



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

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

**“La inclusión de la perspectiva de alteridad en los procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje de educación legal en Derechos Humanos. Un enfoque contrahegemónico para la praxis de una pedagogía jurídica crítica”**

**T E S I S**

**para obtener el grado de**

**MAESTRO EN DERECHOS HUMANOS**

**presenta**

**Jorge Antonio Contreras Domínguez**

**Director de tesis  
Dr. Alejandro Rosillo Martínez**



Generación 2014-2016

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





## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO PRIMERO .....	6
DERECHOS HUMANOS, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA ...	6
1.1. Educación en Derechos Humanos en las escuelas de Derecho en América Latina y México. Consideraciones respecto de sus objetivos y didáctica en el último decenio .....	6
1.1.1 La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad bajo el paradigma tradicional positivista .....	10
1.2 Una opción ética para la enseñanza de los Derechos humanos. La visión sobre la universidad de Ignacio Ellacuría.....	16
CAPÍTULO SEGUNDO.....	24
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL MARCO REFERENCIAL CRÍTICO Y CONTRAHEGEMÓNICO .....	24
2.1 Referentes teóricos y filosóficos para una concepción amplia de los derechos humanos desde una perspectiva crítica contra-hegemónica.....	25
2.1.1. Teoría crítica y fundamentación axiológica material de los Derechos Humanos. Hacia una concepción amplia situada en Latinoamérica con perspectiva de alteridad .....	25
2.1.3. El giro deontológico y el uso alternativo del conocimiento como herramienta para la liberación.....	37
2.2 Pedagogía crítica basada en la controversia como generadora de una concepción amplia de los derechos humanos desde una perspectiva de alteridad .....	41
2.3 Relación conceptual entre alteridad y empatía para una ética material aplicada a la educación en derechos humanos .....	47
2.3.1 Alteridad.....	47
2.3.2. Empatía.....	50
2.3.3. Conexión teórico-conceptual .....	52
CAPÍTULO TERCERO .....	57
ANÁLISIS DE CASO. DERECHOS HUMANOS COMO ASIGNATURA DENTRO DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ .....	57
3.1 Fase de diagnóstico en relación al constructo de empatía en estudiantes que cursaron la materia en el año 2003. Metodología y resultados .....	58

3.2. Fase de intervención. Criterios para la selección y descripción del grupo sujeto de intervención didáctica .....	63
3.2.1. Selección de temas para la intervención a grupo con orientación crítica y contra-hegemónica .....	65
3.2.2. Descripción didáctica de actividades realizadas en la intervención .....	66
3.3.1. Etnografía del espacio educativo realizada durante las intervenciones. Metodología y resultados.....	72
3.3.2. Evaluación psicométrica en relación al constructo de empatía tras las intervenciones. Metodología y resultados .....	92
CONCLUSIONES .....	103
FUENTES .....	107
Apéndices.....	116

## **Agradecimientos**

A mis profesores de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en especial a:

Alejandro Rosillo de quien he aprendido una nueva forma de re-pesar el derecho y en quien he encontrado amistad y confianza.

Miriam Moramay Micalco, a quien agradezco inspirar en mí una transformación en la práctica docente y el aprendizaje de nuevos caminos para construir un mundo mejor por medio de saberes muy nuestros y muy latinoamericanos.

Omar Sánchez-Armás: Quien a través de la aproximación científica me proporcionó herramientas para fortalecer mis posturas académicas y a quien agradezco la paciencia y la sensibilidad mostrada para con este principiante de la estadística.

A Emanuel Lopes Lima “Mestre Manoel” y al grupo de Capoeira Angola Ypiranga de Pastinha por nutrir mi existencia con la práctica y la filosofía de la capoeira y la transformación social a través del arte. ¡Mi eterna gratitud hasta Rio de Janeiro, Ciudad de México y San Luis Potosí, Axé!

A mi padrino, maestro Manuel Morales Carrión, a quien admiro y anhelo algún día poder dejar un legado como el suyo en favor de la juventud. A él, mi total lealtad y gratitud.

A Claudia Eugenia Aguilar por su solidaridad, paciencia y apoyo incondicional durante este andar y por el camino hasta ahora recorrido.

A los y las estudiantes con quienes tuve la oportunidad de construir y soñar que otro mundo es posible.

A mi familia, a mi mamá Georgina Domínguez por siempre tener sus esperanzas puestas en mí, a mis tíos Carlos y Beto por saber ser tíos y padres a la vez, a mis abuelos Humberto y Alicia por su infinito amor y cariño, a mi hermana Estefanía por su rebeldía y a la familia Contreras, pues ha sido en este periodo que nos hemos reencontrado para escribir una nueva historia.



## INTRODUCCIÓN

Desde los años setenta, con el surgimiento de las corrientes del pensamiento crítico, se ha cuestionado la falta de eficacia del Derecho y su discontinuidad respecto de la realidad social que pretende regular. Esto ha despertado un escepticismo<sup>1</sup> hacia la profesión jurídica, misma que como se aduce, ha entrado en crisis, al ser en muchos casos, insuficiente para resolver y entender problemas dados dentro de la evolución y el cotidiano de los países latinoamericanos.

Como consecuencia, hoy podemos afirmar que la educación en materia de Derechos Humanos, ya no es un menester exclusivo de los abogados y juristas, sino que hay una clara tendencia a diversificar tanto los métodos, como los criterios que intervienen en la formación y en la investigación que se genera acerca de ellos. En efecto, ha surgido la corriente del pensamiento jurídico crítico, que ha aglutinado en los últimos años a diversos intelectuales y escuelas, quienes se han dedicado a desenmascarar las grandes contradicciones y desigualdades de las sociedades de consumo y de la producción normativa de la modernidad globalizada.

Las expresiones "teoría jurídica crítica" y "pensamiento crítico del derecho" significan para Wolkmer<sup>2</sup> el profundo ejercicio reflexivo de cuestionar lo que se encuentra normatizado y oficialmente consagrado en el conocimiento, en el discurso y los comportamientos en una determinada formación social y la concepción de otras formas no alienantes, diferenciadas y pluralistas de la práctica jurídica. La teoría crítica se compone de una multiplicidad de métodos y una diversidad de concepciones epistemológicas.

En consonancia con el mismo autor<sup>3</sup>, la conceptualización de la crítica ha pasado por varios momentos, entre los que destacan aquellos comandados por el pensamiento de:

- Kant<sup>4</sup>: Operación Analítica del pensamiento. La opinión de cómo se formulan los juicios científicos.

---

<sup>1</sup> WITKER, Jorge., *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica*, Editora Nacional, México, 1975.

<sup>2</sup> WOLKMER, *Introducción al pensamiento jurídico crítico. op.cit.*, p.14

<sup>3</sup> *Ídem.*

<sup>4</sup> Ver. KANT, Inmanuel, *Crítica del juicio*, Psikolibro, ,5ª. ed, Madrid, 2014.

- Marx<sup>5</sup>: El discurso revelador y desmitificador de las ideologías ocultas, que proyectan los fenómenos de manera distorsionada.
- Habermas<sup>6</sup>: Se relaciona con lo utópico, es radical y desmitificador, abre alternativas de acción y un margen de posibilidades que se proyectan continuamente en la historia.
- Otras grandes influencias se pueden encontrar en las obras de:
- Stucka y Pashukanis (economicismo jurídico soviético).
- Relectura Gramsciana de la teoría de Marx (Althusser) y el neomarxismo.
- La Escuela de Frankfurt.
- Las Tesis arqueológicas de Foucault acerca del poder.

Así, la teoría crítica del derecho se hizo popular en Francia con profesores universitarios de izquierda y en Italia con magistrados de la corriente del Uso Alternativo del Derecho en los años 70. En América Latina este movimiento se encuentra representado en Argentina (Córdova, Entelman, Alicia Ruiz, Enrique Marí), en México (Oscar Correas), Chile (Novoa Monreal), Brasil y Colombia, en Brasil a mediados de los años ochenta cobra fuerza la cuestión pedagógica de la teoría crítica jurídica (Roberto Lyra Filho, Tercio Sampaio Ferraz Jr, Luis Fernando Coelho y Luis Alberto Warat).

La teoría crítica pretende dar un sentido sociopolítico al Derecho, buscando revelar y desenmascarar como éste puede llegar a ser y ha sido un instrumento para la reproducción del sistema capitalista y de las profundas desigualdades que a la par genera. En relación con la crítica jurídica y la enseñanza del Derecho, se deben distinguir principalmente, aunque no de manera excluyente, dos campos que se entrelazan e interactúan de forma dinámica para conseguir tal propósito. Por un lado, se encuentra el amplio debate sobre el tema de los Derechos Humanos y por otro lado las cuestiones relativas a la práctica pedagógica, y su vinculación con el mundo académico y la sociedad.

---

<sup>5</sup> Ver. Para una crítica e ilustración de los postulados de Marx. Ver. DERRIDA, Jacques; ALARCÓN, José Miguel y DE PERETTI, Cristina, *Espectros de Marx*, [s.l.]: Editorial Trotta, 1995,

<sup>6</sup> Ver. MORALES, Elda, «La Acción Comunicativa de Jürgen Habermas: Modelo Teórico y Proyecto Emancipador», en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 4, 1999, p. 67-81.

Según Witker<sup>7</sup>, la enseñanza del Derecho, necesita ser dotada de nuevos contenidos, entre los que destaca: Una visión histórica, una visión filosófica y una visión relacional con las demás Ciencias Sociales.

Aun y con lo anterior, sobrevive en las escuelas y universidades, una larga tradición conservadora<sup>8</sup> en el estilo liberal-individualista, la cual forma técnicos del Derecho que solo conocen de manera instrumental la norma, la adoptan y la promueven de manera acrítica, sin tomar en cuenta otros elementos determinantes como la historia, la cultura, la moral y la filosofía.

El que suscribe, ha tenido la experiencia de colaborar en diversos ambientes y espacios educativos, entre ellos el universitario y en específico el de la educación jurídica; siendo que, en repetidas ocasiones se percibió una gran indiferencia ante la materia de derechos humanos y en general, a todo aquel contenido que no fuese relacionado a la aspiración de los y las estudiantes a querer acumular bienes materiales como consecuencia del ejercicio de su profesión, idea de ejercicio, por cierto limitada a tres aspectos principalmente: El postulado de asuntos de índole privado ante tribunales, el trabajo burócrata o el ocupar algún cargo de representación popular mediante el sistema electoral partidista. Aunado a esto los estudiantes de diversas generaciones se mostraban emocionalmente fríos, condenaban algunas causas, manifestaciones y movimientos sociales y por lo general, estaban desinformados sobre los sucesos y problemas de sus contextos. Por otro lado, se preocupaban por memorizar artículos de los diferentes instrumentos legales, por aprobar con notas altas sus materias y en algunas ocasiones incluso se llegó a escuchar en pláticas de pasillos acerca de la existencia de materias de “relleno” entre las que en más de una ocasión mencionaron a la de derechos humanos.

Bajo este contexto, el presente trabajo de tesis tiene como propósito presentar los resultados del trabajo de investigación realizado para obtener el grado de Maestro en Derechos Humanos por parte de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En dicha investigación, se ha tratado de responder a la pregunta inicial acerca de qué consecuencias tiene la incorporación de prácticas didácticas diseñadas bajo un paradigma alternativo y contrahegemónico en el espacio de enseñanza-aprendizaje de la educación legal en derechos humanos, en relación con

---

<sup>7</sup> WITKER, J., *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica*, op.cit.

<sup>8</sup> LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, *Pedagogía Jurídica*, México: Porrúa, 2000. El autor citado describe varias fases y corrientes de la pedagogía jurídica, acerca de la Pedagogía conservadora afirma que está representada por partidos políticos y grupos sociales interesados en perpetuar el estado actual de la educación, de conformidad con sus intereses particulares.

el desarrollo de la empatía y de una perspectiva de alteridad en los y las estudiantes de la licenciatura en Derecho de la citada casa de estudios.

En la primera sección de este trabajo se describe la relación que existe entre los Derechos Humanos, el pensamiento jurídico crítico y la educación, además se ofrece una breve relatoría histórica sobre la evolución de las escuelas de derecho en Latinoamérica, tomando como corte temporal el último decenio, con el propósito de visibilizar los valores e intereses que la han configurado en este periodo. Luego, se expone una parte del pensamiento del teólogo y sacerdote jesuita Ignacio Ellacuría con respecto de la configuración y misión de la universidad latinoamericana para ser tomada como punto de partida para construir prácticas contrahegemónicas dentro la misma.

En el segundo capítulo se abordan algunas ideas y postulados filosófico-pedagógicas con una doble intención: Por un lado, como núcleos del marco referencial con el que nos aproximamos al problema de investigación; y por otro, en su papel de ser potenciales referentes para una praxis alternativa de la educación legal en derechos humanos. De cierta forma, la integración de estos elementos constituye en sí una propuesta pedagógica, así como un posicionamiento político, que va desde el contenido axiológico que orientó el diseño y ejecución de intervenciones didácticas, hasta el enlace multidisciplinario de diversos saberes para distinguir la posible relación conceptual entre las ideas de empatía y alteridad. Dichos insumos se pueden clasificar en dos vertientes: La iusfilosófica y la pedagógica.

Para el caso de la primera vertiente, la iusfilosófica, se formó un marco conceptual con los siguientes elementos: La teoría crítica y fundamentación axiológica de los Derechos Humanos desde una ética material, el giro deontológico y el uso alternativo del conocimiento como herramienta para la liberación. En cuanto a la vertiente pedagógica, el marco estuvo integrado por los postulados centrales de la pedagogía de la liberación y la pedagogía controversial.

Así mismo fue necesario establecer un nexo teórico entre los constructos de empatía y alteridad, el cual se construyó a partir de la psicología fenomenológica y la teoría sobre el funcionamiento de las neuronas espejo que hacen posible la existencia de los procesos vicarios de empatía.

En el capítulo tercero, se expone lo correspondiente al trabajo de campo, su metodología y los principales hallazgos obtenidos a partir de la evidencia empírica que contribuyó a dar

respuesta a la pregunta inicial de investigación. Dicho trabajo consistió en la observación participativa dentro de un grupo de la asignatura de derechos humanos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el cual fue expuesto a diferentes intervenciones didácticas diseñadas dentro del marco contrahegemónico propuesto.

