por el cual se solicitó la intervención de la CIDH, debe contener un análisis argumentativo del pronunciamiento de la estudiante sea a favor o en contra de dicha controversia y el resto de estudiantes tendrá que debatir ese análisis argumentativo. Para esta actividad se eligen uno de los siguientes casos de la CIDH: el caso Radilla Pacheco vs. México por desaparición forzada de personas, el caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México por tortura, el caso Karen Atala vs. Chile por homosexualidad y el caso Gretel Artavia Murillo vs. Costa Rica por fecundación in vitro. Este trabajo tiene un valor porcentual el 20% en la evaluación final.

UNISON.

La Universidad de Sonora integra en la asignatura de “Seminario de Derechos Humanos”, una estrategia de intervención que las estudiantes deben realizar planteando soluciones, así como el proceso a seguir para obtener resultados favorables sobre un asunto que esté integrado en un expediente que forme parte del bufete jurídico gratuito de la universidad, así podrá intervenir en este proceso legal y participar en asuntos reales, de igual forma se realiza una visita guiada a la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Sonora. Las estudiantes tienen que hacer un portafolio donde recopilen las evidencias sobre esta intervención jurídica y presentarlo al finalizar el curso, esta actividad tiene un valor porcentual del 50% de la evaluación final del curso.

Como se puede observar, estas actividades tienen relación con el desarrollo de los derechos humanos en el sentido puramente legal/jurídico y académico, sin incidir en la realidad social de estos derechos, esto en razón de que con la creación de un ensayo argumentativo sobre una violación a derechos humanos o una intervención sobre un asunto jurídico, no garantiza que la estudiante vea la totalidad social del entorno que lo rodea, no puede tener una experiencia vivencial con las personas que día a día sufren violaciones a sus derechos sin que nadie haga nada para modificar su situación de vulnerabilidad y opresión.

Por lo anterior, es un hecho que en las instituciones y universidades públicas identifican a la clínica jurídica con las prácticas forenses que se encuentran integradas a sus programas de

estudio,²⁶⁹ sin embargo esto no es suficiente, ya que la mayoría de las universidades públicas del país ni siquiera han integrado a sus actividades jurídico-académicas la clínica jurídica como una herramienta complementaria de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, que si esto se hiciera con una adecuada organización de las temáticas a desarrollarse, asuntos a resolverse y una conformación de varias estudiantes en Derecho guiadas por expertas en el litigio estratégico en derechos humanos y sobre todo dispuestas a defender los derechos de las personas, puede ser de gran utilidad para que desde la formación profesional, las estudiantes se interrelacionen con el fenómeno jurídico, pero principalmente social de los derechos humanos.

Así pues, es pertinente conocer en qué tipo de actividades vinculadas a la realidad social de los derechos humanos han intervenido o se han acercado las estudiantes de Derecho, así como la interrelación que han hecho desde su realidad y el contenido de la asignatura de Derechos Humanos.

*“...he trabajado en investigación desde finales de primer semestre y ahora estoy trabajando un poco la defensa estratégica de los derechos humanos y en el acompañamiento a movimientos sociales, entonces siento que en este momento no me sería tan útil lo visto en la clase de Derechos Humanos... quizá cuando entre a una maestría y haga alusión a las teorías dominantes en la materia, pues retomaré lo que vi en clase”.*²⁷⁰

*“No he aplicado lo que vi en la materia, porque la verdad no... porque estuve en un despacho jurídico y no lleve procesos así legales ni nada de eso y, pues... no sé cómo aplicaría yo los derechos humanos así en la realidad y eso..., la verdad eh, pues no sé cómo...”.*²⁷¹

*“...si no fuera por estos espacios como la maestría en derechos humanos de aquí de la UASLP y la clínica del litigio estratégico en la cual estoy, me han servido mucho para... llevar a la práctica, de cómo en distintas ocasiones los juzgadores y las juzgadoras han olvidado que todos somos seres humanos, y a veces se les olvida que la ley o las costumbres así conservadoras no acatan los derechos humanos, yo siento que nos falta aquí en México que en los distintos espacios de la sociedad, los derechos humanos estén día a día, ósea en la vida real para que no existan las terribles violaciones que se ocasionan”.*²⁷²

²⁶⁹ *Ídem.*

²⁷⁰ Ivette, *op. cit.*

²⁷¹ Kiomara, *op. cit.*

²⁷² “Jorge”, *op. cit.*

Por otro lado también es importante conocer qué tipo de actividades se están haciendo desde la universidad pública en favor del conocimiento, difusión y respeto de los derechos humanos y si han tenido impacto o no, en la visión de las estudiantes de Derecho.

*“Aquí en la universidad sí se hacen talleres en cuestiones de derechos humanos, pero el problema es que los hacen en lugares pequeños y no le dan buena difusión, entonces las personas que van por lo regular son maestros o la sociedad de alumnos de la facultad, entonces no es como posible que asistan muchas personas y es un número reducido de los que pueden tener acceso a eso, si ha habido algunas conferencias pero no puede asistir mucha gente”.*²⁷³

*“Si se hacen actividades extra a las clases que llevamos (de derechos humanos) pero más bien yo me siento afortunado de pertenecer a estos espacios, me siento bien de que si están pero pues somos 16,000 estudiantes no, y pues de esos 16,000 los que pueden tener acceso a estos grupos y a estas actividades son un máximo de 100 personas cada año, o 200 personas no sé, pero pues en realidad si existen cosas, pero no tienen el impacto que deberían tener y una formación o una enseñanza crítica del derecho no existe...”*²⁷⁴

*“Si se hacen cosas, por ejemplo, han traído a distintos investigadores antropólogos, sociólogos en la materia de derechos humanos, pero no van todos los alumnos y como te digo si no estuvieran estos espacios (maestría en derechos humanos) creo que los derechos humanos aquí en la UASLP estarían completamente olvidados”.*²⁷⁵

*“Aquí en la UNAM si ha habido conferencias, mesas redondas, mesas de debate, pero vamos, el problema que veo es que siempre el enfoque es como muy legalista o positivista, o sea pareciera que el derecho se hace o que es apolítico y nunca se ve el componente político o sociológico del derecho y de los derechos humanos...”*²⁷⁶

*“Pues no se hacen muchas cosas en derechos humanos, pero ahorita los del Comité Estudiantil están dando un taller de los derechos de las mujeres, pues por el día de la mujer, donde nos dicen cómo llegaron al voto y que se vuelvan como a ver pues, pero así en general no se hace mucho...”*²⁷⁷

²⁷³ Rogelio, *op. cit.*

²⁷⁴ Cesar, *op. cit.*

²⁷⁵ “Jorge”, *op. cit.*

²⁷⁶ Lizbeth, *op. cit.*

²⁷⁷ “Héctor”, *op. cit.*

Así pues, los contenidos de las asignaturas de Derechos Humanos limitan el campo de acción de las profesionales del Derecho y en ocasiones se vislumbra un desconocimiento por parte de las estudiantes sobre los derechos humanos que impide que se de una adecuada defensa y protección sobre estos derechos, pues no se concientiza sobre lo grave que resulta que se viole el bienestar de una o varias personas, limitando o impidiendo en su caso un desarrollo de vida pleno y feliz, por lo tanto, si no existe una educación y formación crítica en derechos humanos seguirán imperando los escenarios educativos de incongruencia entre teoría y práctica.

Como se puede observar el tipo de educación en derechos humanos que se imparta en la universidad es fundamental para la formación de las profesionales y operadoras del Derecho, las prácticas que se fundamentan en la realidad social de estos derechos forman parte ineludiblemente de la construcción de saberes integrales y significativos, permitiendo luchar por los derechos de las personas, acercarse y sensibilizarse con las luchas sociales de los demás que parten de una realidad histórica concreta, así que la educación legal en los derechos humanos puede cambiar, influir, deconstruir y reconstruir la forma en que se entienden estos derechos desde la perspectiva social, cultural, jurídica y política de las estudiantes en Derecho, siendo una herramienta potencializadora de transformación de otras realidades, es decir, de otras alternativas que permitan una plena vigencia de los derechos humanos en todas las esferas de desarrollo sociocultural.

CONCLUSIONES/PROPUESTAS

PRIMERA. La implementación del modelo educativo por competencias en las universidades públicas de México, específicamente en las licenciaturas en Derecho presenta como una de sus finalidades la formación de profesionales bajo la premisa de la competitividad, el liderazgo y el uso y manejo de las TICs, lo que provoca que la educación superior pública responda a los intereses del sistema capitalista neoliberal y sus políticas economicistas estatales, más que a las necesidades sociales de la realidad en la que se desarrolla el contexto latinoamericano, particularmente el contexto educativo, social, cultural, histórico, político y económico mexicano, pues este tipo de educación puede funcionar exitosamente en otros contextos, sin embargo en el contexto nacional, estatal y regional del país, es necesario que la educación superior y la enseñanza y aprendizaje del Derecho tenga una perspectiva transversal en los derechos humanos.