Con este objetivo trazado, se decidió utilizar una triangulación metodológica recurriendo tanto metodología cuantitativa como cualitativa. El estudio cuantitativo consistió en la aplicación de una prueba psicométrica que midió el desarrollo de la empatía en sus dimensiones cognitiva y afectiva, a un grupo control y posteriormente al grupo intervenido. Para complementar los resultados obtenidos se realizó un diario de campo, integrado a partir de registros tomados en las clases donde se intervino y algunas otras observaciones llevadas a cabo fuera del aula en los alrededores de la facultad, a partir de los datos e información registrados en el diario se formaron categorías de tipo cualitativo conjuntando el marco teórico y la evidencia obtenida.

En la última parte de este informe se presentan las conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación, así como algunas recomendaciones elaboradas a partir de las experiencias, limitaciones e imprevistos surgidos en el transcurso de la elaboración del trabajo de tesis.

# CAPÍTULO PRIMERO

## DERECHOS HUMANOS, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

### **1.1. Educación en Derechos Humanos en las escuelas de Derecho en América Latina y México. Consideraciones respecto de sus objetivos y didáctica en el último decenio**

Es posible afirmar, siguiendo el estudio de Ana María Rodino sobre la periodización y fases de la educación en derechos humanos, que a partir de los años noventa uno de los objetivos predominantes de la educación en derechos humanos fue expandir su discurso hacia innumerables latitudes y públicos. Para ello se tuvo que repensar la dimensión política-jurídica que caracterizó a la educación de los años ochenta, en consecuencia, de esto:

Emerge con gran fuerza el reconocimiento de la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y con ella, la tensión entre universalidad vs. Particularidad de los derechos humanos. Si ya estaba claro que hay que tratar igual a los iguales, ahora el principio se completa sosteniendo que hay que tratar diferente a los diferentes<sup>9</sup>.

Rodino también señala un momento “hito” para el desarrollo de la educación en derechos humanos, mismo que impactará también en la región. Se trata de la asignación en el año de 1992 por parte de la organización Amnistía Internacional de “una importante cantidad de fondos recaudados entre la sociedad civil noruega” -al Instituto Interamericano de Derechos Humanos- “a fin de impulsar una estrategia educativa, cuyo fin último fuera la prevención de violaciones de derechos humanos y la construcción de sociedades más justas”<sup>10</sup>.

Este esfuerzo junto con la conducción del programa “Educar para la libertad” en Centroamérica llevaría a la conclusión de que: “La educación en derechos humanos debe

---

<sup>9</sup> RODINO, Ana María, «Ideas fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las últimas tres décadas: Una lectura regional», en: MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham (Ed.), en *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, CM-UNESCO-OEI, p. 144.

<sup>10</sup> *Ídem.*

conducir a las personas a reconocerse como seres dotados de dignidad por su sola condición de personas y, como tales, sujetos de derechos. Debe empoderarlas para que asuman mayor control sobre sus vidas y actúen para transformar su realidad”<sup>11</sup>. Así, Rodino establece también que la característica fundamental de la educación en derechos humanos latinoamericana a partir de este momento histórico será el concebir y fundamentar los derechos humanos como valores, lo que se logra a través de la revisión crítica de los fines, contenidos, metodologías, concepciones de educador y educando, espacios de aprendizaje y la institucionalidad escolar.<sup>12</sup>

Para complementar el cuadro, Magdenzo añade que muchas organizaciones no académicas, se sumaron a la labor de educar en derechos humanos, tales como iglesias, gremios, asociaciones vecinales, clubes, etc. y se preocupaban por una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas.<sup>13</sup>

Paralelamente a este proceso pedagógico y orientado a valores que se implantaba desde la colectividad y desde la sociedad civil, en el ámbito institucional surgían declaraciones e instrumentos internacionales tanto de derecho vinculante como de “soft law”<sup>14</sup>, algunos de ellos fueron: La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer o Protocolo Belém do Pará, el Protocolo Facultativo de la Convención de Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y específicamente para el ámbito educativo: La Declaración y Programa de Acción de Viena, el Plan de Acción del Decenio para la Educación en la Esfera de Derechos Humanos, entre otras.

En suma, las dimensiones jurídico-política y pedagógica-axiológica dieron forma a los programas de educación en derechos humanos que se instrumentarían en el comienzo del siglo XXI en la región; sin embargo, para el caso de la enseñanza universitaria en las escuelas de Derecho se optaría por darle más atención a la primera de estas dimensiones, relegando poco a poco a la segunda hasta disociarla por completo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 145.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 146.

<sup>13</sup> MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, CDHDF, México, 2015, p.64.

<sup>14</sup> Estos términos diferencian aquellos instrumentos jurídicos que pueden hacer valer su cumplimiento mediante formas de coacción legal de aquellos que carecen de los mismos y que en el ámbito internacional son nombrados “declaraciones, protocolos, etc.” Ver. HERNÁNDEZ CERVANTES, Aleida, *La producción jurídica de la globalización económica. Notas de una pluralidad jurídica internacional*, UASLP-CENEJUS-Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát, México, 2014, p.131.

La forma en la que llega el discurso de los derechos humanos a un gran número de universidades latinoamericanas es a través de convenios suscritos en los años noventa con el *Washington College of Law* de la *American University*, quienes dirigieron y moldearon los procesos de incorporación de la temática en las facultades de derecho de las américas.<sup>15</sup> A decir de Martín, Rodríguez Pinzón y Arjona, el esfuerzo se enfocó en fortalecer el intercambio académico en derechos humanos entre los docentes de educación superior en los estados americanos en materia de estándares internacionales de derechos humanos.<sup>16</sup>

Como se observa en estas declaraciones, los centros de aprendizaje y especialización jurídica se concentraron en la enseñanza del saber formal e instrumental de la producción jurídica globalizada en materia de derechos humanos. De hecho, esta perspectiva se podía ver reflejada en declaraciones como la de Mariclaire Acosta respecto del carisma de la educación de los abogados y operadores jurídicos al señalar que:

“La educación en derechos humanos entre los profesionales del derecho es muy importante y va más allá de la necesidad de fomentar una cultura de los derechos humanos, ya que serán ellos quienes tendrán la responsabilidad de utilizar el derecho internacional de los derechos humanos”.<sup>17</sup>

Al parecer el momento histórico demandaba combinar la formación cultural en derechos humanos con los saberes técnicos sobre la normatividad de los derechos humanos. No obstante, este afán sería el principio de una nueva fetichización del derecho, pues presentaría una tendencia a separar ambas dimensiones dentro de la enseñanza escolarizada y específicamente dentro de la enseñanza universitaria.

---

<sup>15</sup> Existen experiencias documentadas acerca de la incorporación de los contenidos sobre Derechos Humanos en escuelas de derecho latinoamericanas donde resaltan los casos de Colombia y México. Cfr. MARTIN, Claudia; RODRÍGUEZ PINZÓN, Diego y ARJONA ESTÉVEZ, Juan Carlos, «Diagnóstico sobre la educación legal en Derechos Humanos en México», en: GUTIÉRREZ CONTRERAS, Juan Carlos (Ed.), en *Educación en Derechos Humanos*, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos. México-Comisión Europea, , p. 351-353. y PARRA RAMÍREZ, Esther, «Educación legal en derechos humanos», en *Reflexión política*, vol. 3, n.º 5, 2001, p. 1-2.

<sup>16</sup> MARTIN, Claudia; RODRÍGUEZ PINZÓN, Diego y ARJONA ESTÉVEZ, Juan Carlos, *op.cit.*,p.352.

<sup>17</sup> ACOSTA, Mariclaire, «Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México», en *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México. Presentación*, Universidad Iberoamericana Ciudad de México,2003, p. 1.

En el caso de México, a partir del año 2000 durante el gobierno de Vicente Fox Quesada, el cambio de política exterior encaminó al país a adoptar diversos acuerdos y directrices derivados del consenso de la comunidad internacional<sup>18</sup> y de las diversas resoluciones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, como afianzamiento de lo anterior se decidió la adhesión al programa educativo de derechos humanos en Washington.

A partir de este momento se integraría un equipo investigador con colaboradores de instituciones como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, para elaborar un diagnóstico sobre la enseñanza de los derechos humanos en las facultades y escuelas de derecho mexicanas. Para tal propósito se dividió el territorio nacional en seis regiones, de las cuales se analizaron cinco por quedar desierta la plaza de investigador destinada a la zona Pacífico.<sup>19</sup> Este estudio hizo énfasis en los objetivos y contenidos, además de la bibliografía utilizada en los cursos.

En una de las conclusiones a las que llegó este diagnóstico se menciona que es deseable que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fomentara los estudios de posgrado, maestría y doctorado en derechos humanos. Al respecto y como caso paradigmático, cabe señalar que en México existe el programa de la maestría en Derechos Humanos ofrecido por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la cual forma parte del Padrón de Posgrados de Calidad de CONACYT, así como de la Red de Posgrados de la CLACSO, la cual cuenta con un programa orientado e inspirado por la teoría crítica latinoamericana en sus diversas vertientes multidisciplinarias y tres líneas de investigación y generación del conocimiento: Teoría y doctrina de los derechos humanos, protección jurídica de derechos humanos y estudios sociales sobre derechos humanos.<sup>20</sup>

Así mismo, en Latinoamérica existen diplomados y maestrías como la del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe CREFAL, la maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, la

---

<sup>18</sup> MARTIN, Claudia; RODRÍGUEZ PINZÓN, Diego y ARJONA ESTÉVEZ, Juan Carlos, *op.cit.*, p.356.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 357-358.

<sup>20</sup> El currículo del posgrado, así como el núcleo docente e información relativa está disponible en <http://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/Posgrado/Maestr%C3%ADa%20en%20Derechos%20Humanos/Plan%20de%20Estudios/curriculum.aspx>

maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad de Costa Rica, entre otros programas de estudio, redes de colaboración, congresos y coloquios.<sup>21</sup>

Estos antecedentes, demuestran lo que identificaron coincidentemente Magdenzo y Rodino, al señalar que algunos de los retos más importantes que la educación en derechos humanos tiene en los albores del siglo XXI tienen que ver con el acompañamiento multidisciplinario de su quehacer, al mismo tiempo que con la transversalidad a través del currículum y también en aquello en lo que intenta avanzar la presente investigación: Los aspectos metodológicos y pedagógicos.<sup>22</sup>

### **1.1.1 La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad bajo el paradigma tradicional positivista**

El modelo positivista en el ámbito escolar fue adoptado, en el caso de México, a partir de que en el año de 1869 en la Ley Orgánica de la Instrucción Pública se estableció la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación. Uno de los signos más evidentes en los que se puede apreciar la implantación de este modelo es la conformación del plan de estudios de la entonces Escuela Nacional Preparatoria, llevado a cabo según la orientación dada por su primer director, Gabino Barreda, discípulo de Augusto Comte. En este programa se daría preferencia al tipo de razonamiento abstracto, propio del modelo matemático y de la Física y se transitaría hacia lo complejo de las ciencias sociales<sup>23</sup>. Mientras que en la educación secundaria se abordarían las ciencias positivistas.

Los valores y principios que encumbró la educación de corte positivista de la época serían el bienestar material (de corte individualista) y la libertad. A partir de entonces y dentro de los periodos siguientes, el positivismo educacional se convertiría en un sistema y en toda una política pública, donde se definirían indicaciones y directrices para su organización, funcionamiento y eficacia. Todas ellas enfocadas a alcanzar el modelo de vida buena promovido por el Estado. Es necesario aclarar desde este momento, que el Derecho y su enseñanza no escaparon a la dimensión formada por este paradigma.

---

<sup>21</sup> MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, p.65.

<sup>22</sup> *Ibidem.* p. 63.

<sup>23</sup> LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, *Pedagogía Jurídica*, p. 22.

Charles Einsenmann distinguió perfectamente dos tipos de diseño en las currículas creadas para impartirse en las escuelas de Derecho: “Primero aquellas que capacitan a los hombres<sup>24</sup> para ‘trabajar en leyes’ y después otras que además de lo anterior, pudieran preparar hombres para comprender tanto como sea posible, la naturaleza real del Derecho, y sigue el autor: [...]Considerándolo como un fenómeno en sí mismo”<sup>25</sup>. Sin embargo, aun y con lo bien intencionado que pueda parecer esta distinción, no deja de caer en esa concepción científicista del mismo Derecho, que lo considera como una ciencia o una teoría pura, ajena a otras disciplinas, y que constriñe su interpretación al contenido y estructura lógica de la norma. Al respecto Mardones logra condensar las que serían sus principales características:

1. El monismo metodológico [...] Sólo se puede entender de una única forma aquello que se considere como una auténtica explicación científica.
2. El modelo o canon de las ciencias naturales exactas. [...] Este baremo lo constituía la ciencia físico matemática. Por el vendría medida la científicidad de las nascentes ciencias del hombre.
3. La explicación causal o Éklaren, como característica de la explicación científica. La ciencia trata de responder a la pregunta de por qué ha sucedido un hecho, es decir, responde a la cuestión acerca de las causas o motivos fundamentales[...] Tal explicación de carácter causal viene expresada también en la búsqueda de leyes generales hipotéticas de la naturaleza que subsuman los casos o hechos individuales.
4. El interés dominador del conocimiento positivista [...] El control y el dominio de la naturaleza constituye el dominio de dicho interés. La amenaza que le ronda es cosificar, reducir el objeto a todo, hasta el hombre mismo...<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Desde luego, en los años setenta cuando el autor citado realizó su estudio *The University Teaching of Social Sciences Law* no se apreciaba un léxico con perspectiva de género, por lo que será frecuente encontrar en las concepciones androcéntricas de la profesión jurídica, sin embargo aun con estas limitantes el estudio es valioso para conocer el estado de la cuestión que aún se conserva en la actualidad.

<sup>25</sup> WITKER, Jorge (Comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, Mexico, 1976, p. 32-37.

<sup>26</sup> MARDONES, J.M., «Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante.», en: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Antrophos, Barcelona, p. 19-57.

Esta visión sistemática, acrítica y desvinculada del Derecho, lo aparta de su origen social y excluye a quienes el orden establecido no decide dotarlos de su protección y los convierte en “lumpen pobladores” o ciudadanos de segunda, agudizando su situación de pobreza, violencia y marginalidad. Aunado a lo anterior, en el caso de la didáctica y enseñanza del derecho se ha hecho predominante el estilo docente del conductismo jurídico, donde a decir de Galván<sup>27</sup>, es a través de la información proporcionada al estudiante de manera externa, donde se encuentra la total y única justificación de los contenidos y de la función misma de enseñar. Siguiendo al mismo autor, este estilo “heteroestructurante busca instruir, modelar, dirigir al estudiante, aislándolo de la condición natural de niño, adolescente, joven que vive en sociedad”<sup>28</sup>.

En el caso de la enseñanza jurídica se suele enseñar al estudiante de Derecho el contenido de la norma y posteriormente se le adiestra para realizar una glosa o exégesis. Este último momento, implica por sí mismo una reducción procesal de la información, es decir, la simplificación de la información y en consecuencia del Derecho mismo al texto de la ley.

El uso de este método es tradicional en el ámbito de la toma de decisiones en materia judicial, como dice Verlengo, se trata del procesamiento de un *input* fáctico o hecho generador de consecuencias jurídicas que pasa por el tamiz interpretativo del juez, en donde pareciera que éste recibe un mensaje normativo indubitable de parte de una autoridad superior, que, en este caso, resulta ser el legislador. Lo que restará en estos casos, será únicamente adecuar la situación de hecho al supuesto de derecho. Luego entonces, es común hallar en las facultades de derecho el producto del conductismo y de esta escuela exegetica<sup>29</sup> calando hondo en la manera de enseñar los contenidos y de formular los currículos, situación que como se ha apuntado lleva a condicionar y limitar la realidad social.

Un formalismo de esta naturaleza, de raigambre moderna y cerrado en su forma de ver e interpretar la realidad social, no puede más que encontrar respuestas unívocas y coartar el dinamismo de la realidad social a lo dispuesto por el derecho codificado y que por consiguiente,

---

<sup>27</sup> GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, «El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: Hacia una formación dinámica», en *Boletín mexicano de Derecho Comparado*, vol. XLV, n.º 133, 2012, p. 120.

<sup>28</sup> *Ibid*, p.121.

<sup>29</sup> Este método es uno de los que más ha ganado terreno en los espacios educativos de las escuelas y facultades de Derecho y que desde luego, configura el pensamiento de los operadores jurídicos egresados de ellas y aunque como método presenta bondades se suele confundir a la exégesis pura con la exégesis de la ley mezclando, como dice, Vernengo “la parte con el todo”. Ver VERNENGO, R. J., *La interpretación jurídica*, UNAM, México, 1977, p.82.

como afirma García Jaramillo<sup>30</sup>, se producen juristas que interiorizan la creencia de que la jurisprudencia y la doctrina solo tienen fuerza auxiliar siendo, el juez ideal el que no valora ni pondera, porque el único facultado para crear derecho es, de nueva cuenta, el legislador.

Al respecto de la vinculación política y el reflejo sistémico del orden establecido en los currículos de las facultades de derecho en el continente americano, Duncan Kennedy muestra como existe una prevalencia de los contenidos relacionados con el derecho civil, abarcando conceptos contractuales, laborales y de indemnizaciones civiles, llegándolos a relacionar con las ideologías de centro-derecha y con una normalización de los tipos de relaciones y dinámicas de mercado. Por otro lado, este autor hace referencia, a la presencia, aunque en menor medida, de centros de estudio del derecho donde la inclinación ideológica es de centro-izquierda, donde se adoptan enfoques multidisciplinarios y los contenidos tienen un perfil orientado al derecho social<sup>31</sup>. Es esta una de las principales preocupaciones de las que se han ocupado los llamados *Critical Legal Studies* en lo concerniente a la educación, Kennedy en otro texto de relevancia para este estudio apunta que:

Toda esta serie de sin sentidos está orientada, tiene un sesgo concreto y motivado, no es un error casual. Lo que pretende inculcar es que es natural, eficiente y justo que los estudios jurídicos, la profesión de abogado en general y la sociedad a la que los abogados prestan sus servicios estén organizados de acuerdo a los patrones actuales de jerarquía y dominación.<sup>32</sup>

De aquí que se pueda afirmar que uno de los productos más evidentes en el plano axiológico-moral de esta educación tradicional en el derecho es el de la jerarquización desigual de la condición humana a través de la normalización de valores de corte individual, mismos que a la vez se desempeñan como supresores de la identidad comunitaria.

---

<sup>30</sup> LEONARDO, García Jaramillo., «Un nudo gordiano en la enseñanza del derecho. A propósito de la integración de la filosofía jurídica en la dogmática y la práctica jurídicas», en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 6, n.º 12, 2008, p. 25.

<sup>31</sup> KENNEDY, Duncan, «The political Significance of the structure of the law school curriculum», en *Seton Hall Law Review*, vol. 14, n.º 1, 1983, p. 2.

<sup>32</sup> KENNEDY, Duncan, «La educación legal como preparación para la jerarquía», en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 2, n.º 3, 2004, p. 122.

Este problema también está presente en las preocupaciones de pensadores como Antonio Gramsci<sup>33</sup> y Joaquín Herrera Flores<sup>34</sup>, quienes, respectivamente coinciden en que las claves desde las que leemos el mundo y en este caso, desde las que estudiamos al derecho son hegemonías, lanzadas y configuradas desde espacios dominantes diseñados por élites que alcanzan, de cierta manera, un liderazgo moral e intelectual que se va erigiendo como incuestionable. De forma contrastante, Hidalgo Flor formula una definición de contrahegemonía, concepto que se confronta: “Por un lado con los componentes sustantivos de la modernidad capitalista: Predominio de la razón científica y el pensamiento ilustrado; noción de progreso y acumulación ascendente; uniculturalismo y depredación de la naturaleza”.<sup>35</sup>

Regresando a las consideraciones de Kennedy sobre la didáctica del derecho, aún y cuando ésta se encuentra anquilosada en una tradición univocista, de hecho, produce, ciertas competencias útiles e importantes en los estudiantes que vale la pena resaltar:

1. Aprenden una gran cantidad de normas, organizadas categóricamente e identifican sus contradicciones o problemas jurídicos-aunque de forma limitada pues solo lo hacen dentro del contexto del sistema valorativo dado por la misma ley- y sus lagunas cuando se les aplica a una situación fáctica en general.

2. Aprenden técnicas que les permiten analizar casos y el cómo se puede extender el ámbito de aplicación de algunas de las decisiones judiciales para extrapolar sus beneficios más allá de su alcance original.

3. Aprenden a construir argumentos, aunque en el encriptado lenguaje jurídico, sobre los principios de seguridad jurídica y necesidad de “flexibilidad del derecho”, entre algunos otros.

Como se verá en este tipo de elementos se encuentra implícito un potencial liberador y que puede ser re-orientado para ganar espacios en la lucha por los derechos humanos.

El problema es, en consonancia con el autor, que el conjunto de estas técnicas son enseñadas de forma instrumental para legitimar a través de un supuesto razonamiento jurídico

---

<sup>33</sup> GRAMSCI, Antonio en PAREDES, Juan Pablo, «Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social\*/Epistemic Thought and Social Knowledge: Emergencies and Potentialities in Social Research/Pensamento epistémico e conhecimento social: emergências e po», en *Revista de Estudos Sociais/Journal of Social Studies*, n.º 48, 2014, p. 125-138.

<sup>34</sup> HERRERA FLORES, Joaquín, «Los derechos humanos en el contexto de la globalización: Tres precisiones conceptuales», en: *International Conference on Law and Justice in the 21st Century*, Universidad de Coimbra, , p. 18.

<sup>35</sup> HIDALGO FLOR, Francisco, *Contrahegemonía*, Proyecto: Diccionario del pensamiento alternativo II, disponible en: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=167>>, acceso en: 18 nov. 2015.

al sistema legal que le da origen a la norma vigente y que se presenta a través de la exposición de casos aislados que no guardan ningún tipo de conexión con una comprensión integral de la realidad.<sup>36</sup>

Otro factor trascendental en este problema es el distanciamiento entre razonamiento y praxis ya que rara vez se contacta al estudiante con la realidad, ni tampoco se le deja protagonizar su propio aprendizaje. Es norma generalizada que, de existir alguna práctica, ésta deba ser a través de un estudio jurídico previo realizado por alguna autoridad en la materia o por algún profesionista del derecho que controla el contenido y la forma en la que se lleva a cabo la actividad.

El espacio pedagógico concedido a las demás disciplinas y áreas del conocimiento que podrían auxiliar al derecho en la comprensión de sus fenómenos, como declara Courtis<sup>37</sup>, queda en un lugar recóndito, relegado y marginalizado. Con ello, campos como la filosofía, la historia, la economía la política, la antropología, la sociología, entre otros, quedan como complementos de generalidades a las materias tradicionales.

Este tipo de relaciones no es más que un reflejo de la estructura dominante y de la forma en la que está constituido el estado como detentor del poder. Paralelamente estas estructuras se encuentran presentes en este tipo de enseñanza donde se provoca que el estudiante no tenga duda alguna sobre los papeles que desempeña el estado como rector de la vida común y la sociedad civil como individuos “atomizados”<sup>38</sup>, despolitizados y que dedicaran su existencia a la consecución de sus propios fines. Como ejemplo, en el caso mexicano según datos reportados al segundo trimestre del 2015 por el Servicio Nacional del Empleo<sup>39</sup> una de las carreras con mayor número de personas ocupadas, es decir con empleo formal, es la de Derecho, contando

---

<sup>36</sup> Un ejemplo de este aislamiento se puede encontrar tras la revisión procedimental y teórica de los debates judiciales y legislativos en torno al caso de la tipificación de los feminicidios en la legislación penal mexicana, donde imperaron las consideraciones de los actores judiciales en torno a que estos hechos se han presentado de manera aislada y que no guardan relación alguna con un contexto superior, por lo que no haría falta darles una consideración especial en la norma vigente. Ver SORDO RUZ, Tania, «Ella se lo buscó. Estereotipos de género en el Estado mexicano: Sentencia Campo Algodonero», en *XV Premio SIEM de Investigación feminista "Concepción Gimeno de Flaquer de la Universidad de Zaragoza*, 2012, p. 1-25.

<sup>37</sup> CHRISTIAN, Courtis, «Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario», en: GARCÍA, Mauricio. y RODRÍGUEZ, César. (Eds.), en *Derecho y Sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídico críticos*, ILSA, , p.78.

<sup>38</sup> KENNEDY, La educación legal como preparación para la jerarquía, p.130.

<sup>39</sup> SNE, Servicio Nacional de Empleo-México, *Tendencias de empleo profesional correspondientes al segundo trimestre de 2015*, Orientación Profesional-Tendencias de empleo profesional, disponible en: <[http://www.empleo.gob.mx/es\\_mx/empleo/tendencias\\_de\\_empleo\\_de\\_las\\_carreras\\_profesi](http://www.empleo.gob.mx/es_mx/empleo/tendencias_de_empleo_de_las_carreras_profesi)>, acceso en: 18 nov. 2015.

con 669,780 miles de personas de las cuales el 81 por ciento se ocupan en lo que estudiaron. Lo que no queda claro es qué actividades quedan contempladas para la formulación de esta categoría, hecho que obliga a plantear algunas preguntas que van de la mano con preocupaciones que se pueden presentar en el estudiante de la carrera: ¿Cuál es el quehacer del abogado? y ¿Qué o quién define a qué se debe dedicar un abogado?

Para dar respuesta a estas preguntas, habría que partir del hecho de que de forma institucional, el saber jurídico se transmite desde sus centros de poder, es decir dentro de universidades edificadas a través de elementos simbólicos, rituales y conceptuales que les auto legitiman como comunidades académicas, centros de investigación y autoridades competentes de otorgar títulos profesionales para ejercer la profesión de abogados<sup>40</sup>, esto desde luego, hablando en el sentido bourdiano sobre los medios de legitimación de cualquier disciplina científica. Así, aparece un obstáculo para las facultades de derecho latinoamericanas ya que, al estar cimentadas sobre esta concepción ilustrada y europea de la universidad y en su rol en la sociedad como reproductora sistémica y foco de poder, no es capaz de admitir la pluralidad jurídica de aquellos sistemas sociales y normativos que no se alinean a los elementos propios del esquema de estado-nación.

Los factores que hasta aquí se han descrito forman una cerrada estructura, que, en el caso de la enseñanza de los derechos humanos en las aulas y espacios universitarios pueden propiciar una concepción limitada y de corte liberal-individualista de los mismos; dicho de otra manera, impedirían una concepción amplia de los derechos humanos y el desarrollo de la alteridad como perspectiva orientadora de la profesión del abogado.

## **1.2 Una opción ética para la enseñanza de los Derechos humanos. La visión sobre la universidad de Ignacio Ellacuría.**

Para el caso central de esta investigación, que es el de la enseñanza de Derechos Humanos, Boaventura de Sousa Santos ha advertido una serie de problemas que, debido a la racionalidad moderna y a la globalización, afectan seriamente al ámbito académico y de la enseñanza:

---

<sup>40</sup> COURTIS, *op.cit.*, p.81.

La disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad- son las dos caras de una misma moneda, que refleja un proyecto neoliberal de política universitaria de alcance global, destinado a transformar profundamente a la educación universitaria en un amplio campo de valorización del capitalismo<sup>41</sup>.

Las ideas de Santos armonizan con las afirmaciones de Scoijet Glembotzky en su contribución para la revista “Alegatos” editada por el Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, donde comenta que:

El utilitarismo y pragmatismo en que se desenvuelven casi todas las universidades privadas mexicanas---y por qué no decirlo, muchas públicas--se manifiestan entre otros aspectos en la sobrecarga docente, que no deja tiempo para investigar, convirtiendo a los profesores en máquinas de enseñar -además añade- [...] al configurar a las instituciones como campos de un saber mutilado, en función de las supuestas necesidades inmediatas o de corto plazo del sector empresarial. En el caso de--una conocida universidad privada con matriz en Monterrey-- esta inexistencia se encubre bajo una perversión del lenguaje, que le pone la etiqueta de "investigación" a estudios de factibilidad de inversión, que pertenecen al ámbito de las empresas o de consultorías...<sup>42</sup>.

Es relevante retornar a los señalamientos del profesor portugués para explicar por qué la educación es tan atractiva para este mercado globalizado:

- a. La gestión, calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica. Se necesita entonces de mano de obra más calificada.
- b. La economía basada en conocimiento exige capital humano creativo y eficiente, pero también reciclable.

---

<sup>41</sup> SANTOS, Boaventura de Souza, *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, CIDES, Plural Editores, La Paz Bolivia, 2007, p.27.