SEGUNDA. Actualmente la formación de las profesionales y operadoras del Derecho en la universidad pública se sigue haciendo desde el derecho positivo y las doctrinas clásicas del Derecho, invisibilizando las problemáticas que se suscitan en la realidad social y posicionando al compendio normativo internacional, nacional y/o estatal como el centro de los saberes jurídicos, esto ante una inminente precariedad en la educación en derechos humanos que no forma parte medular del contenido disciplinar en el currículo jurídico, bajo la premisa de que las ciencias puras del Derecho son las que se deben enseñar obligatoriamente en la universidad.

TERCERA. La enseñanza tradicionalista del Derecho que se da en las universidades públicas del país forma profesionales pasivas ante la transformación de su entorno sociocultural, pues la finalidad de éstas al egresar de la licenciatura es obtener un buen trabajo que represente un ingreso económico seguro, que proporcione una posición de comodidad y estabilidad, por lo que el objetivo primordial es poder acceder a oportunidades que permitan escalar puestos dentro del campo jurídico-legal-corporativo ya sea como asesora de alguna institución pública o privada, como servidora pública gubernamental federal o estatal, funcionarias judiciales o bien pertenecer a un corporativo jurídico o empresarial. En este sentido la egresada de la licenciatura en Derecho pierde la visión integral que representa su formación universitaria, pues contrae su

realidad al beneficio propio y a superar a los demás dentro del campo laboral y/o profesional, invisibilizando el bien colectivo y social, así como su función principal como operadora del Derecho en lo que respecta a proteger, defender, difundir y respetar los derechos humanos desde su campo de acción.

CUARTA. La condición de homogeneidad o universalización de las estudiantes que se hace en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho presupone que todas las estudiantes tienen las mismas necesidades, las mismas formas de aprender y de enseñar, las mismas perspectivas y vivencias fuera del aula, lo que provoca que se formen estudiantes receptores y repetitivos de información, contenedores en donde se vacía el conocimiento con alto grado de pasividad e indiferencia ante las luchas sociales de otras personas; aunado a esto, se suma la dinámica de las clases instruccionales por parte de la docente que como figura de poder dirige el conocimiento de acuerdo a su ideología, formación profesional y la inversión de su tiempo en el desarrollo del curso, por lo que merma el proceso dialéctico de construcción y producción de conocimientos, limitando a la estudiante a reproducir los mismos saberes durante diferentes ciclos escolares, desde esquemas tradicionalistas donde se le dice que hacer y cómo hacerlo, de acuerdo a metodologías y estrategias didácticas conductistas que universalizan al colectivo de estudiantes es decir, sin que tenga una participación activa en la construcción de conocimientos, repitiéndose un círculo vicioso en el que el espacio para la reflexión, la crítica, la autocrítica y la curiosidad simplemente no existe.

QUINTA. La educación en derechos humanos no se considera importante para las estudiantes de Derecho, más bien se considera a la materia de Derechos Humanos como una asignatura de relleno que se cursa para poder acreditar exitosamente los créditos semestrales, sin representar un conjunto de conocimientos significativos que todo estudiante del Derecho debe conocer y profundizar durante la formación universitaria que las acerca y vincula con el desarrollo de los derechos humanos en la realidad social desde el currículo jurídico. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje del Derecho se enfatiza en el estudio y análisis del derecho privado, muy poco sobre el derecho público y menos aún en el derecho social, situándose las asignaturas de derecho penal, derecho civil y derecho fiscal como las de mayor alcance en el ejercicio de las profesionales del Derecho.

SEXTA. Los contenidos de los programas de estudio de las materias de Derechos Humanos que se imparten en las licenciaturas en Derecho de las universidades públicas mexicanas se encuentran descontextualizados ante las problemáticas nacionales, centrándose en contenidos temáticos con visiones hegemónicas eurocentristas y asistencialistas, bajo un discurso legal-jurídico colonizado por las doctrinas clásicas y puras del Derecho pero desde el punto de vista de Occidente que limitan el quehacer educativo a prácticas académicas dentro del claustro universitario, con argumentos univocistas sobre el desarrollo de las estudiantes en Derecho y su paso por la universidad, excluyendo las teorías jurídicas latinoamericanas, pero sobre todo la teoría crítica de los derechos humanos en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

SÉPTIMA. La mayoría de las universidades públicas mexicanas que adecuaron sus currícula después de la reforma del 2011 actualizando la asignatura de Derechos Humanos, prácticamente sólo presentan una modificación de nombre, cambiando “Garantías Individuales” por “Derechos Humanos” debido a que el contenido de dichas materias sigue basándose en el estudio y profundización de las garantías consagradas en la Constitución, en donde se abordan los derechos humanos como premisas o beneficios que tienen las personas reconocidas y otorgadas por la carta magna, que se protegen y defienden desde el orden jurídico positivo de acuerdo a las funciones garantistas que otorga el Estado desde un discurso político univocista. Respecto a las materias de nueva creación, es decir las que se hicieron después de la ya mencionada reforma, se observa la misma situación, pues en ambos casos se agregó el estudio de la conceptualización e historia de los derechos humanos, pero el contenido temático no problematiza, ni complejiza a los derechos humanos desde una realidad situada e histórica.

OCTAVA. Diversos programas de estudio de las materias de Derechos Humanos copian ciertos contenidos a los de otros programas, -usualmente al programa de estudios de “Derechos Humanos” de la UNAM- agregando algunos temas extras con la finalidad de diferenciarlo, sin embargo presentan el mismo orden en las unidades de aprendizaje, así como el mismo número de temas a desarrollar. Por consiguiente, la elaboración de algunos programas de estudio se hace fuera del contexto de la realidad en la que se encuentra la institución educativa permeando

las réplicas de contenidos sobre los derechos humanos en realidades sociales, económicas, culturales, históricas y políticas totalmente diferentes.

NOVENA. La mayoría de los programas de la materia de Derechos Humanos analizados mencionan como objetivo que las estudiantes puedan tener una formación teórica y práctica en el área de los derechos humanos, sin embargo éstos no tienen un acercamiento real a la totalidad social en la que se desarrollan los derechos humanos, así su desempeño profesional-laboral se enfoca en los campos jurídico-legales, restándole importancia a la defensa estratégica o el activismo por el reconocimiento, acceso y efectivización de estos derechos o bien a la investigación en las diversas áreas de los derechos humanos; en lo que respecta al currículo jurídico tampoco se contempla éste acercamiento con la realidad, pues no se menciona que las estudiantes en Derecho puedan desarrollar en estos campos de acción –defensa estratégica, activismo e investigación en derechos humanos- su servicio social o algún tipo de práctica fuera de los bufetes o clínicas jurídicas gratuitas instaladas en algunas universidades.

DÉCIMA. Desde los perfiles de egreso y los objetivos de las licenciaturas en Derecho de algunas de las universidades públicas analizadas se menciona que se forman estudiantes críticos, con actitudes reflexivas, propositivas en la interpretación y aplicación del Derecho, sin embargo en el contenido temático de los currícula de estas universidades no se proyectan actividades que encaminen a las estudiantes a formar una actitud crítica de la realidad jurídica y social, tampoco se enfatiza en la perspectiva de la educación en derechos humanos en su quehacer académico y jurídico. Aunado a lo anterior, la carencia absoluta de los derechos humanos en los perfiles de egreso y objetivos de la carrera de Derecho implica una invisibilización de estos derechos para las estudiantes desde su formación profesional, pues se enfatiza en formar estudiantes competitivas, competentes, líderes, comprometidas con los valores éticos, morales y nacionalistas que cada universidad posee como parte de su decálogo del abogado, dejando de lado la labor social de todo profesional y operadora del Derecho como defensora de la justicia, dándole voz y visibilizando a los más necesitados, a los empobrecidos y oprimidos por las mayorías o minorías dominantes.

DÉCIMA PRIMERA. En algunas universidades públicas la materia de Derechos Humanos es una asignatura optativa que cuenta con pocos créditos dentro del mapa curricular, por lo que no forma parte del grupo de asignaturas de formación profesional básica o especializada que todas las estudiantes en Derecho imprescindiblemente deben cursar durante su formación universitaria, por lo tanto, se cursa a elección e interés de la estudiante, egresando profesionales sin una educación en derechos humanos que les permita sensibilizarse ante las problemáticas sociales de su contexto, por lo que la relación entre las abogadas con el resto de las personas se limita a visualizarlas como clientes que proporcionan capital económico para el beneficio propio e individual.

DÉCIMA SEGUNDA. En la educación superior pública del país se están formando profesionales del Derecho aisladas de la realidad social, esto en razón de que existe una desvinculación hacia la educación en derechos humanos debido a que las evaluaciones que se realizan a las estudiantes en los cursos de las materias de Derechos Humanos son tradicionales, anticuadas y obsoletas, midiéndose el conocimiento a través de pruebas de homogeneidad de saberes en las que no se considera las vivencias y experiencias previas, pues se evalúa mediante procesos de memorización de información representados en exámenes parciales y finales en donde la estudiante no es la responsable de su propio proceso de enseñar, aprender, desaprender y deconstruir sus propios conocimientos.