<sup>42</sup> GLEMBOTSKY SCHOIJET, Mauricio, «Libertad Académica y Represión. Una ojeada histórica», en *Alegatos*, vol. 84, 2013, p. 608.

c. La supervivencia de las universidades, en este sistema, depende de a qué nivel incluyan las dos ideas anteriores, deben buscar nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre estos y los usuarios o consumidores.

En la actualidad y ante tal situación de emergencia pensar, como lo sugiere Cerutti, en alternativas al sistema hegemónico, así como en nuevas filosofías nuestroamericanas implicaría que:

“En estas condiciones la autoconstrucción del sujeto parte del reconocimiento de su propia identidad y de su derecho al ejercicio propio de la razón (o *logos* o inteligencia, o mejor, *ingenium*) con toda la pasión (el *pathos*) que tal ejercicio reclama como indispensable”<sup>43</sup>.

Por ello es que las ideas del jesuita Ignacio Ellacuría son pertinentes para articular un discurso, una ética y una pedagogía liberadora, ya que a través de su vida y práctica se hizo patente el reconocimiento de la capacidad de agencia humana<sup>44</sup> dentro de la actividad de filosofar: “La filosofía como erudición y cultura no es filosofía-no se puede enseñar filosofía; lo único que se puede enseñar es a filosofar, decía Kant (...)”<sup>45</sup>

Filosofar, según Ellacuría es una actividad opuesta a la imposición y al dogma, surgida en situaciones de crisis y de negación, es decir, emerge. El religioso vasco lo tenía presente pues retóricamente afirmaba que la humanidad se ha visto necesitada de filosofar y aunque, en estricto sentido, ésta no construyera filosofía de acuerdo a los cánones marcados por la academia, si hacia “algo” que podía considerarse como el origen de filosofar.

Dos preguntas se vuelven frecuentes en la idea de universidad de este personaje. Por un lado, el ¿Por qué? Y por otro, el ¿para qué? de la universidad. Estas cuestiones serán extrapoladas, respectivamente, por el jesuita hacia toda la actividad formadora y educadora de

---

<sup>43</sup> CERUTTI GULDBERG, Horacio, «Filosofar Nuestroamericano (¿Filosofía en sentido estricto o mera aplicación práctica?)», en *Lampara de Diógenes. Revista semestral de Filosofía*, vol. 3, n.º 006, 2002, p. 48

<sup>44</sup> En el sentido que le da el sociólogo inglés A. Giddens al término “agente” podemos sostener que el acto de filosofar es una práctica humana ubicada en un tiempo y espacio determinado, y como tal, esta praxis genera una continua recreación y reproducción de los contextos que posibilitan sus acciones. Ver. ORTIZ PALACIOS, Luis Ángel, «Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens», en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 6, n.º 20, 1999, p.63

<sup>45</sup> ELLACURÍA, Ignacio, «Filosofía, ¿Para qué?», en: SENENT, Juan Antonio (Ed.), *La lucha por la justicia. Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*, Bilbao: Deusto Digital, 2012, p. 27.

la Universidad. Esta cuestión se puede ver reflejada, por ejemplo, en su famoso discurso *Universidad, derechos humanos y mayorías populares*, elaborado con motivo de la reunión convocada por el Servicio Universitario Mundial en San José de Costa Rica en el año de 1982 en donde declaró:

(...) que la universidad se propusiese como objetivo último e integral que las mayorías populares llegasen a unos niveles de vida aptos para satisfacer dignamente sus necesidades básicas fundamentales y llegasen así mismo, a un nivel de participación máximo en las decisiones que competen a su propio destino y al destino del conjunto de la sociedad<sup>46</sup>.

Es evidente que en el corazón de estas palabras se encuentra una opción fundamental de naturaleza ético-moral, que a decir de Pérez Valera, se puede definir de la siguiente manera: “La opción fundamental es la infraestructura que da profundidad y consistencia a los actos éticos, es fuente y matriz creativa en momentos de crisis, fuerza y dínamo del actuar coherente, principio unificante y centro de referencia de la pluralidad de los actos”<sup>47</sup>.

El imaginario ellacuriano sobre la universidad hace evidente una matriz ontológica de la que todos sus actos se desprenden, pero también apunta hacia un horizonte ético de alteridad, determinado desde luego por una opción última o fundamental: Las mayorías populares. Esta razón de ser del quehacer universitario se presenta de forma que tiene que ver, en palabras del sacerdote vasco, “con la razón y las razones”, siendo un proceso que se traduce en la búsqueda de la verdad. La propuesta de Ellacuría descansa en la capacidad de llegar a la “aprehensión” de la realidad, “cargar” con ella y “encargarse” de ella. Este ánimo transformador se aleja del plano meramente conceptual y opta por la búsqueda de ese conector que une al todo con sus partes, “pues solo de esa manera se podría hablar de todas las cosas en cuanto todas ellas coinciden en algo o son abarcadas y totalizadas por algo”<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> ELLACURÍA, Ignacio, «Universidad, derechos humanos y mayorías populares», en: SENENT, Juan Antonio (Ed.), *op.cit.*, p. 307.

<sup>47</sup> PÉREZ VALERA, Victor Manuel, *Deontología jurídica. La ética en el ser y el quehacer del abogado*, 7a. reimpr. Oxford University Press, México, 2007, p. 2-6.

<sup>48</sup> FLORES GARCÍA, Víctor, *El lugar que da verdad. La filosofía de la realidad histórica de Ignacio Ellacuría*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Iberoamericana, México, 1997, p. 147.

Esta filosofía totalizadora, como explica Flores García<sup>49</sup>, tiene la peculiaridad de no pretender una unidad monística, sino que asume la existencia de un todo real, con diferenciaciones intrínsecas y cualitativas, por lo que su tratamiento debe ser un tratamiento conceptual diferenciado.

La universidad como lugar privilegiado para ejercitar la razón y para el desarrollo de la ciencia y la tecnología se convierte entonces en un crisol para develar aquello que a simple vista es imperceptible y se convierte también en un espacio lleno de potencial para “desenmascarar científicamente” aquella confusión provocada por la modernidad entre proceso y sustancia. Esta idea también se puede encontrar en otros pedagogos como Iván Illich<sup>50</sup> en su ánimo por desescolarizar la educación superior y en el caso del sector de la educación popular, planteamientos análogos están inmersos en la pedagogía de Paulo Freire<sup>51</sup>.

Por eso, el que fuese rector de la Universidad Salvadoreña José Simeón Cañas, encuentra como una práctica irracional y contraria a la sustancia ontológica de la universidad, el subordinarse a poderes que parcializan y sesgan el conocimiento de la realidad con el fin de satisfacer intereses de élites y que hacen de la conciencia colectiva nacional “una conciencia dormida y apática o una conciencia operativa en favor del sistema”<sup>52</sup>. Desde este punto ya es posible distinguir una dimensión ética en el modelo de universidad que plantea Ellacuría.

El “ethos” universitario será guía de todas y cada una de las acciones y procesos en las que esta tome parte, irrigando sus efectos en quienes histórica y culturalmente han sido relegados y silenciados. Estos elementos formarán lo que el jesuita llamó “La opción fundamental por las mayorías populares”.

El esquema de universidad construido en la modernidad no contempla en sus objetivos contribuir a la sociedad con una orientación ética sino solamente formar una sociedad ilustrada mediante el acceso al conocimiento objetivo que procuran las ciencias empíricas, lo cual la aleja de las consideraciones sobre su capacidad de proporcionar o discutir orientaciones éticas pertenecientes al mundo de lo subjetivo, mundo del que no se ocupa el científico. La universidad de Ellacuría es una “universidad distinta”, este modelo originalmente pensado en el contexto de

---

<sup>49</sup> *Ídem*.

<sup>50</sup> ILLICH, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Ediciones Godot Argentina, Buenos Aires, 2012, p 7.

<sup>51</sup> FREIRE, Paulo y MELLADO, Jorge (trad.), *Pedagogía del oprimido*, siglo XXI Buenos Aires, 1970.

<sup>52</sup> ELLACURÍA, Ignacio, «Universidad, derechos humanos y mayorías populares», en: SENENT, Juan Antonio (Ed.), *op.cit.*, p. 307.

la Universidad Centroamericana condensa gran parte de la filosofía de este pensador, quien logra identificar la situación de injusticia estructural presente en su realidad y le incorpora el componente de la responsabilidad, es decir, de responder e incidir, desde el ámbito de sus posibilidades a la transformación de su entorno.

De acuerdo a David Fernández<sup>53</sup>, Ellacuría tenía una visión respecto de la educación universitaria, no solamente deseaba que esta alcanzase un alto nivel académico, sino que ésta estuviera al servicio del pueblo salvadoreño estudiando a fondo la realidad del mismo. Este acto de incidencia o praxis política debe hacerse desde las ciencias y desde el saber, ya que estos son los elementos que caracterizan a la universidad como institución y además la definen. Senent de Frutos así lo rescata citando palabras del mismo Ellacuría:

La forma específica con que la universidad debe ponerse al servicio inmediato de todos es dirigiendo su atención, sus esfuerzos y su funcionamiento al estudio de aquellas estructuras que, por ser estructuras, condicionan para bien o para mal la vida de todos los ciudadanos. Debe analizarla críticamente, debe contribuir universitariamente a la denuncia y destrucción de las injustas, debe crear modelos nuevos para que la sociedad (...) pueda ponerlos en marcha.<sup>54</sup>

De forma sintética, el discípulo de Xavier Zubiri, propone tres líneas de acción para materializar una universidad de esta naturaleza<sup>55</sup>:

1. Que la universidad se proponga como objetivo último integral el que las mayorías populares lleguen a unos niveles de vida aptos para satisfacer dignamente las necesidades básicas fundamentales y a su vez, que sean capaces de participar en un nivel máximo en las decisiones que competen a su destino y al de la sociedad en su conjunto. Lo que implica la superación y liberación de estas mayorías populares.

---

<sup>53</sup> FERNÁNDEZ, David, «Ignacio Ellacuría: Vida, pensamiento e impacto en la universidad jesuita de hoy», en: *Inauguración de la Cátedra Ignacio Ellacuría de Análisis de la Realidad Política y Social*, Universidad Iberoamericana, Conferencia inaugural, p. 5.

<sup>54</sup> ELLACURÍA, IGNACIO en SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio, «La función de la universidad en el pensamiento de Ignacio Ellacuría. Una visión desde nuestro contexto actual», en *Revista de Fomento Social* 65, n.º 260, 2012, p. 672.

<sup>55</sup> ELLACURÍA, Ignacio, «Universidad, derechos humanos y mayorías populares», en: SENENT, Juan Antonio (Ed.), *op.cit.*, p. 307-312.

2. Jerarquizar todas las actividades universitarias, de acuerdo al criterio de mayor favorecimiento de los logros de las mayorías populares en cuanto a la satisfacción de sus necesidades y en la determinación de sus procesos políticos y económicos. De esta forma se logra priorizar lo que la universidad debe investigar y que se debe intentar y con qué didáctica. Este principio también se extiende a otros aspectos determinantes de la universidad, como el tamaño de la matrícula, su estructura y su currículo.

3. La universidad debe configurarse ella misma como un lugar de libertad, lo cual es condición necesaria para alcanzar sus objetivos y para su eficacia al trabajar por los derechos humanos. Esta libertad va más allá de la autonomía y la libertad de cátedra, pues supone alcanzar una liberación previa y necesaria para que existan estas dos: La liberación de las estructuras sociales opresoras.

El esquema contra-hegemónico de enseñanza de los derechos humanos que se plantea en esta investigación, encuentra un soporte axiológico en esta visión de universidad. De acuerdo con Senent de Frutos<sup>56</sup> la universidad desde Ellacuría es capaz de enfrentarse a los poderes que respaldan la continuidad de un “mal común”<sup>57</sup> a la vez de poseer un fuerte carácter contracultural, que es opuesto al ideal tradicionalista que se encuentra atado a una falsa pretensión de neutralidad.

Coincidentemente, para Sánchez Rubio, existe una posibilidad emancipadora en el discurso de los derechos humanos que nace a partir de los poderes constituyentes y de la toma de conciencia que aparece en los procesos de lucha social dada la negación factual del ejercicio de uno o varios derechos en detrimento de un individuo o una comunidad. Por ello el profesor de la universidad de Sevilla, quien también se apoya de Ellacuría para construir su propuesta teórica, explica que aunque es un hecho que los derechos humanos han nacido como discurso y como derecho codificado a partir de las revoluciones burguesas, como la francesa, la inglesa y la “usamericana”; lo es también que dentro de ellos existe una forma de racionalidad que puede

---

<sup>56</sup> SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio, «La función de la universidad en el pensamiento de Ignacio Ellacuría. Una visión desde nuestro contexto actual», en *Revista de Fomento Social* 65, n.º 260, 2012, p. 658.

<sup>57</sup> Para Héctor Samour, estudioso de Ellacuría, el concepto de mal común es un concepto central de la teoría del vasco-salvadoreño, el cual se puede definir como: *El contraste de la negatividad de la realidad generada por la actual estructuración de la realidad histórica y la realidad que debería de ser, prevista desde un horizonte de plena positividad*. Ver SAMOUR, Héctor, «El concepto de “mal común” y la crítica a la civilización del capital en Ignacio Ellacuría», en *ECA. Estudios centroamericanos*, vol. 68, n.º 732, 2013, p. 7.

cuestionar los regímenes impuestos y el “status quo “que obstaculiza la materialización y la satisfacción de estos derechos.<sup>58</sup>

Entonces, al hablar de la educación legal en derechos humanos en las facultades de derecho, se torna necesario auxiliarnos del pensamiento crítico y de fundamentos teóricos capaces de revelar como se configuran y re-configuran los distintos marcos de intereses y valores de manera dialéctica en el espacio público tomando al derecho como un elemento dentro de este.

La teoría crítica del derecho tiene un componente emancipador y capaz de potencializar la formación de juristas y profesionales del derecho con una visión amplia y transdisciplinaria de su objeto de estudio, incorporando diversas metodologías para la comprensión del fenómeno jurídico. Esto permite a la vez, aprender a mirar la realidad de otra forma, no hegemónica, lo cual supondría también replantear los objetivos y fines de la educación universitaria, orientándola hacia una transformación social.