DÉCIMA TERCERA. La bibliografía que se proporciona a las estudiantes que cursan la materia de Derechos Humanos en las universidades públicas del país no es idónea para conocer el estado actual que guardan los derechos humanos en la vida cotidiana de México, puesto que se fundamenta en autores clásicos del derecho positivo, el derecho constitucional-garantista y el derecho internacional de los derechos humanos, en la mayoría de estos textos se aborda el reconocimiento positivo que hace el Estado a los derechos de las personas, así como los mecanismos e instituciones encargadas de su protección, de igual forma se analizan algunas conceptualizaciones en torno a estos derechos desde teorizaciones eurocéntricas, totalmente jurídicas y descontextualizadas, pues son textos clásicos que se leen desde hace décadas. Por lo tanto se invisibilizan los textos de teoría crítica que muestran otra postura teórica-conceptual del Derecho, pero sobre todo de los derechos humanos.

El tipo de textos que se proporciona a las estudiantes determina el tipo de aprendizaje que tendrán, pues son el reforzamiento entre la teoría que argumenta la docente y la práctica social que se encuentra inscrita en la realidad, por lo que la idoneidad de la bibliografía a consultarse en el desarrollo del semestre de la materia tiene que estar apegada a la realidad social, encontrando un equilibrio entre las distintas fuentes de información tanto teórico-conceptuales, cognitivas, empíricas y didácticas que lleven a la estudiante de Derecho a construir procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos con un acercamiento real a los derechos humanos.

DÉCIMA CUARTA. La función social de la universidad pública radica en la responsabilidad de formar profesionales con alto compromiso por el desarrollo regional, nacional e internacional de acuerdo a sus esferas de competencia, por consiguiente tienen la obligación de integrar la educación en derechos humanos a sus planes de estudio poniendo especial énfasis en las licenciaturas en Derecho, pues los derechos humanos representan una herramienta potencializadora para poder ejercer acciones en favor de los derechos de las personas sin exclusión ni discriminación, por lo que es urgente que todas las universidades públicas del país integren los derechos humanos al currículo jurídico como una asignatura independiente y transversal que mantenga un permanente diálogo con otras disciplinas y saberes del Derecho. Sin embargo algunas IES no han reconocido o no se han concientizado de la importancia que tiene que todo profesional del Derecho tenga una sensibilización y acercamiento a los derechos humanos desde su formación universitaria.

Por lo anterior para esta investigación es relevante y al mismo tiempo pertinente hacer las siguientes propuestas:

1. Dentro de los currícula de la licenciatura en Derecho de las universidades públicas del país, la asignatura de Derechos Humanos debe tener carácter de *obligatoria* y pertenecer al núcleo básico de formación disciplinar dentro de todos los planes de estudio, con la finalidad de que todas las estudiantes de esta área de las Ciencias Sociales tengan una formación y educación en derechos humanos que les permita desarrollar diversas herramientas para la defensa, educación, inclusión y promoción de estos derechos desde la formación universitaria, al mismo tiempo que les permita formarse como personas sensibles y solidarias con las problemáticas de su entorno social. De igual forma esta asignatura tiene que ser impartida entre el 8° y 9° semestre de la licenciatura por ser en ese momento cuando las estudiantes se encuentran compenetradas con los saberes jurídico-legales pudiendo así tener una mejor lectura de la realidad y un acercamiento real a los derechos humanos desde el constructivismo personal y profesional en los planos individuales y colectivos, permitiéndoles una integración holística de los conocimientos que las lleven a concientizarse de la importancia y la potencialidad que los derechos humanos representan para modificar las situaciones de opresión, injusticia, exclusión y violaciones sistemáticas de derechos que a diario ocurren en los diversos colectivos de personas, pueblos y comunidades.
2. En todos los planes de estudio de las licenciaturas en Derecho de las universidades públicas del país se debe eliminar la asignatura de “Garantías Individuales” e integrar la materia de “Derechos Humanos” para que se amplíe la visión de estos derechos desde la formación universitaria, es decir, que no se impongan teorías univocistas legalistas/positivistas que fundamentan el conocimiento en la Constitución o en las leyes, normas y/o reglamentos, si no que se representen otras concepciones y teorías sobre estos derechos, considerándolos desde una perspectiva plural, crítica, dialógica, argumentada y fundada en saberes que trasciendan el campo jurídico-legal del Derecho, con contenidos contextualizados con base en la realidad social de los derechos humanos. Por lo tanto, es urgente una reestructuración de los planes de estudio de aquellas

universidades en donde aún se estudian las garantías individuales y su contenido temático, analizándose únicamente aquellos derechos que se reconocen en la legislación nacional e internacional, así como los mecanismos legales que otorga dicha normatividad para poder garantizar y proteger los derechos humanos ante las vulneraciones y violaciones sistemáticas del Estado, sin entrar a un estudio significativo y controversial que complejice a estos derechos desde la formación universitaria de las profesionales y operadoras del Derecho.

3. De igual forma es necesario que se realice una modificación de los contenidos temáticos de las materias de Derechos Humanos que se imparten en las universidades públicas del país, en razón de que los temas que actualmente se están desarrollando en el aula de clase de las licenciaturas en Derecho se encuentran descontextualizados a la realidad social, fundamentados en un dogma que otorga el Derecho positivo nacional e internacional; así mismo existen documentos programáticos de estas asignaturas que no se han actualizado, ni modificado desde hace algunos años, por lo que la misma realidad dinámica exige que los saberes se construyan desde otras posturas teóricas y prácticas que permitan entender el fenómeno tan amplio y complejo que engloba a los derechos humanos.

Por lo anterior la integración de la Teoría Crítica de los Derechos Humanos a los currícula de las licenciaturas en Derecho, representa una herramienta potencializadora de cambio social, ya que sus contenidos teóricos sobre argumentación jurídica, hermenéutica, pluralismo jurídico, filosofías críticas latinoamericanas, entre otros, producidos por autores latinoamericanos permiten el despertar de las conciencias de las personas provocando que se cuestione el orden establecido por el Estado, la operatividad del Estado de derecho y el desarrollo de las autoridades que desde sus ámbitos de competencia tienen la responsabilidad de velar por el respeto, protección, efectivización y justiciabilidad de los derechos humanos, por lo tanto analizar y evaluar el estado actual que guardan estos derechos permite formar estudiantes críticos y criticistas con capacidad de resignificar los derechos humanos desde la periferia, desde los más necesitados y ensombrecidos por las ideologías dominantes, deconstruyendo y construyendo mejores oportunidades de desarrollo de vida para todas las personas.

4. En todos los planes de estudio de Derecho de las universidades públicas del país se debe integrar a los derechos humanos como un eje transversal, pues dotar de su contenido y perspectiva a otras asignaturas como derecho penal, derecho civil, derecho familiar, derecho agrario, filosofía del derecho, argumentación jurídica, entre otras, permite comprender que los derechos humanos no son reducibles a una sola asignatura pues se encuentran presentes en todos los ámbitos y etapas de desarrollo de las personas, por lo que transformar una cultura y educación basada en los derechos humanos constituye una herramienta de integración en la totalidad de un plan de estudio a pesar de las resistencias educativas, académicas y administrativas por incluir nuevos temas, perspectivas o dimensiones a un currículo universitario.

Por lo anterior y bajo la premisa de que la universidad pública tiene el objetivo de formar profesionales exitosas que sean capaces de poder enfrentar y solucionar las problemáticas sociales que se presentan en la cotidianidad, así como construir un desarrollo de vida efectivo desde el ámbito personal, profesional, espiritual y laboral, se comprende que los derechos humanos forman parte inseparable de esa premisa, pues la identidad que la estudiante construya desde su formación universitaria representa el ser humano que será durante toda su vida y el tipo de relaciones sociales que construirá, por lo tanto si desde la universidad se apropia de los derechos humanos instaurando un diálogo permanente con diferentes áreas de estudio y con diversos enfoques metodológicos, didácticos, sociológicos, cognitivos, epistemológicos, disciplinares y axiológicos se estarán formando profesionales consientes de la realidad educativa, social, histórica, cultural y política, resignificando las relaciones e interacciones sociales en aras de alcanzar beneficios tanto individuales como sociales y colectivos.

5. Es importante resaltar la responsabilidad y la labor de la docente que imparte el curso de la materia de Derechos Humanos, por lo tanto las docentes de esta asignatura necesariamente deben tener una perspectiva crítica en derechos humanos que rebase la visión positivista o idealista de estos derechos y al mismo tiempo estar en constante proceso de aprendizaje y actualización, pues no basta con dominar temas y conocimientos del ámbito jurídico-legal, o contar con criterios académico-formales para

la docencia, sino que también son necesarios los saberes que integren los aspectos sociales, culturales e históricos de la realidad, para que el acompañamiento docente-estudiante en el proceso de aprender y enseñar tenga un acercamiento real al contexto de los derechos humanos, conscientes de que la realidad absoluta no está en las leyes o códigos, si no que existen otros procesos que pueden cambiar la construcción, reconocimiento y efectivización de los derechos humanos en México. Por consiguiente las prácticas docentes tienen el poder de marcar la forma en que se producen y construyen los conocimientos, pues si se desarrollan desde un proceso dialéctico de intercambio recíproco de saberes, puede ser portadora de conocimientos significativos que consoliden una educación para toda la vida.

6. Para permitir un acercamiento a la realidad social de los derechos humanos desde el currículo jurídico se propone la inclusión de actividades como eje nodal de esta investigación, en razón de que no basta con que una universidad oferte una materia de derechos humanos, si su contenido temático es lejano y distante de la realidad social, por lo tanto es necesario que desde la educación universitaria se concrete una educación en y para los derechos humanos en la formación de las profesionales y operadoras del Derecho, acercándolas a las problemáticas reales en donde se desenvuelven y resignifican estos derechos permitiendo la inclusión de una educación universitaria problematizadora basada en la experiencia y en la relación dialéctica entre la teoría y la práctica encaminadas a formar una conciencia libre y emancipadora.

Así pues, la inclusión de actividades que ayuden a comprender la realidad y el contexto de los distintos grupos sociales que interviene en ella permiten enriquecer y reconocer experiencias de enseñanza y de aprendizaje fuera del aula de clase integrando holísticamente a los derechos humanos desde distintas perspectivas. Se propone la construcción e inclusión en el currículo jurídico de prácticas semanales, mensuales o intersemestrales de incidencia en los derechos humanos, realizadas y estructuradas en conjunto con organizaciones de la sociedad civil, comisiones de derechos humanos, colectivos de defensores de derechos humanos, participación e inclusión social, entre otros, que coadyuven en la efectivización y acceso pleno de todos los derechos de las personas. Estas prácticas deben ser de carácter obligatorio formando parte de la

evaluación permanente de las estudiantes, pero enfatizando la construcción y deconstrucción de sus propios conocimientos desde su lectura de la realidad, con herramientas metodológicas y didácticas que les permitan entender y apropiarse de un discurso crítico de los derechos humanos.

De esta manera la inclusión de este tipo de prácticas, así como la instauración de relaciones educativas horizontales construyen escenarios de transformación colectiva, a través del diálogo intercultural así como de nuevas pedagogías y prácticas educativas integrales y flexibles encaminadas a enriquecer los procesos pedagógicos formales de la educación superior pública, reconstruyendo conocimientos y prácticas dialógicas, humanistas, reflexivas y liberadoras mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje complejos y críticos.

La presente investigación constituye un primer acercamiento a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en la educación pública universitaria, al mismo tiempo muestra las bases fundamentales, argumentativas, metodológicas, pedagógicas y epistemológicas para posteriormente en otro momento académico, personal y profesional, proponer e implementar un programa de estudios de la materia de Derechos Humanos, partiendo de la necesidad de incluir contenidos temáticos que sean flexibles e integrales con una base holística en los derechos humanos, aproximándose a la función social que la egresada de Derecho también debe considerar, pues su quehacer no se engloba únicamente en el litigio o en la impartición de justicia, sino que se debe superar esa visión y comprender que los derechos humanos son parte inseparable de su labor pues fundamentan el hecho de velar por la justicia y defender a quienes necesiten de ella desde sus propias realidades.

Por tal motivo la creación de un programa de estudio de la asignatura de Derechos Humanos es pertinente pues además de contener aspectos epistemológicos, axiológicos, metodológicos y didácticos, debe presentar un contenido temático que vaya de acuerdo a la realidad social que vive el contexto donde se ubica la institución educativa, además de incluir una visión crítica de los derechos humanos desde su complejización y su esencia controversial con teorías que fundamenten estos derechos desde el pensamiento crítico latinoamericano; así mismo se debe considerar la inclusión de actividades de acercamiento a la realidad social de los derechos humanos desde el currículo jurídico, tomando en consideración la praxis sociocultural

e histórica de la institución educativa, su entorno, las personas que forman parte de su sociedad y la lectura de la realidad que cada estudiante tenga, concretando proyectos educativos inclusivos, igualitarios, dialógicos y liberadores que permitan consolidar la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos en la educación superior pública.

De igual forma posteriormente resulta pertinente observar, conocer e indagar sobre la realidad social que vive cada universidad que fue analizada en esta investigación, respecto a la situación actual que guardan los derechos humanos y sus vínculos con el entorno social, cultural, histórico y político, pues es interesante conocer de qué forma impacta o no el contenido de la materia de Derechos Humanos en la vida diaria de las estudiantes de Derecho, esto frente a las problemáticas sociales que se viven en su entorno, las violaciones de derechos humanos estructurales y sistemáticas, así como la inminente crisis del Estado de derecho que día a día se vive en diferentes estados del país.

Referencias bibliográficas

- “Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en Derechos Humanos”*, SRE, México, 2006, pp. 519-523.
- ABOITES, Hugo, “El derecho a la educación en México, del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 53, México, abril-junio de 2012, p. 361-389.
- AGUAYO SPENCER, Rafael, *Siluetas michoacanas: cinco ensayos*, Talleres Gráficos A. del Bosque, México, 1941.
- AGUIRRE, Rodolfo, “Fondos documentales del archivo de la Real Universidad de México para el estudio de estudiantes y graduados de Nueva España en el siglo XVIII”, en Oscar, García Carmona, y Sonia, Ibarra Ibarra, (Coords.) *Historia de la Educación Superior en México, historiografía y fuentes*, Universidad de Guadalajara/ El Colegio de Jalisco, Zapopan, 2003, pp. 331-340.
- ALCÁNTARA, Maya Áurea, “La educación Superior en México, una mirada a su historia”, en *Revista AAPAUNAM*, núm. 4, 2012, pp.104-107. https://www.academia.edu/8324415/04_AAPAUNAM_at_BULLET_Academia_Ciencia_y_Cultura [Consultado el 25 de mayo 2015]
- ÁLVAREZ ARELLANO, Lilian, “El programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en derechos humanos”*, SRE, México, 2006, pp. 263-274.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, Paidós, México, 2003.
- ANDERSON, C.A., *El contexto social de la planeación educativa*, SEP, UNESCO, México, 1986.
- ANDRES, Joan Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Horsori, Alfaomega, México, 2005.
- ANUIES, “La planeación de la educación superior en México”, en *Memoria de la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*, ANUIES, México, 1979, p. 1-5.

- ARIZMENDI RODRÍGUEZ, Roberto, “Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México” en *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, núm. 42, abril-junio de 1982, México, pp. 1-26. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista42_S1A1ES.pdf [consultado el 6 de febrero de 2016]
- ARREOLA, Juan José, “Acuerdan SEGOB Y ANUIES incluir Derechos Humanos en todos los programas educativos” en *AF medios. Agencia de Noticias*, <http://www.afmedios.com/2016/02/acuerdan-segob-y-anuies-incluir-derechos-humanos-en-todos-los-programas-educativos/> [consultado el 22 febrero 2016]
- AYALA, Ángeles G. *et. al.*, *Guía para el diseño curricular de los estudios profesionales en la UAEM*, UAEM, México, 2007.
- BALBI, Aurora, *La perspectiva crítica en la configuración de una educación emancipatoria*, Fondo Editorial UNEG, Estado Bolívar, Venezuela, 2009.
- BAQUERO, Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires, 1997.
- BARTRA, Armando, *1968 el mayo de la revolución*, Fundación Rosa Luxemburg Stiftung, Para Leer en Libertad A.C., México, 1998.
- BAUTISTA S., Juan José, *¿Qué significa pensar desde América Latina?*, Akal, Madrid, 2014.
- BAZANT, Milada, “De la Ilustración al Liberalismo”, en María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente (Coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las instituciones de educación superior en México*, UNAM, México, 2008, pp. 655-651.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio, “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance”, en Juan M. Escudero (Ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del curriculum*, Síntesis S.A., Madrid, 1999, pp. 145-164.
- BÓRQUEZ BUSTOS, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, Trillas, México, 2006.
- BROVETTO, Jorge, “La educación en derechos humanos en la educación superior”, en Gloria Ramírez (Coord.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, UNAM, 2007, pp. 213-224.
- COMBONI SALINAS, Sonia, y JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*, UPN, México, 2000.
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, *Convención sobre los derechos del Niño*, CNDH, México, 1990.

- CUBERO, Rosario, *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Graó, Barcelona, 2005.
- D'ANGELO HERNÁNDEZ, Ovidio S., *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2004.
- Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México, 2001.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas" en *REDIE*, vol. 5, núm. 2, Ensenada, 2003, pp. 1-13. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147> [consultado el 7 de febrero de 2016]
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Didáctica y curriculum*, Paidós, México, 2008.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida, *et. al.*, *Metodología de diseño curricular para educación superior*, Trillas, México, 1995.
- DÍAZ REVORIO, Javier, "La interpretación constitucional y la jurisprudencia constitucional", en *Revista Quid Iuris*, núm. 6, Chihuahua, agosto 2008, pp. 7-38. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/qdiuris/cont/6/cnt/cnt2.pdf> [consultado el 4 de julio de 2016]
- DOMÍNGUEZ CHÁVEZ, Humberto, "Propuestas de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de competencias", en *Espacios para las Ciencias y las Humanidades*, núm. 7, febrero-mayo 2009, México, p. 1-8. http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/311/Art_Humberto-Revisado200409-040311.pdf [consultado el 22 de enero de 2016]
- ELLACURÍA, Ignacio, "Universidad, derechos humanos y mayorías populares", en Juan Antonio Senent (Ed.), *La lucha por la justicia. Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2012, pp. 217-377.
- ESPINOSA Y MONTES, Ángel Rafael, "De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica", en Jesús Escamilla Salazar (Coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, Porrúa, UNAM, México, 2009, pp. 67-88.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México, 2005.
- _____, *Pedagogía de la Autonomía*, Trad. Guillermo Palacios, Siglo XXI Editores, México, 2012.
- _____, *Pedagogía del oprimido*, Trad. Jorge Mellado, Siglo XXI Editores, México, 2007.
- _____, *Política y Educación*, Trad. Stella Mastrángelo, Siglo XXI Editores, México, 1996.