Uno de los principales retos para lograr esta tarea consiste en encontrar la manera en que dicho potencial crítico y emancipador puede ser llevado a la práctica, para lo cual se requiere deconstruir y replantear la práctica docente y superar el modelo tradicional de enseñanza de las facultades de derecho. Para el caso latinoamericano, es posible valerse de los avances logrados por la pedagogía crítica y la práctica educativa comunitaria, ya que esta posibilita, como se verá, explorar además de nuevas alternativas didácticas, una educación que toma en cuenta las dimensiones cognitivas y afectivas de los estudiantes pues podría desarrollar en ellos una perspectiva de alteridad capaz de formarlos como sujetos conscientes de sus derechos y de los derechos de los otros, impulsando, además, el conocimiento de una praxis jurídica liberadora como apuesta política de una educación en pro de la defensa y promoción de los derechos humanos de individuos y comunidades.

---

<sup>58</sup> SÁNCHEZ RUBIO, David, «Derechos Humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: Una mirada parcial y situada», en *Campo Jurídico*, vol. 3, n.º 1, 2015, p. 181-213.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL MARCO REFERENCIAL CRÍTICO Y CONTRAHEGEMÓNICO**

A continuación se desglosa el marco teórico que soporta la propuesta de una pedagogía contrahegemónica de Derechos Humanos, misma que se ha conformado por dos grandes ejes temáticos: Por un lado los referentes teóricos y filosóficos que permiten obtener una concepción amplia de los derechos humanos desde una perspectiva de alteridad; y por el otro, los insumos de corte más operacional, que son expuestos mediante referentes pedagógicos para la enseñanza de los Derechos Humanos en los espacios de enseñanza-aprendizaje de la universidad.

Este capítulo se compone de varias secciones, las primeras dos tienen como objetivo mostrar los elementos filosóficos de los que parte la propuesta desde la que se abordarán y diseñarán las intervenciones educativas en derechos humanos en el aula. Así en un primer momento se habla de los cimientos epistémicos desde la teoría crítica latinoamericana, para ello, e hace un breve recorrido a través de algunos autores e ideas representativas de esta corriente hasta llegar al momento latinoamericano, rescatando la pertinencia de adoptar este paradigma para los objetivos que se pretenden en esta investigación. Después se aborda la cuestión axiológica que orientará la práctica y el trabajo de campo desde dos vertientes: El discurso de los derechos humanos como concepto y praxis y la educación en derechos humanos como apuesta por la liberación de las mayorías oprimidas. Es precisamente en ese apartado donde se plantea un marco integrador entre el iusnaturalismo histórico analógico y la ética de la liberación de base materialista.

Por último, las siguientes secciones del capítulo son dedicadas a mostrar una serie de argumentos y consideraciones pedagógicas necesarias para llevar a la práctica una educación contrahegemónica en derechos humanos, por lo que se intenta enlazar algunas ideas fuerza de la pedagogía crítica con el desarrollo y potencialización del constructo psicoemocional de la empatía, con el propósito de formar juristas poseedores de una perspectiva de alteridad.

## **2.1 Referentes teóricos y filosóficos para una concepción amplia de los derechos humanos desde una perspectiva crítica contra-hegemónica**

Para la construcción de un verdadero modelo emancipador y contrahegemónico se propone utilizar referentes filosóficos provenientes del trabajo de los filósofos latinoamericanos de la liberación, en concreto aquellos que coinciden en sus planteamientos con una ética de corte material y con perspectiva de otredad. Se entiende, para efectos de esta investigación y del modelo propuesto, que la “otredad” o “alteridad”, en sintonía con Buganza, es un concepto que proviene de la raíz griega “alter” que significa: “Que no soy yo” o que “proviene del otro”, de esta manera: “La alteridad u otredad sería el conjunto de seres humanos o elementos culturales que no son yo o que no pertenecen a lo mío.”<sup>59</sup>

Uno de los grandes problemas relacionados con esta otredad, es la manera en la que se recibe o se entiende a eso que no pertenece al campo individual y que se manifiesta en el sentir, el actuar y el proceder de ese otro o esas comunidades de otros. He aquí el dilema del que se ocupan, por ejemplo, los estudios sobre la interculturalidad. De ahí que la pedagogía contrahegemónica además de su contenido axiológico de otredad y de opción preferencial por las mayorías populares, construya su andamiaje teórico sobre la base del pensamiento de la liberación, para lo cual ha de auxiliarse en el caso de los procesos de enseñanza de los derechos humanos, de referentes críticos y pedagógicos idóneos para propiciar tras su aplicación práctica un aprendizaje significativo sobre el concepto amplio de los derechos humanos.

### **2.1.1. Teoría crítica y fundamentación axiológica material de los Derechos Humanos. Hacia una concepción amplia situada en Latinoamérica con perspectiva de alteridad**

El paradigma moderno basado inicialmente en los planteamientos de los nominalistas Juan Duns Scoto y Guillermo de Occam<sup>60</sup> tuvo como consecuencia que tanto la economía, la política y las

---

<sup>59</sup> BUGANZA, Jacob, «La otredad o Alteridad en el descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana», en *Razón y palabra*, vol. 12, n.º 54, 2006, Publicación Digital.p.1.

<sup>60</sup> El pensamiento de los llamados "nominalistas" se encaminaba a encumbrar el principio de autodeterminación humana, y en el terreno del conocimiento apostaba a una mayor utilidad que se desprendía del conocimiento práctico a diferencia de la que ofrecía el teórico o especulativo. MIRALBELL, Ignacio, «Duns Escoto: la concepción voluntarista de la subjetividad», en *Cuadernos de Anuario Filosófico. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, vol. 051, n.º 100, 1998, p.24.

relaciones de poder, fueran definidas por una línea positivista, que reducía las formas de entender el mundo, la moral interna de las comunidades y la forma de acceder al conocimiento a través del uso del razonamiento causal y el método de las ciencias naturales. Desde luego que esta tendencia provocaría a largo plazo no solo una serie de contradicciones y aporías morales, sino que también resultaría en un desperdicio de saberes<sup>61</sup> y en la reducción de los fenómenos sociales a casos que podían explicarse solo a través de establecer relaciones lógico formales, que precisaban de la aplicación de fórmulas estáticas y bien definidas que obedecieran a un método congruente con la cientificidad de su estudio.

De esta forma, hacia el siglo XIX, Augusto Comte y John Stuart Mill edificarían sobre los teoremas galileanos y copernicanos lo que se ha llamado el “Positivismo decimonónico”, escuela de pensamiento que muchos años más tarde influiría en el pensamiento de estudiosos como Carnap y la escuela de Viena. Dicho grupo de intelectuales, que llegaría a conformar un movimiento organizado y con muchos adeptos, se propuso como objetivo hacer una filosofía exacta, es decir, siguiendo modelos geométricos y lógicos matemáticos; esto, como señala Mario Bunge, se opondría a varias de las corrientes epistemológicas de la época pues: “Los neokantianos quedaron pronto atrás y se extinguieron, a la par que los existencialistas fueron cubiertos de ridículo, y los tomistas y materialistas dialécticos fueron sometidos a duras críticas”<sup>62</sup>. Pero a pesar de ello, este intento de profesionalizar o positivizar el conocimiento filosófico daría cuenta de su insuficiencia, pues despreciaba el dinamismo de la realidad y de cierta manera, mostraba un deseo de totalizador de condicionar la filosofía al uso del método científico.

Fueron dos personajes quienes, coincidiendo de nuevo con Bunge “mataron desde dentro”<sup>63</sup> al Círculo de Viena, por un lado Karl Popper, quien se dio cuenta que aquellos datos que recolectaba desde la experiencia, no siempre resultaban ser constantes, por lo que resultaban poco convenientes para hacer generalizaciones a la usanza neopositivista. En segundo lugar, Ludwig Wittgenstein, quien fuera uno de los miembros más importantes en los inicios de este grupo, poco a poco se iría separando de los enfoques lógico-analíticos, al fijar su atención en el lenguaje de la ciencia, es decir, en todas aquellas expresiones que conforman el lenguaje

---

<sup>61</sup> PAREDES, Juan Pablo, «Pensamiento epistémico y conocimiento social: Emergencias y potencialidades en la investigación social», en *Revista de Estudios Sociales*, n.º 48, 2014, p. 125-128.

<sup>62</sup> BUNGE, Mario, *Epistemología: Curso de Actualización*, Siglo XXI, México, 1980, p.23.

<sup>63</sup> BUNGE, Mario, *op.cit.*, p.24

científico, su uso y sus funciones. A partir de esta revolución intelectual y del contexto social dado después de la segunda guerra mundial, otra generación de pensadores, la escuela de Frankfurt, advirtió las limitaciones e implicaciones de someter los fenómenos sociales irrestrictamente al método de las ciencias naturales; esta postura se ha considerado una de las principales fuentes del pensamiento crítico o de las posturas dialécticas<sup>64</sup>. Esta escuela crítica de inspiración marxista en cuanto a su filosofía política, sostiene que existe una tensión en las contradicciones sociales, mismas que deben ser comprendidas y no solamente explicadas causalmente, como lo hace el método tradicional de la ciencia. Por lo tanto, es en esta interacción dialéctica donde emergen los intereses emancipatorios y de supresión de la injusticia social por parte de individuos y comunidades excluidas y afectadas por las imposiciones de las instituciones hegemónicas. La escuela de Frankfurt según menciona Alejandro del Palacio:

Es sin duda alguna uno de los centros de irradiación del pensamiento más influyentes del siglo XX. En muchos aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos expresa la crisis de la cultura que se vive desde la mitad del XIX a consecuencia del desencanto de la razón y el embate contra la dialéctica de Hegel, último gran sistema de filosofía del mundo moderno.<sup>65</sup>

Desde su primera generación, la escuela de Frankfurt logró desplegar una crítica a las estructuras de poder dominantes, así como a las epistemologías positivistas catalogándolas como rasgos característicos y heredados del pensamiento moderno ilustrado, por ejemplo, Horkheimer y Adorno<sup>66</sup> al criticar la llamada “racionalidad instrumental” se apoyan de postulados marxistas para desmitificar la supuesta neutralidad de la ciencia y de su método, lo cual invariablemente se puede extender al terreno de la educación, de la política y de la economía no solo como disciplinas científicas sino como prácticas sociales determinadas por la historia y la cultura. De la misma manera, Habermas, uno de los principales exponentes de la segunda generación frankfuriana se preocuparía por elaborar la “Teoría de la acción

---

<sup>64</sup> BURGOS MATAMOROS, Mylai, *Fundamentos Básicos para la metodología de la investigación aplicada a derechos humanos*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Mexico, 2011, p.14.

<sup>65</sup> DEL PALACIO DÍAZ, Alejandro, «La Escuela de Frankfurt: El Destino Trágico de la Razón», en *Casa del tiempo UAM*, abril, 2005, p. 26.

<sup>66</sup> SAMPAIO DE MADURERIRA, Miriam Mesquita, «La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación. Un recorrido histórico-sistemático», en *Revista internacional de filosofía política*, n.º 34, 2009, p. 195.

comunicativa” y por aportar las conexiones entre la teoría crítica con la ética, la teoría del Derecho y de la democracia<sup>67</sup>.

A partir del momento crucial que representa Frankfurt y su escuela crítica para la epistemología de la educación, del derecho y de otros saberes, se marca un parteaguas en el pensamiento occidental que ciertamente tiene una apuesta política, pero que no deja de ser un conocimiento situado y desarrollado desde la visión europea del mundo, por ello, Walter Mignolo apunta que: “Horkheimer y la Escuela de Frankfurt se puede leer de distintas maneras, no en el sentido de una pluralidad hermenéutica de cada lectura sino en la distribución geopolítica de la labor intelectual a través de la diferencia colonial”<sup>68</sup>, es por esto que la propuesta desarrollada en esta tesis se apoya principalmente de la teoría crítica generada desde Latinoamérica como lugar epistemológico, lo que implica necesariamente reinterpretar y repensar algunos de los conceptos y categorías en los que ya había avanzado la escuela de Frankfurt; desde luego, sin menospreciar su valioso aporte al cuestionamiento de las estructuras y paradigmas de la modernidad. Por ejemplo, el filósofo argentino Enrique Dussel, establece una nueva ubicación de la modernidad, que a diferencia del canon de la historiografía eurocéntrica, no parte de los acontecimientos de la Revolución Francesa<sup>69</sup>, sino que sitúa la génesis de este “sistema-mundo” en los procesos históricos relativos al descubrimiento/invasión al continente americano desde 1492.

Así, voltear la mirada a una interpretación desde abajo, no eurocentrada y desde las voces de los conquistados, es de suma importancia al plantearse el reto de reunir elementos para una educación integral que busque la emancipación del individuo y la construcción de un nuevo sentido común.<sup>70</sup> Es pertinente recordar la propuesta que el portugués Boaventura de Sousa Santos hace respecto de construir una nueva racionalidad a través de lo que él llama “el pilar de

---

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 200.

<sup>68</sup> MIGNOLO D., Walter, «El pensamiento decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto», en: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar Bogotá, , p. 25.

<sup>69</sup> Dussel propone una reubicación que podríamos clasificar como geopolítica, y sitúa su inicio en el acontecimiento de la invasión a América por parte de los expedicionarios y conquistadores Europeos, pues argumenta que es a partir de ello que existe materialidad y condiciones políticas (extraídos del continente americano) para que surjan los movimientos revolucionarios que desembocaran en las grandes revoluciones de la ilustración. Ver. ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro, *Los inicios de la Tradición Iberoamericana de Derechos Humanos*, UASLP-CENEJUS, San Luis Potosí- Aguascalientes, 2011, p.41.