- FRISCH, Pablo Guillermo y STOPPANI, Natalia, “Aportes hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América”, en *Revista del CCC*, núm. 20, Buenos Aires, enero - junio de 2014, pp. 1-17. <http://www.centrocultural.coop/modules/revista/exportarpdf.php?id=486> [consultado el 22 de enero de 2016]
- FUENTES MOLINAR, Olac, “Sobre los objetivos del Sistema de Educación Superior en México”, *Revista de Educación Superior ANUIES*, núm. 10, México, enero-marzo de 1992, pp. 1-5.
- GALLARDO, Helio, *Teoría crítica: matriz de posibilidad de derechos humanos*, Comisión Estatal de Derechos Humanos, UASLP, San Luis Potosí, 2008.
- _____, “Teoría crítica y derechos humanos: una lectura latinoamericana”, en Maryluz Guillén (Coord.), *Los derechos humanos desde el enfoque crítico: reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana*, Defensoría del Pueblo, Fundación Juan Vives Suriá, Caracas, 2011, pp. 37-76.
- GAMBOA ARAYA, Ronny, “El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa”, en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, núm. 21, Santiago de Chile, agosto de 2011, pp. 48-64. <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-21-gamboa.pdf> [consultado el 22 de enero de 2016]
- GARCÍA RAMÍREZ, Sergio y MORALES SÁNCHEZ, Julieta, *La reforma constitucional sobre derechos humanos (2009-2011)*, Porrúa, UNAM, México, 2011.
- GARCÍA ROSAS, Elías, *Formación de recursos humanos para la docencia e investigación jurídica, estudio de caso*, Flores Editor, México, 2005.
- GLAZMAN NOWALSKI, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, Paidós, México, 2010.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, 2013.
- GÓMEZ LARA, Horacio, “Educación indígena y ¿derechos humanos? En la región Altos de Chiapas. Continuación de la negación de la diversidad”, en *Revista Redhes*, Núm. 3, San Luis Potosí, enero-junio de 2010, pp. 68-84.
- _____, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2008.
- GONZALBO A., Pilar, “La lectura de evangelización en la Nueva España”, en *Historia de la Lectura en México*, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, México, 2000, pp. 9-48.

- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Claudia María, *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*, OEI, Guatemala, 2012.
- GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Trad. Carlos Cristos, Fontamara, México, 1998.
- GUARRO PALLÁS, Amador, “Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico”, en Juan M. Escudero (Ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del curriculum*, Síntesis S.A., Madrid, 1999, pp. 99-118.
- GUERRA DE VILLALAZ, Aura Emérita, “La enseñanza de los derechos humanos en las Facultades de Derecho”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm. 156, julio-diciembre de 1987, México, pp. pp. 415-429. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/154/pr/pr29.pdf> [consultado el 15 de febrero 2016]
- GUEVARA B., José A. y MEDELLÍN URQUIAGA, Ximena, “El marco jurídico de la educación superior para la enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en Derechos Humanos”*, SRE, México, 2006, pp. 293-314.
- GUTIÉRREZ CHIÑAS, Agustín, “El currículum de la profesión bibliotecaria; una aproximación”, en *Investigación Bibliotecológica*, núm. 59, México, enero-abril de 2013, pp. 141-158.
- HOLO, Théodore, “El derecho a la educación y el desarrollo”, en Gloria Ramírez *et. al.* (Coords.), *Cultura, educación y desarrollo*, UNAM, 2007, pp. 111-122.
- Informe del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los derechos humanos en el marco del Decenio de la Educación para los Derechos Humanos (1994-2004), Caracas, 2001. http://132.247.1.49/CONACYT/04_Docentes_UdeO-ubicar%20el%20de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/42.Informe_Seminario_Latinoamericano.doc [Consultado el 23 de mayo 2015]
- IÑIGO BAJOS, Enrique, *et. al.*, “Las tendencias internacionales de la educación superior”, en Gloria Ramírez *et. al.* (Coords.), *Cultura, educación y desarrollo*, UNAM, 2007, pp. 149-168.
- JIMÉNEZ NÁJERA, Yuri, “Breve historia de la educación superior mexicana: cinco siglos de exclusión social”, en *Revista Universitaria UPN*, núm. 7, México, 2011. <http://educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/101-num-07/394-breve-historia-de-la-educacion-superior-mexicana-cinco-siglos-de-exclusion-social-.html> [consultado el 13 de diciembre de 2015]
- JURJO TORRES, Santomé, *El curriculum oculto*, Morata, Madrid, 1992.

- KEMMIS, Stephen, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Trad. por Pablo Manzano, Morata, Madrid, 1998.
- KOMPASS, Anders, “La importancia de la educación en materia de derechos humanos en las universidades”, *ponencia expuesta en la presentación del Diagnóstico sobre educación legal en derechos humanos en México*, Universidad Iberoamericana, México, 2003. <http://www.iberomex.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/derechosHumanos/libros/libroImporEduDHUn.pdf> [consultado el 10 de junio de 2016]
- LAVANDEROS LUJANO, Melchor Ernesto, “El influjo de la Ilustración en el sistema educativo mexicano”, en Miguel de la Torre *et. al.* (Coords.), *Memoria del VII Coloquio de Humanidades UANL*, UANL, Monterrey, 2013, pp. 1-6. http://www.filosofia.uanl.mx:8080/viicolquiohumanidades/memoria_vii_coloquio/archivos/coloquio_humanidades/resumenes/estudios_de_la_educacion/Melchor_Ernesto_Lavanderos_Lujano.pdf [consultado el 23 de mayo de 2015]
- LÓPEZ GUERRA, Susana, “Globalización, Estado Mexicano y Educación”, en *Revista Digital masEducativa*, núm. 5, México, 2002. http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Susa.pdf [consultado el 10 de diciembre de 2015]
- MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham y PAVÉZ BRAVO, Jorge, *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*, CDHDF, México, 2015.
- MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham, *et. al.*, *Manual para profesores. Curriculum y Derechos Humanos*, IIDH, Santiago de Chile, 1993.
- MAGENDZO KOLSTREIN, Abraham, *La pedagogía de los derechos humanos*, Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2001.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe, “La planeación y la evaluación de la educación en México” en Pablo Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, pp. 285-318.
- MARTÍNEZ-OTERO, Valentín, *Teoría y práctica de la educación*, Editorial CCS, Madrid, 2003.
- MENDOZA GARCÍA, Jorge, “La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva”, *Revista Polis*, núm. 2, México, 2011, pp. 139-179. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20112/art/art7.pdf> [Consultado el 10 de diciembre de 2015]

- MESTRE GOMEZ, Ulises, *et. al.*, “Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos” en *Revista Praxis Educativa*, núm. 8, marzo de 2004, La Pampa, Argentina, pp. 18-23. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n08a03mestre.pdf> [consultado el 8 de febrero de 2016]
- MORENO OLIVOS, Tiburcio, “Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI” en *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 50, núm. 2, junio de 2011, Viña del Mar, Chile, pp. 26-54. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/45/24> [consultado el 8 de febrero de 2016]
- _____, El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 154, México, abril-junio de 2010, pp. 77-90. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a4.pdf> [consultado el 4 de diciembre de 2015]
- MUNGUÍA SALAZAR, Alex, *et. al.*, “Los derechos humanos y la universidad”, en Jesús Escamilla Salazar (Coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, Porrúa, UNAM, México, 2009, pp. 153-171.
- NARANJO DE ADARMES, Sulbey, ¿Qué significa pensar América Latina? En *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, núm. 2, julio-diciembre de 2004, Caracas, pp. 211-227. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36410212> [consultado el 10 de junio de 2016]
- NAVARRO REYES, Yasmile, *et. al.*, “Una mirada a la planificación estratégica curricular”, en *Revista Telos*, núm. 2, mayo-agosto de 2010, Maracaibo, Venezuela, pp. 202-216. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569006> [consultado el 2 de febrero de 2016]
- NAYIVE ANGULO, Lilian, y ANIBAL R., León, “Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo”, en *Revista EDUCERE*, núm. 29, abril-junio de 2005, Mérida, Venezuela, pp. 159-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903> [consultado el 24 de enero de 2016]
- NUÑEZ HURTADO, Carlos, “Introducción al pensamiento de Paulo Freire”, en Carlos Núñez (Coord.), *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*, ITESO, CREFAL, CEAAL, México, 2005, pp. 13-50.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Declaración de Mérida*, VII Conferencia Iberoamericana de Educación, Mérida (Venezuela), 1997. <http://www.oei.es/viicie.htm> [Consultado el 20 de mayo 2015]

- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, *Informe OEI-Secretaría de Educación Pública*, OEI-SEP, México, 1994, pp. 2-19. <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex10.pdf> [Consultado el 2 de junio 2015]
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Declaración y Programa de Acción de Viena*, ONU, Viena, 1993. http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf [Consultado el 20 de mayo 2015]
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia*, ONU, Durban, 2001. http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf [Consultado el 23 de mayo 2015]
- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- PARRA MALDONADO, Julio, “Una educación en y para los derechos humanos en Venezuela”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 26, mayo-agosto de 2001, Madrid, pp. 1-8. <http://www.rioei.org/deloslectores/175Parra.PDF> [consultado el 15 de febrero 2016]
- PÉREZ HURTADO, Luis Fernando y ESCAMILLA CERÓN, Sandra, “Las Escuelas de Derecho en México” en *Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A.C.*, <http://www.ceead.org.mx/ej-recursos-adicionales.html> [consultado el 23 de febrero 2016]
- PÉREZ HURTADO, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*, UNAM, CEEAD, México, 2009.
- PERRONE, Graciela, et. al., “Educación” en *Diccionario de Educación*, Alfagrama Ediciones S.R.L., Buenos Aires, 2007.
- PINTO, Mónica, “La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 8, núm. 16, Buenos Aires, 2010, pp. 9-21. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/16/la-ensenanza-de-derechos-humanos-en-la-universidad-de-buenos-aires.pdf [consultado el 15 de febrero 2016]
- PONIATOWSKA, Elena, “Tlatelolco para universitarios” en Juan Hernández Luna (Comp.), *¡No se olvida! Testimonios del 68, antología*, PRD-DF, Para Leer en Libertad A.C., México, 2007, pp. 9-18.
- POSNER, George J. *Análisis del currículo*, Trad. Miguel Ángel Martínez Sarmiento, McGraw-Hill, México, 2005.

- RAMÍREZ, Clara, “Visión de la Universidad de México durante la época colonial”, en Oscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra (Coords.), *Historia de la Educación Superior en México, historiografía y fuentes*, Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco, Zapopan, 2003, pp. 401-407.
- ROBLES, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, Siglo XXI Editores, México, 1977.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María, “La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios”, en Cristina Mayor Ruiz (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, Octaedro, Barcelona, 2003, pp. 161-180.
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús (Comp.), “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre” y “Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, en *Instrumentos Internacionales sobre Derechos Humanos ONU-OEA*, CNDH, México, pp. 1109-1121.
- RODRÍGUEZ Y RODRÍGUEZ, Jesús (Comp.), “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, en *Instrumentos internacionales sobre derechos humanos ONU-OEA*, CNDH, México, pp. 19-24.
- SALVADOR MATA, Francisco, *et. al.*, *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, Aljibe, Málaga, 2004.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea, “La educación: ¿derecho individual o garantía social?”, en Margarita Moreno-Bonett y María del Refugio González Domínguez (Coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, UNAM, 2006, pp. 501-511.
- SÁNCHEZ RUBIO, David, “Crítica a una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos”, en *Revista de Investigaciones Jurídicas Escuela Libre de Derecho*, núm. 38, México, 2014, pp. 541-575.
- _____, *Contra una cultura anestesiada de derechos humanos*, UASLP, Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2007.
- _____, “Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: una mirada parcial y situada”, en *Campo Jurídico*, núm. 3, Barreiras, mayo de 2015, pp. 181-213.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, *et. al.*, *El gasto educativo en México: consideraciones sobre su eficiencia*, México Evalúa, Centro de Análisis en Políticas Públicas, A.C., México, 2011, pp. 1-21. http://www.mexicoevalua.org/wp-content/uploads/2013/02/MEX_EVA-INHOUS-GASTO_EDU-LOW.pdf [consultado el 10 de diciembre de 2015]

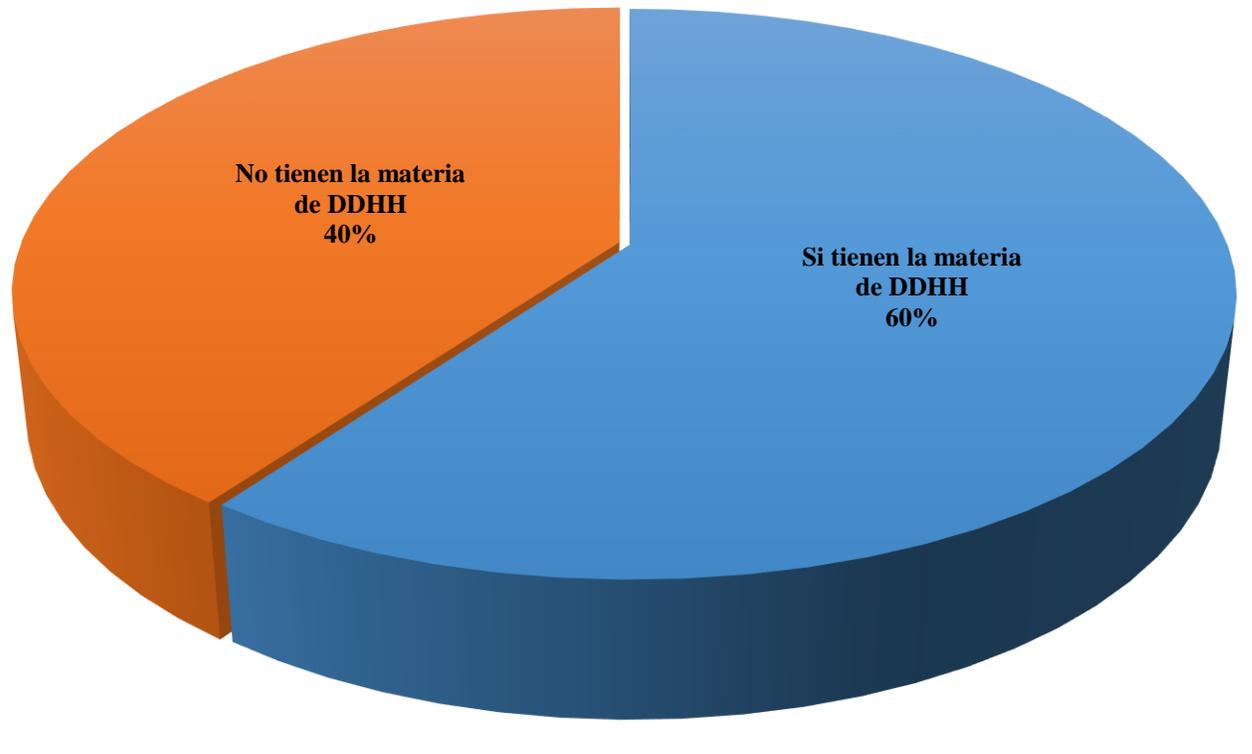
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, Diario Oficial de la Federación, México, 2014. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/384/1/images/p_e_eduinter%202014-2018.pdf [Consultado el 20 de mayo 2015]
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, *Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018*, Diario Oficial de la Federación, México, 2014. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343071&fecha=30/04/2014 [Consultado el 20 de mayo 2015]
- TANCK DE ESTRADA, Dorothy, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, en Dorothy Tanck de Estrada y Anne Staples (Eds.), *Historia de la Lectura en México*, El Colegio de México, México, 2000, pp. 49-93.
- TORRES PARÉS, Javier, *et. al.*, “La gestación de la educación como garantía individual y como derecho social en el debate del constituyente de 1917”, en Margarita Moreno-Bonett y María del Refugio González Domínguez (Coords.), *La génesis de los derechos humanos en México*, UNAM, 2006, pp. 583-593.
- TUIRÁN, Rodolfo, y MUÑOZ, Christian, “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. VIII Educación*, El Colegio de México, México, 2010, pp. 359-390.
- UNESCO, “La educación superior en el siglo XXI, visión y acción”, en *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, 1998. pp. 1-87. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf> [Consultado el 20 de mayo 2015]
- UNESCO, *La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa*, UNESCO, Paris, 2005. pp. 30-37. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf [Consultado el 21 de mayo 2015]
- VILA MENDIBURU, Ignasi, “Lev. S. Vigotsy: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Graó, Colofón, Barcelona, 2001, pp. 207-226.
- VILLALBA PÉREZ, Enrique, *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2003.
- VILLÁN DURÁN, Carlos, “Las obligaciones de los Estados en materia de educación en derechos humanos”, en Juan Carlos Gutiérrez Contreras (Coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en derechos humanos”*, SRE, México, 2006, pp. 23-39.

- VILLEGAS, Emilio Lucio, “Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social”, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, núm. 1, junio de 2015, Madrid, pp. 9-20. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4-num1/art1.pdf> [consultado el 24 de enero de 2016]
- WEINBERG, Gregorio, “Ilustración y educación superior en Hispanoamérica”, en *Revista de Educación*, núm. 03, Madrid, 1988, pp. 29-58.
- WENCES REZA, Rosalío, “Educación y derechos humanos: tareas urgentes en México”, en *Revista de Divulgación*, núm. 49, México, 2001, pp. 17-23.
- WITKER V., Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, Porrúa, México, 2008.
- WOLKMER, Antonio Carlos, “Matrices Teóricas para pensar una crítica del Derecho”, en Alejandro Rosillo Martínez y Jesús Antonio de la Torre Rangel (Coords.), *Derecho, Justicia y Derechos Humanos, filosofía y experiencias históricas*, UASLP, San Luis Potosí, 2004, pp. 171-176.
- ZABALZA BEREZA, Miguel A., “La didáctica universitaria” en *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 2-3, 2007, Madrid, pp. 489-510. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553099> [consultado el 8 de febrero de 2016]
- ZAVALA, Silvio, *Ensayo bibliográfico en torno a Vasco de Quiroga*, El Colegio de México, México, 1991.

A N E X O S

ANEXO 1

Universidades públicas de México que integran la asignatura de Derechos Humanos a los planes de estudio de la licenciatura en Derecho



En este primer anexo se muestra el porcentaje de universidades públicas de México que integran la materia de Derechos Humanos a sus currícula y que corresponden a las siguientes 20 instituciones: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Sonora

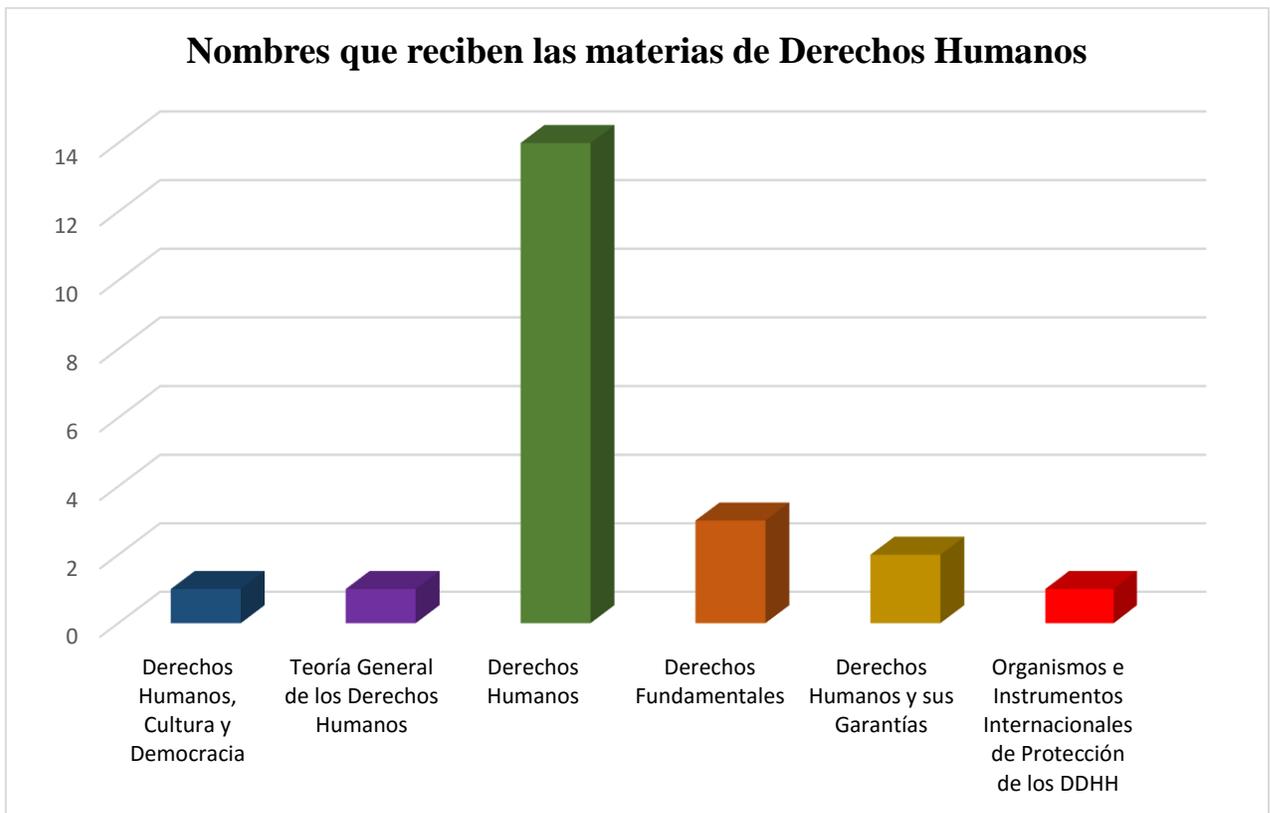
(UNISON), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Veracruzana (UV).

Por lo tanto, el 60% de las universidades que son objeto de estudio de esta investigación, si integran la materia de Derechos Humanos a los planes de estudio de la licenciatura en Derecho.

De igual forma se presenta el porcentaje de universidades públicas que no imparten la materia de Derechos Humanos en las licenciaturas en Derecho, correspondiente a las siguientes 8 instituciones: Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), Universidad Autónoma de Quintana Roo (UAQROO), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Universidad de Guanajuato (UGTO) y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH).

Por lo que el 40% de las universidades que son objeto de esta investigación no imparte la asignatura de Derechos Humanos en las licenciaturas en Derecho.

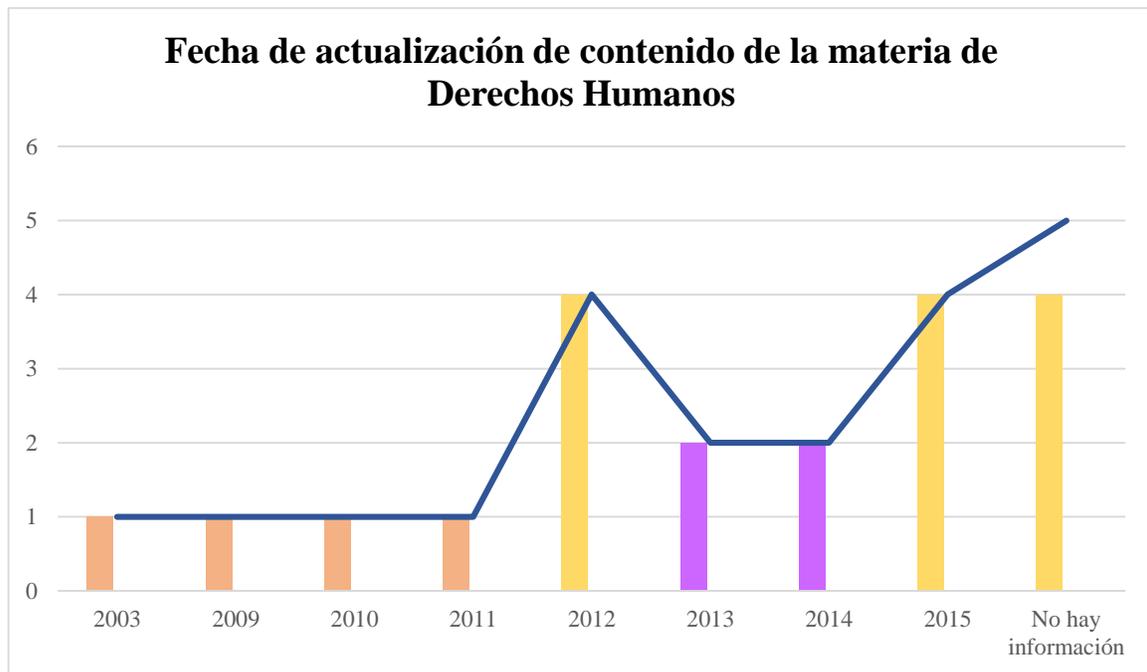
ANEXO 2



En el anexo 2 se muestran los distintos nombres que reciben las asignaturas de Derechos Humanos que se imparten en las universidades públicas de México, observándose que la mayoría de ellas, es decir 14 universidades (UAA, UABC, UACAM, UACH, UACJ, UAN, UAQ, UASLP, UAS, UAEMEX, UNISON, UJAT, UNAM, UADY) designan el nombre de la materia como “Derechos Humanos”.