<sup>70</sup> SANTOS, Boaventura de Souza, «Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos», en: GÓMEZ ISA, Felipe (Coord.), en *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*, Universidad de Deusto, p. 96.

la emancipación” mismo que se compone de tres lógicas de racionalidad: La racionalidad estético-expresiva de las artes y la literatura, la racionalidad cognitivo instrumental de la ciencia y la tecnología y la racionalidad moral-práctica de la ética y del imperio de la ley; como se ha visto, muchas de las facultades y escuelas de derecho se han limitado a desarrollar únicamente la segunda de estas racionalidades, la de carácter cognitivo-instrumental, teniendo como consecuencia la formación de las jerarquías y una concepción limitada del fenómeno jurídico, tal y como se expuso en el primer capítulo de este trabajo. Reforzando la pertinencia de un nuevo paradigma Sousa señala que:

Estas tres lógicas-cada cual a su manera-desestabilizan el horizonte de expectativas posibles al extender las posibilidades de cambio social más allá de un límite regulatorio dado. En otras palabras, crean futuros posibles que no se ajustan a la relación política vigente entre experiencias y expectativas. Tienen por lo tanto, una dimensión utópica. Exploran a través del poder de la imaginación nuevas modalidades de posibilidad humana y nuevas formas de desplegar la voluntad humana, y refutan la necesidad de lo que existe-sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente mejor por lo que vale la pena luchar ya lo que la humanidad tiene pleno derecho.<sup>71</sup>

Vale la pena incluir esta larga cita ya que muestra el potencial que una educación jurídica en derechos humanos planteada y desarrollada desde “otro” sentido común puede tener para conseguir la formación de juristas capaces de ver al derecho más allá de lo que está contenido en las normas, y de adoptar una postura crítica ante las estructuras de poder y de dominación inmersas en su contexto social; para ello, recalamos la importancia de partir desde Latinoamérica como lugar epistemológico porque como sostiene Quijano, fue el “primer espacio-tiempo de un nuevo patrón de vocación mundial en constituirse como una identidad”<sup>72</sup>, por lo que su historia ha estado determinada por procesos de colonización y dominación en constante tensión con luchas y movimientos sociales que buscan contrarrestarlos y construir propuestas capaces de superarlos.

---

<sup>71</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa, *Sociología jurídica crítica para un nuevo sentido común en el derecho*, ILSA, Bogotá, 2009, p. 33.

<sup>72</sup> QUIJANO, Aníbal, «Colonialidad del poder y clasificación social», en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 2007, p. 93-94.

El pensamiento crítico puede ser una herramienta capaz de cambiar ese paradigma hegemónico de dominación, uno de sus principales objetivos, según el brasileño Wolkmer tiene que ver con lo siguiente: “Se trata aquí de la emancipación del ser humano de su condición de alienado, de su reconciliación con la naturaleza no represiva y con el proceso histórico concebido por él mismo [...] De esta idea de cambio de la sociedad se desprende un paradigma de índole antropológico y de transformación del hombre para liberarlo...”<sup>73</sup> En efecto, el ser humano queda preso de las condiciones que la reproducción de su materialidad<sup>74</sup> le acomoda a la luz de la dinámica y de la ley del mercado, que impone y se impone a los instrumentos de poder utilizados por el Estado.<sup>75</sup>

Al contrario del positivismo, la teoría crítica propone un contenido dinámico, que se va develando a través de la multiplicidad metodológica y se va construyendo a partir de la comprensión de los fenómenos sociales, en cuanto a sus causas históricas y contexto propio. Lo que, siguiendo al jurista brasileño: “Ha servido para que los sectores marginados tomen la debida conciencia para articular la estrategia de las rupturas, así como las desmitificaciones de las ilusiones y falsas verdades dominantes”<sup>76</sup>. Siguiendo con esta idea, Wolkmer va a encontrar en la obra de Raymond Geuss, cuatro requisitos necesarios para invocar la utilidad de la aplicación de una teoría crítica, a saber:

- a) demostrar que la "transición del estado inicial al estado final propuesto es 'objetivamente' (teóricamente) posible";
- b) dejar en claro que la "transición del estado inicial al estado final propuesto es 'prácticamente necesaria' (...pues) el estado inicial es un estado de dependencia, ilusión y frustración que satisface las condiciones de aplicación de una teoría crítica";
- c) evidenciar que el paso de la condición inicial "al estado final propuesto puede ocurrir solamente si los agentes destinatarios adoptan la teoría crítica como su 'autoconciencia' y así mismo actuar

---

<sup>73</sup> WOLKMER, Antonio Carlos, *op. cit.*, p.25.

<sup>74</sup> Este concepto es de Dussel y puede ser encontrado en diversos trabajos cercanos a su Teología de la Liberación y posteriormente en las 16 tesis de economía política Ver E. DUSSEL, «Para una fundamentación dialéctica de la liberación latinoamericana», en *Stromata*, No. 1, 1972, p. 53-105.

<sup>75</sup> De acuerdo con la tesis de Foucault, donde se afirma que el Derecho es un instrumento de control ejercido por quién detenta el poder, es en estas condiciones donde se reproduce el concepto en aras de una razón u orden público. Ver CASTRO-GÓMEZ, Santiago, «Michel Foucault y la colonialidad del poder», en *Tabula Rasa*, No.6, 2007, p. 153.

<sup>76</sup> WOLKMER, Antonio Carlos, *op. cit.*, p.25.

de acuerdo con ella"; d) comprobar "de qué manera la sociedad satisface las condiciones para la aplicación de una teoría crítica, esto es, mostrar que el estado presente de una determinada sociedad hace de ella una instancia del 'estado inicial' que la teoría crítica describe"<sup>77</sup>.

Aun y con las aporías e imprecisiones que una teoría, "por ser teoría" pudiese presentar, esta al ser crítica requiere que aquel que la ejercite sea capaz de criticarse y cuestionarse a sí mismo, pues de lo contrario ésta pierde su valor real y se convierte en un dogmatismo, tal y como sucedió con el positivismo decimonónico. A pesar de lo anterior, la teoría crítica es un insumo para la construcción de espacios de aprendizaje de derechos humanos que resulta conveniente por su potencial desmitificador.

Ahora bien, para lograr ubicar un punto de partida, desde el cual se pueda instrumentar una educación jurídica alternativa en derechos humanos, es necesario identificar cómo se ha construido el fundamento occidental de los mismos de forma crítica, pues es éste el que predomina en los sistemas jurídicos estatales. Lo anterior permitiría comprender el fenómeno jurídico sin dejar de dar validez a aquellos sistemas que el academicismo no ha considerado como tales, como aquellos que se desenvuelven en el seno de comunidades indígenas y otros espacios ajenos por historia o por voluntad a la racionalidad eurocéntrica. Así, los dos horizontes en los que ha descansado el fundamento de los Derechos Humanos en el pensamiento occidental parten mayoritariamente de la visión aristotélico tomista; o bien, del racionalismo de la modernidad. De acuerdo con el pensamiento jurídico crítico estos serían: El positivismo y el iusnaturalismo.

Dentro del pensamiento iusnaturalista, podemos encontrar una fundamentación originada en el pensamiento de Aristóteles<sup>78</sup> y continuada en la obra de Santo Tomás de Aquino, que va a incorporar a su teoría la llamada metafísica del hombre, es decir aquello que representa las necesidades más básicas del ser humano y que da lugar al reconocimiento de su dignidad. En

---

<sup>77</sup> Ídem.

<sup>78</sup> Para Aristóteles, el fundamento principal del Derecho es la Justicia o *Diké*, que a su vez se desdobra en justicia civil o social y política conformando una gran moral universal BEUCHOT, Mauricio, *Hermenéutica Analógica y Filosofía del Derecho*, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, Maestría en Derechos Humanos Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Educación para las ciencias en Chiapas, Aguascalientes, San Luis Potosí, San Cristóbal de las Casas, 2010,, ésta a su vez está ligada a la norma legal (positiva), y por lo mismo es aplicable y vinculante con los hombres libres e iguales, es decir, los ciudadanos.

ese sentido, se propone tener en cuenta una fundamentación de Derechos Humanos, utilizando el pensamiento histórico analógico propuesto por Mauricio Beuchot<sup>79</sup>, de alguna forma presente también en las teorías de Sousa Santos y en la “historización” de Ignacio Ellacuría, como una hermenéutica contrahegemónica, que sea capaz de superar los paradigmas que se aferran a monolitizar la realidad y que se presentan necias en encontrar solo identidades, cuando lo que existe son diferencias de formas y concepciones de abordarla y comprenderla, pero que, en cada una de sus versiones culturales tienen equivalentes funcionales que obedecen a dicha naturaleza.

Beuchot, a partir de la idea de que ninguna cultura es completa, propone combatir por un lado al univocismo, postura propia de los positivistas que pretenden someter toda realidad social a una sola forma de racionalidad y de entendimiento, considerando a todas aquellas que son ajenas o extrañas como consecuentemente falsas; y por otro, al equivocismo, en donde sitúa a algunos pensadores del posmodernismo que afirman que todas y cada una de las concepciones posibles son igualmente válidas alcanzando un relativismo absoluto, ante esto, encuentra como antídoto la analogía, la cual va a ser la mediadora entre paradigmas para integrarlos de manera armónica y articulada.<sup>80</sup>

Jesús Antonio de la Torre Rangel ha construido también una teoría que intenta fundamentar los Derechos Humanos desde la perspectiva de este Iusnaturalismo “clásico” (de la condición humana), pero además su planteamiento destaca por estar integrado en tres instancias<sup>81</sup>:

1. El iusnaturalismo clásico.
2. El personalismo.
3. La Filosofía de la Liberación.

En esta investigación se enfatiza la idoneidad de utilizar estos postulados a partir del reconocimiento *radical* del otro, los que también aparecen, como ya se vio, insertos en los filósofos latinoamericanos de la liberación. En esta misma sintonía, el pedagogo Paulo Freire afirma que: “En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica,

---

<sup>79</sup> BEUCHOT, Mauricio, Lineamientos de Hermenéutica Analógica, Mexico: Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, 2006; \_\_\_\_, La Hermenéutica como Herramienta en la Investigación Social, San Luis Potosí: Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007; \_\_\_\_, Hermenéutica Analógica y Filosofía del Derecho. *op cit. passim*.

<sup>80</sup> ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro *et al.*, *Hermenéutica Analógica Derecho y Filosofía*, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2007, p.5.

<sup>81</sup> DE LA TORRE RANGEL, Jesús Antonio, *Iusnaturalismo Histórico Analógico*, Porrúa, Mexico, 2011,

y por ende liberadora. Liberadora ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva”<sup>82</sup>.

Resulta de total importancia potenciar esta fundamentación basada en el reconocimiento de la condición humana desde el iusnaturalismo, pero colocándole un núcleo axiológico material, debido a que como se ha dicho, se nutre de la Filosofía de la Liberación pero no así de los postulados medulares de la Ética de la Liberación. Lo anterior funciona muy bien para el caso del reconocimiento de la otredad; pero por el contrario, adolece de un referente que logre trascender lo que se ha catalogado como la “falacia naturalista” provocada por la fundamentación metafísica en que descansa esta teoría<sup>83</sup>. Este personalismo, como lo llama De la Torre, puede ser dotado de una ética que contemple materialmente el principio anterior y posibilitador de esa condición de persona: La vida. Con esto se logra fortalecer esta propuesta ética superando al naturalismo y al individualismo.

Por ello esta propuesta toma cierta distancia de este autor, no para entrar en contradicción sino para complementarse con una Ética de contenido material. Algunas de estas éticas, como la “del cuidado” de Hans Jonas o la del “Humanismo del otro hombre” de Emmanuel Levinas son más cercanas a la Ética de la Liberación de Enrique Dussel, pues parten de un desarrollo valorativo que surge a partir de una Ética de la vida<sup>84</sup>.

Estas éticas se fundamentan en un *sein*<sup>85</sup> o ser material, apreciación que se separa de la metafísica kantiana iusnaturalista. El mismo Dussel en su arquitecónica de la ética de la

---

<sup>82</sup> FREIRE, Paulo; MELLADO, Jorge (trad), “Pedagogía del oprimido,” 1970. p.20.

<sup>83</sup> Existe un amplio debate en torno a la “falacia naturalista”, nombrada primeramente en los textos de David Hume y posteriormente en los de George Moore y otros. A partir de ellos se pone en un serio cuestionamiento la existencia de un “deber-ser” que surge de la deducción lógica-formal, propia del positivismo, que subsumen en un solo proceso los niveles formal y material de la reflexión ética, formulando como consecuencia deberes “naturales”. Por ejemplo en el caso del placer y el bien, la búsqueda del placer por la persona sería el deber-ser porque este produce incuestionable y naturalmente el bien. Para profundizar en esta discusión Cfr. DUSSEL, ENRIQUE, «Algunas reflexiones sobre la “falacia naturalista” (¿Pueden tener contenidos normativos implícitos cierto tipo de juicios empíricos?)», en *Dianoia*, vol. XLVI, n.º 46, 2001, p. 65-80. y otro texto que de manera interesante argumenta que dicha falacia fue solamente un “recurso poético” de los teóricos del positivismo, en ROLDÁN, David A., «La falacia iusnaturalista: Una crítica a partir del concepto de propiedad», en *Teología y cultura*, vol. 3, 2005, p. 1-9.

<sup>84</sup> DUSSEL, Enrique, *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*, 4ta Ed. Trotta, México, 2002, p.309.

<sup>85</sup> El término *sein* original de Heidegger es retomado en la obra de Emmanuel Levinas al hablar de una apertura del ser hacia lo descarnado de la piel expuesta a la herida y al ultraje, que no es otra cosa que un sufrimiento corpóreo y real, es decir: Material. Cfr. LEVINAS, Emmanuel, *Humanismo del otro hombre*, 13. ed. Siglo XXI, México, 2013, p.122.

liberación reconoce el lugar fundamental que ocupa el principio de la reproducción y conservación de la vida, como uno de los principios que forman este modelo axiológico y que se ubicará como su criterio de verdad: “La conservación y crecimiento de la vida es el primer criterio de verdad (teórica y práctica), condición absoluta de posibilidad de la existencia no sólo de los sujetos de la argumentación como tales, sino aún de los procesos mismos conceptuales y lingüísticos”<sup>86</sup>. Cuando el filósofo argentino realiza su crítica a la ética del discurso habermasiana, considera que la fundamentación metafísica intrínseca a ella, y común en las éticas de raigambre kantiana, tiene que recurrir a una especie de super-ego formador de principios éticos universales o modelos de vida buenos, lo cual las hace caer en el riesgo de perder las motivaciones evaluativo-culturales tornándolas acríticas<sup>87</sup> e, invocando de nuevo el vocablo gramsciano, hegemónicas.

En contraste, la ética de base material, como la de la Liberación, tiene dentro un potencial emancipatorio y crítico, retomando como se verá, un principio universalizador; sin embargo, este no parte de lo ingenuo sino de lo concreto, porque la reproducción y conservación de la vida es una condición previa y exigible para desarrollar posteriormente todas y cada una de las actividades de la vida humana. Dicho concepto de “vida” como lo entiende también Levinas y los pensadores de la liberación latinoamericanos no se reduce a la sola existencia biológica, sino que trasciende a todas las relaciones sostenidas por los sujetos éticos en su existencia social, es decir, lo que implica “ser humano”<sup>88</sup>.