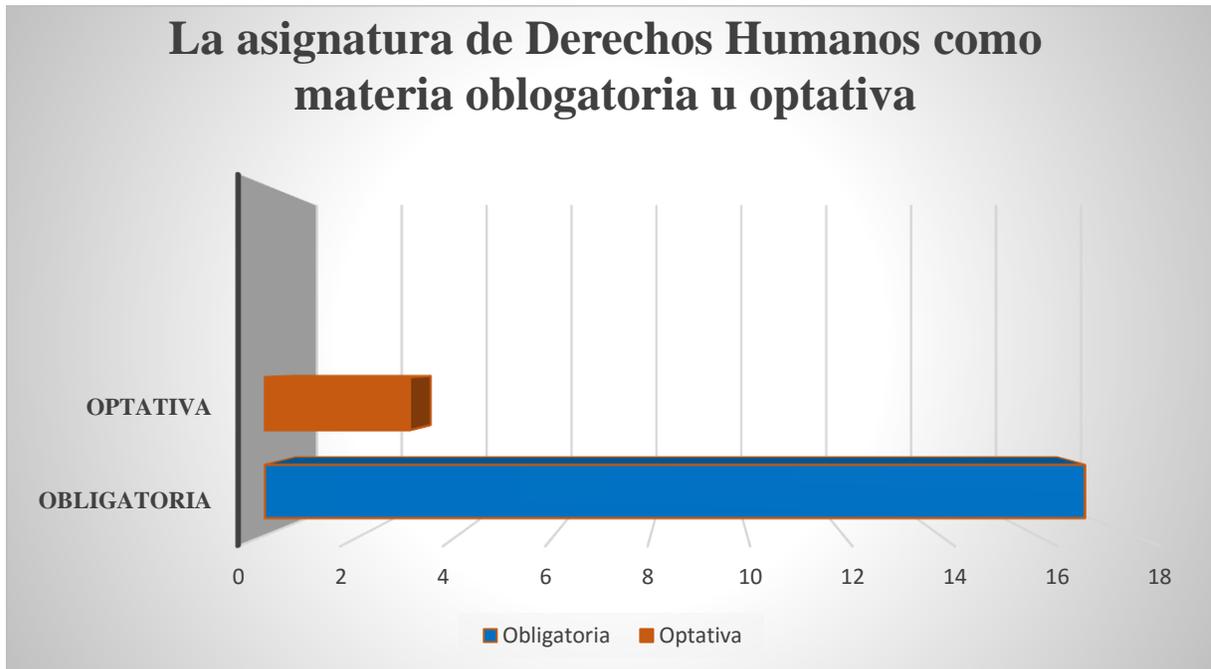
Por su parte la UANL, UABJO y UV integran al plan de estudios de la licenciatura en Derecho la materia de “Derechos Fundamentales”. La UATX y la UCOL la denominan “Derechos Humanos y sus Garantías”. Mientras que en la BUAP se imparte la materia de “Derechos Humanos, Cultura y Democracia”. En la UABJO además de ofrecer la asignatura de “Derechos Fundamentales”, también se ofrecen las asignaturas de “Teoría General de los Derechos Humanos” y “Organismos e Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos”.

ANEXO 3



El anexo 5 muestra la fecha de la última actualización hecha a los contenidos temáticos de las materias de Derechos Humanos en las licenciaturas en Derecho de las universidades públicas de México; se observa que en el periodo 2003 se actualizó el contenido de dicha materia en la UASLP, en el periodo 2009 se actualizó el contenido de la UADY, para el periodo de 2010 se actualizó el contenido de la UJAT, en el 2011 se actualizó la UNAM, en lo que respecta al periodo de 2012 se actualizaron los contenidos de la UACJ, UANL, UAQ y UAEMEX, de igual forma en el periodo de 2013 se actualizaron la UACH y la UV, en el 2014 la UABC y la UATX, finalmente en el periodo de 2015 se actualizaron la BUAP, UAA, UACAM y la UCOL. En lo que respecta a los programas de estudio de Derechos Humanos de la UABJO, UAN, UAS y la UNISON, no se encontró la fecha de última actualización ni en su programa de estudio de la materia, ni en el sitio web oficial universitario.

ANEXO 4



En este anexo se muestra el número de universidades públicas del país que imparten la materia de Derechos Humanos como una asignatura obligatoria, que en este caso corresponde a 17 universidades (BUAP, UAA, UABC, UACAM, UACH, UAN, UAQ, UASLP, UAS, UAEMEX, UJAT, UNAM, UANL, UATX, UCOL, UADY y UV). Por lo tanto el 85% de las universidades que fueron analizadas integran la materia de Derechos Humanos como obligatoria por lo que todas las estudiantes de Derecho la cursan en su formación universitaria.

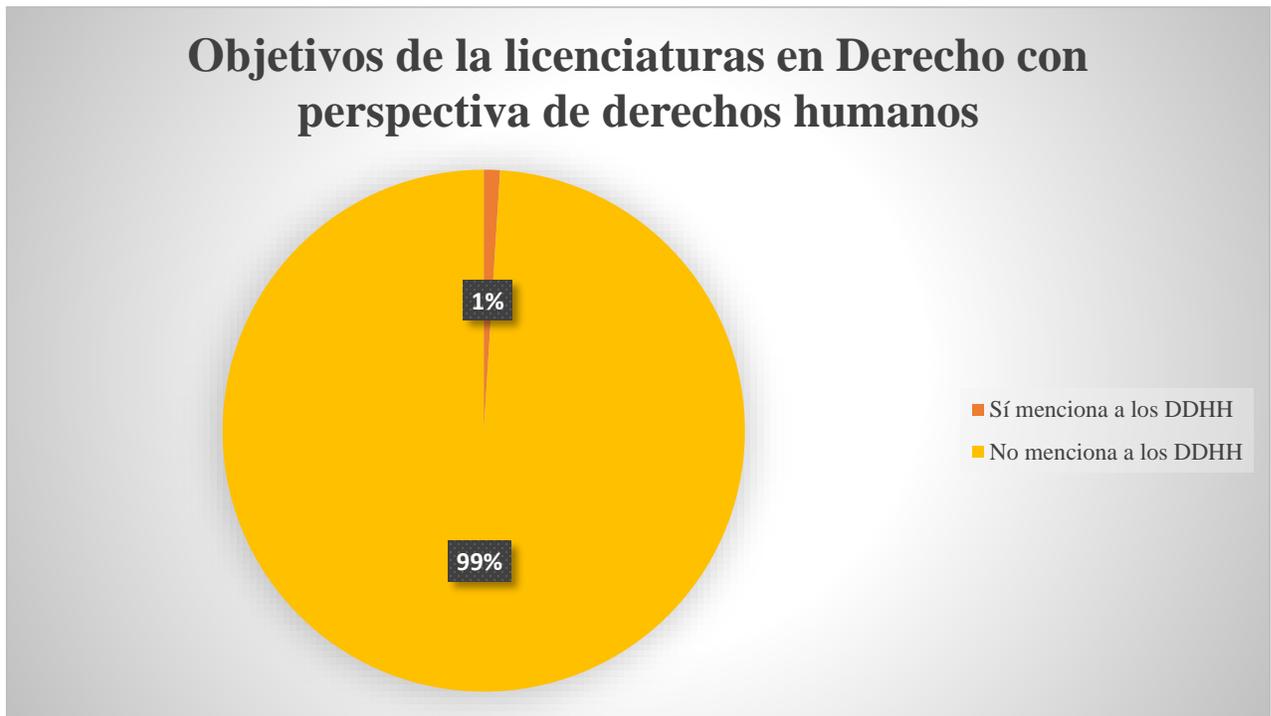
De igual forma se muestra las 3 universidades (UABJO, UACJ y UNISON) que ofrecen esta asignatura como optativa, correspondiente al 15% de las universidades que se analizaron en la presente investigación, de esta forma en estas instituciones educativas conocer y acercarse a los derechos humanos queda a elección de la estudiante.

ANEXO 5

UNIVERSIDAD	SEMESTRE										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
BUAP	Derechos Humanos, Cultura y Democracia										
UABIO			Teoría General de los DDHH	Derechos Fundamentales				Organismos e Instrumentales de Protección de los Derechos Humanos		Derechos Sociales, Fundamentos, Principios y Técnicas en el Constitucionalismo Moderno	
UAA									Derechos Humanos		
UABC				Derechos Humanos							
UACAM		Derechos Humanos									
UACH						Derechos Humanos I	Derechos Humanos II				
UACJ						No especifica					
UAN				Derechos Humanos							
UANL				Derechos Fundamentales							
UASLP		Derechos Humanos									
UAS			Derechos Humanos								
UATX				Derechos Humanos y sus Garantías							
UAEMEX				Derechos Humanos							
UCOL				Derechos Humanos y sus Garantías							
UNISON									Seminario de Derechos Humanos		
UJAT		Derechos Humanos									
UNAM	Derechos Humanos										
UAQ						No especifica					
UADY						No especifica					
UV						No especifica					

En este anexo se muestra en qué semestre se imparten las materias del área de los Derechos Humanos, observándose que la mayoría de las universidades públicas imparten esta asignatura en el 4º semestre de la carrera de Derecho.

ANEXO 6



En el anexo 6 se muestra que la mayoría (99%) de las licenciaturas en Derecho de las universidades públicas del país no presentan un enfoque de los derechos humanos dentro de sus objetivos; por lo tanto únicamente la licenciatura en Derecho de la Universidad de Colima, menciona como parte de sus objetivos que las estudiantes tengan una formación desde el respeto y la promoción por los derechos humanos.

ANEXO 7



En el anexo número 6 se muestra que la mayoría de las universidades públicas del país centran el campo de acción de la egresada de Derecho en cuestiones jurídico/legales como litigante, servidor público federal y/o estatal, juez, magistrado, notario, corredor público, ministerio público, entre otros. Muy pocas universidades mencionan que también pueden tener como campo de acción la docencia y ninguna de las universidades analizadas menciona el campo de trabajo en asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, comisiones de derechos humanos o bien en investigaciones en materia de derechos humanos.

De igual forma, ninguna de las licenciaturas en Derecho de las universidades analizadas en lo que respecta a sus perfiles de egreso integran un enfoque de derechos humanos, por lo que no se contempla que la egresada de Derecho promueva, respete, divulgue, proteja y/o defienda los derechos humanos dentro de sus distintos campos de acción.