De la anterior construcción teórica se puede afirmar que el *ethos* o eticidad de la liberación toma en cuenta a la cultura de las comunidades de vida, ubicándose epistemológicamente en la cultura de los oprimidos y excluidos, hecho que les posibilita cuestionar los esquemas morales-axiológicos hegemónicos y dominantes al momento de que estos propician la negación de las condiciones materiales de existencia<sup>89</sup>. Análogamente, esta eticidad crítica es capaz de oponerse y cuestionar la validez de la injusticia y del mal común.

---

<sup>86</sup> DUSSEL, Enrique, «Arquitectónica de la ética de la liberación», en *Creative Virtualities in Human Self-Interpretation in Culture*. Springer Netherlands, 1998, p. 125-159,

<sup>87</sup> DUSSEL, Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión, p.200.

<sup>88</sup> Desde luego se reconoce la limitación antropocéntrica del término pero a su vez se rescata la pertinencia de su construcción teórica como una posibilidad de complementar otras fundamentaciones contemporáneas que proponen el reconocimiento de la biodiversidad como sujeto ético Cfr. BOFF, Leonardo, *Ética y Moral. La búsqueda de los Fundamentos*, edición en proceso de autorización, Documento electrónico, Bilbao, 2011, p.23.

<sup>89</sup> Es en esta posibilidad que existe concordancia con la idea de la opción fundamental por las mayorías oprimidas que planteará Ignacio Ellacuría en su visión de universidad, así como en la ubicación de Latinoamérica

En un segundo momento o nivel de su ética, Dussel habla de un nivel formal-moral en el cual se encuentran los elementos argumentativos que le dan validez comunitaria “universal”, con criterios de materialidad, a las normas, juicios éticos y decisiones. Así, cuando alguno de estos momentos éticos adolece de esta validez, surgen como efecto inmediato el egoísmo, el solipsismo, la imposición y el autoritarismo violento.<sup>90</sup>

Este momento formal a su vez, está compuesto por:

- a) El criterio intersubjetivo de validez
- b) El principio moral universal de validez y
- c) La aplicación del principio de validez moral.

En el primer criterio, el intersubjetivo de validez, se habla de la realidad como cuestión independiente del lenguaje, es decir, que, aunque exista una pretensión de validez dada por un consenso, como lo plantea la ética discursiva de Habermas, esto no es suficiente para determinar la verdad debido a que esta última está ligada a la realidad como situación concreta y material. Por lo tanto, la validez sería una construcción de la intersubjetividad y del diálogo de los sujetos y las comunidades discursivas, pero que debe ser ordenado y mediado por la realidad<sup>91</sup>.

Luego, el principio moral universal de validez es aquel que estará dado por los enunciados normativos generados desde la pretensión de verdad o criterio material de reproducción y conservación de la vida, mismo que está dado no por criterios metafísicos, sino por criterios materiales, historizados y culturalmente concretizados. Por ello, cuando en un acto se tiene como objetivo o meta cumplir con dicha pretensión, toda norma de conducta será justa y

---

como el lugar epistemológico “que-da verdad” Cfr. FLORES GARCÍA, *op.cit.*, p. 147. y <sup>89</sup> ELLACURÍA, IGNACIO en SENENT DE FRUTOS, Juan Antonio, *op.cit.*, p. 672.

<sup>90</sup> En diferentes momentos de su producción literaria, Dussel hace referencia a este tipo de violencia e incluso logra rastrear términos análogos en diferentes teóricos, por ejemplo en el de “Capital Fetichizado” de Marx, el de “totalidad éticamente perversa” de Levinas y el de “Hegemonía” de Gramsci. Cfr. DUSSEL, *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*, p.201. y DUSSEL, *Arquitectónica de la ética de la liberación*, p.139.

<sup>91</sup> Esta última apreciación se hace como un ejercicio integrador entre la “aprehensión” de la realidad en Xavier Zubiri y los postulados de Enrique Dussel respecto de la diferencia entre validez/intersubjetividad y verdad/realidad, pues en ambas teorías está presente el carácter procedimental del intelecto y sentimiento (inteligencia sentiente en Zubiri) humano que se encamina al conocimiento de las cosas o de la realidad: *Realidad es el carácter “de suyo”, que es primario en las cosas y primero en la intelección. La formalidad propia de lo inteligido es “realidad”, en forma de concepción desde la realidad sentida.* Cfr. ZUBIRI, Xavier cit. en CALLEJA SALADO, Manuel, «Realidad, esencia, y estructura dinámica en Xavier Zubiri», en *The Xavier Zubiri Review*, vol. 3, 2000, p. 102-103.

perseguirá un bien común; a la inversa, cuando vaya en contra del criterio material de validez será injusta y traerá consigo un mal común<sup>92</sup>.

No obstante, para que esta pretensión de verdad se actualice, se debe tomar en consideración, como se ha apuntado previamente, que el criterio material se comprende desde la realidad cultural e histórica de los sujetos y comunidades, por lo que necesariamente se precisa del reconocimiento del “otro” como miembro de la comunidad de vida y como igual.<sup>93</sup>

De nueva cuenta la ética dusseliana toma distancia y se muestra crítica ante la ética del discurso por considerar esta última que el reconocimiento del otro es una cuestión argumentativa, pues la ética de la liberación propone que este acto de reconocer, es originado por el criterio material de vida, quedando indicado de la siguiente manera: “El reconocimiento del sujeto ético como igual es un momento del ejercicio de la razón ético-originaria (...) previo al uso de la razón discursiva en cuanto tal. Para argumentar seriamente es necesario previamente reconocer al otro como igual”.<sup>94</sup>

Un aporte de gran importancia a la discusión sobre el reconocimiento y la igualdad se puede encontrar en las disertaciones de Xabier Etxeberria en relación al tema de las víctimas y los procesos de paz. El profesor de la Universidad de Deusto hace énfasis en las precauciones que hay que tomar cuando se intenta dar reconocimiento empático a quienes ostentan de alguna forma la calidad de víctima: Primero, recomienda distinguir el enfoque genérico de víctima del enfoque moral, porque aunque la víctima es por definición lingüística “Todo aquel que sufre”, bajo un enfoque moral sería víctima, dice: “Únicamente quien sufre como consecuencia de una acción u omisión injusta causada responsablemente por otro humano, que quebranta su dignidad”<sup>95</sup> a lo que se le puede agregar, siguiendo el enfoque ético-material del que se apoya esta investigación: Y quien sufre como consecuencia, además, por haber sido colocado en una realidad en donde se niega e impide el ejercicio de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades fundamentales. En segundo lugar, el reconocimiento a partir de la condición vicaria está en riesgo de terminar en conclusiones frívolas llegando a subsumir “indiferencialmente” –

---

<sup>92</sup> Lo cual evitaría caer en la falacia naturalista, al descansar esta suposición en un criterio material y concreto de conservación y reproducción de la vida, como se ha argumentado en este trabajo.

<sup>93</sup> DUSSEL, Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión, p.211.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p.210-211

<sup>95</sup> ETXEBERRIA, Xabier, «Ética del reconocimiento y víctimas del terrorismo», en *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, n.º 46, 2012, p. 217.

a las víctimas directas de la violencia– “en la sociedad victimada, ignorando sus dimensiones personales intransferibles y desactivando su potencial interpelador”<sup>96</sup>.

Regresando a los criterios de la Ética de la Liberación, el tercer y último de ellos, el de la aplicación del principio de validez moral, este:

Consiste entonces en exigencias deónticas de un procedimiento de aplicación de los contenidos materiales éticos -es decir- se trata de sintetizar o unir el contenido ético (con pretensión de verdad práctica) desde su procedimental formal consensual (con pretensión de validez moral) en una norma (o máxima), acto, microestructura, institución, sistema de eticidad que pueda ser juzgado (...) de bueno, en un sentido ético concreto, real, empírico.<sup>97</sup>

Esta síntesis constituye un momento crucial para la praxis de la liberación a partir de su fundamentación ética, en donde se articulan tanto el principio material de vida como el reconocimiento del otro.

### **2.1.3. El giro deontológico y el uso alternativo del conocimiento como herramienta para la liberación**

El término deontología tal y como lo acuñó Jeremy Bentham<sup>98</sup> en aquel texto de 1834 llamado *Deontología o ciencia de la moral* y publicado como obra póstuma, guardaba relación con un contenido utilitarista. Él la definía como una ciencia de la conveniencia, es decir, una disciplina encaminada a encontrar el placer y huir del sufrimiento, situación que bajo este mismo paradigma ético resulta como inapelable y válido para toda conciencia. Por otro lado, Nicola Abanino en su *Diccionario de Filosofía* define lo deontológico como lo posible normativo, aquello que se puede prever o exigir que suceda de acuerdo con la base de una regla o norma a la que se le reconoce validez<sup>99</sup>.

---

<sup>96</sup> *Ibid.* p. 219-220.

<sup>97</sup> DUSSEL, Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión, p.216.

<sup>98</sup> VILLANUEVA, Ernesto, «Deontología informativa:¿ Para qué?», en: *Deontología y autorregulación informativa: Ensayos sobre derecho y ética de la información*, 2000, p. 15

<sup>99</sup> ABBAGNANO, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, 5a. reimp . Fondo de Cultura Económica, México,2003, p. 281.

Ahora bien, desde Kant<sup>100</sup> la idea de dar un “giro” se presenta en el momento en que un paradigma pierde vigencia o utilidad para poder enfrentar y abordar las problemáticas que constituyen un objeto de estudio. Al respecto, Cabanchik<sup>101</sup> advierte que aunque el término se puede desbordar hacia el concepto de revolución, la voz de giro evoca no una radicalidad sino más bien un cambio de enfoque.

El reposicionamiento teórico y luego práctico que implica la idea de giro ha sido trascendental para el desarrollo del pensamiento crítico. Fue Heidegger<sup>102</sup> quién en su obra *Ser y Tiempo* sugirió transitar del entendimiento o *erklären* producto del conocimiento obtenido a través del método de las ciencias positivas, a una comprensión o *verstehen* relacionado con el plano de lo existencial. Es por eso que Alejandro Rosillo afirma: “Se habla de un giro cuando se introduce algún supuesto que cambia de manera radical la manera de generar el conocimiento”.<sup>103</sup>

Tomando en cuenta estas definiciones se puede pensar en la idea de un reposicionamiento de la deontología tradicional como el que intenta el momento práctico de la ética de la liberación y que explica Dussel como sigue:

Sería necesario, en primer lugar, tratar de encontrar un tipo de enunciados (que puedan operar como premisa mayor o también como premisa menor, entre otras) que sean al mismo tiempo descriptivos o de hecho (“ser”) y normativos (“deber ser”)-no necesariamente- como juicios de valor. Deberá referirse a “la vida humana” en cuanto humana, como por ejemplo: (1) el ser humano es un ser viviente; (2) éste es un ser humano y tiene hambre; (3) si quiere vivir, (4) debe producir y reproducir dicha vida, en concreto “debe” comer.<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> Según Vázquez Lobeiras, Kant pretendía encontrar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿A qué se debe entonces que la metafísica no haya encontrado todavía el camino seguro de la ciencia? Esta pregunta representaba el problema intrínseco del conocimiento a priori, es decir el desdén de la experiencia y la universalización como consecuencias del método copernicano. Ver. LOBEIRAS, María Jesús Vázquez, «Immanuel Kant: el giro copernicano como ontología de la experiencia», en *Endoxa*, vol. 1, n.º 18, 2004, p. 72. y BERLANGA, José Luis Villacañas, «Historia de la razón y giro copernicano», en: *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 2004, vol. 37, p. 12. En cuanto a que es este giro copernicano el que desplaza la antigua fundamentación/paradigma en el Dios de la antigüedad por un Dios sensible y de corte humano.

<sup>101</sup> CABANCHIK, et al, *El giro pragmático en la filosofía*, Barcelona: Gedisa, 2003. p. 13.

<sup>102</sup> Cfr. HEIDEGGER, Martin, *Ser Y Tiempo*, Editorial universitaria, Santiago, 2005. y GADAMER, Hans-George y PARADA, Arturo, *El giro hermenéutico*, 1998. *passim*.

<sup>103</sup> ROSILLO MARTÍNEZ, Los inicios de la Tradición Iberoamericana de Derechos Humanos, p. 35.

<sup>104</sup> DUSSEL, Algunas reflexiones sobre la «falacia naturalista» (¿Pueden tener contenidos normativos implícitos cierto tipo de juicios empíricos?), p.545.

O bien, como expresa en este otro ejemplo:

(5) El sistema capitalista produce pauperismo; pauperismo que atenta contra la vida o contra aspectos esenciales de la vida. (6) Si el empobrecido quiere vivir, vivir según las exigencias standard del momento histórico, es decir, dejar de ser pobre, (7) el empobrecido “debe” luchar contra (o transformar) el sistema capitalista.<sup>105</sup>

Por lo tanto, “la ética puede obtener conclusiones normativas de toda conclusión científica al incorporar dichos enunciados empíricos, efecto de la racionalidad científica o explicativa, dentro de la discursividad ética”<sup>106</sup>. Para efectos de lo que aquí se propone, esto implica reconfigurar el *ethos* tradicional de la educación y la producción de su *logos*, de naturaleza hegemónica, liberal y positivista, hacia un referente ético orientado al reconocimiento de la agencia y la autonomía de los individuos y comunidades, que a la vez pueda comprender y ser consciente del contexto histórico, evolutivo y cambiante de las sociedades (ya que éste es el que las determina); pero sobre todo, que proyecte su organización y sus frutos hacia la emancipación real del ser humano, comenzando por los oprimidos, por los que sufren, por los excluidos, por los otros.

Hace tres décadas, Eduardo Larrañaga<sup>107</sup> en un artículo publicado en la revista *Alegatos* expresó algunas de sus ideas respecto de “socializar” la enseñanza del Derecho, mismas que compartía todos los días en punto de las siete de la mañana a sus alumnos de la UAM Azcapotzalco y que después discutía con otros pensadores uamitas como Agustín Pérez Carillo. Larrañaga, se basaba en ideas de Iván Illich<sup>108</sup> acerca de “desescolarizar” la cultura, afirmaba entonces: “Hay que hacer cultura y escuelas comunitarias”.<sup>109</sup>

Así, hablaba también acerca de la finalidad de esta transformación educativa y de la enseñanza del Derecho: “Que la sociedad se beneficie de su conocimiento y de que el manejo del instrumental técnico deje de ser patrimonio exclusivo de aquellos que pudieron tener acceso

---

<sup>105</sup> *Ídem.*

<sup>106</sup> *Ídem.*

<sup>107</sup> LARRAÑAGA, Eduardo, «Ideas sobre la socialización de la enseñanza del Derecho», en *Alegatos*, vol. 4, 1986, p. 51-53.

<sup>108</sup> Cfr. ILLICH, *op.cit.*, p.7-10.

<sup>109</sup> LARRAÑAGA, Ideas sobre la socialización de la enseñanza del Derecho, p. 52.

al nivel de educación superior (...) Lo importante es generar la vocación de autodefensa y combatir la de dependencia”.<sup>110</sup>

Por lo tanto, desde la enseñanza del Derecho es posible llevar a cabo el momento de la praxis liberadora y transformarla no solo en un sustantivo, sino en un verbo que trasciende de lo abstracto a lo concreto, lo que permite ir ganando espacios políticos y sociales a aquellos que enarbolan luchas para reivindicar sus legítimas causas por medio de la argumentación y la técnica jurídicas.

Si como ya se ha establecido anteriormente, el fin que persigue la praxis histórica de las mayorías populares es materializar la justicia, voz que se entiende desde Ellacuría como el *bien común*<sup>111</sup>, entonces este ideario de justicia resulta contrario a los dogmas capitalistas de acumulación de riqueza y satisfacción del interés individual porque posiciona al florecimiento de la vida como el criterio que materializa lo justo; por lo tanto, todo aquello que lo imposibilite y se estructure injustamente para dar muerte a los pueblos será catalogado como una mala praxis.

La buena praxis implica realizar una mudanza de paradigma y repensar el papel que juega la universidad dentro de nuestras sociedades y en el espacio público. Con base en los planteamientos de Ellacuría<sup>112</sup> y tomando en consideración este giro deontológico, algunas pautas para conseguirlo desde la educación legal en derechos humanos se podrían formular de la siguiente manera:

1. La universidad “debe” trabajar por la búsqueda de la verdad (que niega e imposibilita el acceso a los Derechos Humanos) desenmascarándola con ayuda de la ciencia y los métodos de la academia.
2. La universidad “debe” trabajar por la construcción de soluciones ante la complejidad de las problemáticas y crisis de las mayorías populares.
3. La puesta en práctica de esas soluciones descubiertas, aunque la universidad - reconoce el jesuita- probablemente no sea ni la única ni la más adecuada institución para llevar a cabo la tarea; no obstante, la universidad “debe” trabajar para instrumentar una crítica orientada a su posterior afirmación en la praxis.

---

<sup>110</sup> LARRAÑAGA, *op.cit.*, p. 52.

<sup>111</sup>El bien común como justicia y redistribución se ha planteado como alternativa al sistema económico y político institucionalizado y producido por la globalización, para una profundización al respecto Ver. HOUTART, François, «El concepto de Sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad.», en *Revista de filosofía*, vol. 69, n.º 3, 2011, p. 7-33.

<sup>112</sup> ELLACURÍA, Ignacio en: SENENT, Juan Antonio (Ed.), *op.cit.*, p. 307.

4. La universidad “debe” trabajar para potenciar la fuerza de la razón creada desde las mayorías populares, sobretodo “aquella que siendo razón”, no puede presentarse como tal, porque histórica y culturalmente no se le ha posibilitado al pueblo presentarla en forma de “razón y razones”.
5. La universidad “debe” nutrirse de esa razón y esos saberes, para evitar el desperdicio<sup>113</sup>, comprenderla y relanzarla con razones más articuladas.

## **2.2 Pedagogía crítica basada en la controversia como generadora de una concepción amplia de los derechos humanos desde una perspectiva de alteridad**

En este apartado se abordarán cuestiones pedagógicas que se han considerado pertinentes en la elaboración de la propuesta contra-hegemónica que se presenta y en concreto para encaminar el sentido de las intervenciones realizadas al despertar de esa otredad, que funciona a la vez, como un potenciador y como un referente ético para la educación legal en derechos humanos que se ofrece en las universidades latinoamericanas.

Esta pedagogía que se presenta, retomando las palabras de Catherine Walsh, “no están pensadas en el sentido instrumentalista de la palabra y transmisión del saber”<sup>114</sup>, por lo que en suma pretenden formar en los estudiantes de la asignatura de derechos humanos una visión más integral sobre lo que estos representan partiendo del reconocimiento del otro, a partir de su complejidad y diferencia. Con esto, se intenta poner algunas bases para llevar a cabo una pedagogía “insumisa” y crítica, para lo cual vale la pena reunir algunos de los conceptos centrales desarrollados por el pedagogo brasileño Paulo Freire pues en ellos se encierra “una metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”<sup>115</sup>.

---

<sup>113</sup> Este concepto no lo enuncia Ignacio Ellacuría, se toma a manera de complemento de Boaventura de Sousa Santos Ver. DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*: Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003. p.1. Y con respecto de la aplicación de esta teoría en la institución universitaria: Ver. BONET, Antoni Jesús Aguiló, «La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes», en *Nómadas*, vol. 22, n.º 2, 2009, p. 5-28.

<sup>114</sup> WALSH, Catherine, «Lo pedagógico y lo decolonial: Entregando caminos», en: WALSH, Catherine (Ed.), *Pedagogías Insumisas. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Ediciones Abya-Yala, p.28-29.

<sup>115</sup> *Ídem*.

Así mismo, en Ignacio Ellacuría es posible encontrar tanto una crítica como una pedagogía que parten, como dice Santos Gómez, de neomarxismos que se separan de las posturas ortodoxas y donde se identifica lo siguiente: “La conciencia como lugar, en el sujeto donde se crea la cosmovisión e incluso el propio mundo. La conciencia que conoce y juzga”<sup>116</sup>.

Por ello, es posible sostener un diálogo entre Ellacuría y la pedagogía crítica, con el fin de ir avanzando en los cómo mediante pautas flexibles, no dogmáticas y que sean capaces de dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con los derechos humanos hacia la emancipación y liberación de los sujetos involucrados, dicha labor implicaría reconocer el espacio educativo como un espacio dialéctico e intercultural.

Es posible afirmar que todo aquel que interviene en el proceso educativo representa un texto, una ideología o un discurso, es decir tiene su propia interpretación de la realidad acudiendo a la metafísica ellacuriana: “Lo que hacen las partes toma su sentido último de lo que hace el todo y acabarán siendo orientadas por la configuración y orientación del todo, aunque no deja de ser también válido que la autonomía de las partes no es anulada por la realidad del todo”<sup>117</sup>.

Ellacuría entiende que el sujeto como parte de un todo tiene una carga de experiencias, condicionamientos y rasgos ideológico-culturales que influyen en la forma en la que se presenta en el espacio público, en nuestro caso dentro de las aulas o en el ambiente universitario. Sin embargo y más importante resulta ser que esta precarga no anula la autonomía y la agencia de la persona, ya que aún es capaz de realizar acciones diferentes o que nada tengan que ver con lo que por definición se dice del todo. En el mismo sentido, Joao Eustaquio Romao, basándose en el estructuralismo genético de Piaget y en los trabajos de Freire, da cuenta de este mismo hecho al considerar que el sistema no puede ser comprendido de modo estático ni jerárquico, o como mera suma de partes. En la razón dialéctica, el sistema está en constante estructuración y esta está fundada entre la constante tensión entre igualdad y diversidad<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> SANTOS-GÓMEZ, Marcos, «Historia, Sujeto y Liberación en “Pedagogía del Oprimido de” Paulo Freire.», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 4, n.º 1, 2015, p.25.

<sup>117</sup> ELLACURÍA, Ignacio en SENENT, *op.cit.*, p. 305.

<sup>118</sup> ROMAO, Joao Eustaquio en ALMEIDA VIEIRA DE, José Luís, «Reseña de “Dialética da Diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal” de José Eustáquio Romão», en *EccoS Revista Científica. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil*, vol. 2, n.º 2, 2000, p. 144. (Traducción propia).

Este reconocimiento dialéctico de la diferencia es fundamental para generar ambientes plurales, tolerantes e integrativos, donde tengan cabida todos los saberes académicos y populares, en un espectro amplio de validez y complementariedad.

En uno de sus pensamientos Paulo Freire nos recuerda algunas palabras de Antonio Gramsci, quien dijo que existe un intelectual en cada mujer y en cada hombre, ya que éstos al realizar cualquier trabajo, incluso el físico, involucran cierto grado de intelectualidad creadora, no obstante, en la realidad no todos ejercen funciones designadas para los llamados “intelectuales” o académicos.<sup>119</sup> Para ampliar un poco más esta perspectiva, habrá que decir que el profesor o intelectual que pretenda enseñar derechos humanos, tendrá que asumirse no solo como aquella persona que sabe más que el estudiante, sino en su “discencia”<sup>120</sup> ser consciente de que en el proceso va a aprender de los estudiantes y a construir con ellos un nuevo conocimiento de manera colectiva y en beneficio de esa colectividad. A su vez, se deberá tomar en consideración la necesidad de colocar al estudiante como sujeto central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este paso implica la reivindicación del estudiante como dueño de saberes y capacidades, a su vez se le reconoce como un ser autónomo, ya sea en su dimensión individual o colectiva. Por eso, respetar los saberes de los estudiantes es una exigencia de la educación para la autonomía, tanto Freire como Ellacuría remarcan la importancia de aprender la realidad desde el descubrimiento de esa realidad concreta, develada por medio del conocimiento de la historia<sup>121</sup>.

En referencia a esa realidad Freire apunta:

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta, a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña: La realidad agresiva, en la que la violencia es una constante y la convivencia de las personas con la muerte en mucho mayor que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes

---

<sup>119</sup> FREIRE, Paulo cit en: ESCOBAR GUERRERO, Miguel *et al.*, *Paulo Freire: Praxis de la utopía y la esperanza*, Universidad de Colima, Colima, 2007, p. 9.

<sup>120</sup> Este es un neologismo creado por Freire para hacer referencia que en el proceso de enseñanza aprendizaje, todos aprenden incluso el que conduce las sesiones. Ver FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, primera re. Siglo XXI, México, 2012, p 23.

<sup>121</sup> Por ello, Ellacuría hablaba de realidad histórica y no simplemente historia. Conformada por realidad material y biológica, realidad personal y social. Ver ELLACURÍA, Ignacio, *op.cit.*, pp.27-29.

curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?<sup>122</sup>

Por su parte Ellacuría enfatizará la necesidad de lograr la excelencia académica, pues su consecución significa una mayor contribución a los objetivos emancipadores de quienes ponen sus causas en manos de la universidad: “Esto requiere- dijo en Barcelona- la mayor excelencia académica posible y sin ella poco contribuiríamos como intelectuales a problemas de tal complejidad...”<sup>123</sup>.

Avanzando en este tema es trascendente reconocer los aportes de Ausubel<sup>124</sup>, ya que su modelo de aprendizaje significativo destaca por poseer el rigor metodológico necesario, a la vez que presenta la suficiente flexibilidad para convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje. De este modo, es posible establecer un nexo con aquella aspiración de Ellacuría sobre el encontrar la verdad y la realidad histórica, sobre todo porque establece puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer, encontrando un eje práctico en relación con lo que aprende. De tal suerte que estos puentes conectan hechos de la realidad con una generalidad pero no de una manera dogmática sino a partir de la agencia del sujeto, de sus sentimientos y de sus exigencias.<sup>125</sup>

En un esfuerzo integrador, Magdenzo Kolstrein agrupa las que, a partir de estos aportes, pueden ser consideradas como las “ideas fuerza de la educación en derechos humanos”<sup>126</sup>:

1. La educación en derechos humanos es una educación constructora de democracia.
2. La educación en derechos humanos es una educación político-transformadora.
3. La educación en derechos humanos es una educación integral holística.
4. La educación en derechos humanos es una educación ético-valórica.
5. La educación en derechos humanos es una educación constructora de paz.

---

<sup>122</sup> FREIRE, Paulo cit en: ESCOBAR GUERRERO *et al.*, Paulo Freire: Praxis de la utopía y la esperanza, p. 9.

<sup>123</sup> ELLACURÍA, Ignacio cit en FLORES GARCÍA, *op.cit.*, p. 25

<sup>124</sup> AUSUBEL, David, *Aprendizaje significativo*, Trillas, México, 1986, p.14-35

<sup>125</sup> PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio, *Metodología constructivista*, Pearson Educación, México, 2005, p. 15

<sup>126</sup> MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, p. 67-72. y

MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, OEA-CEI, Santiago, 2008, p.12-18.

6. La educación en derechos humanos es una educación constructora de sujetos de derechos.

En esta investigación se ha optado por seguir a este último autor, no solamente en la síntesis de ideas fuerza presentada con anterioridad, pues se encontró gran afinidad con la ética material, y los postulados del pensamiento crítico. También se ha elegido el modelo de “pedagogía controversial” como insumo principal para el diseño de las actividades e intervenciones que fueron llevadas hacia el terreno de la educación legal en derechos humanos.

En principio, la controversialidad es entendida como temas o tópicos que interactúan a partir de visiones diferentes, creencias o valores de importancia para la sociedad y al mismo tiempo en la defensa de intereses personales; además, esta controversialidad puede surgir a partir de métodos distintos para resolver un problema o acercarse a un fenómeno determinado, o bien, de diversas emociones generadas por vivencias o experiencias de y entre los participantes del proceso.

Los orígenes de este modelo, así como de la pedagogía crítica en sí, se pueden ubicar en las prácticas de la educación popular, movimiento representado con gran fuerza en Latinoamérica y África por Paulo Freire pero también se ha nutrido de otras pedagogías y teorías como la Teoría del discurso de Habermas y la pedagogía de la alteridad desde el pensamiento de Emmanuel Levinas.<sup>127</sup>

Del pedagogo brasileño, se toman los puntos clave del método psicosocial de alfabetización y del proceso de concientización, donde se apela, según el autor, “al debate grupal de situaciones existenciales desafiantes, en las que el sujeto ha de ser cautivo, dialogal y de espíritu crítico”<sup>128</sup>. Este proceso de generación de conciencia tiene la característica de hacer la distinción, entre “naturaleza” y “cultura”, la cual tiene una resonancia en la misma clave que el principio formal y el material en Enrique Dussel y con el de realidad de Ellacuría. Mediante un proceso inductivo se parte de la realidad inmediata tratando de trascenderla y ampliarla, por

---

<sup>127</sup> A este modelo vale la pena incorporar la pedagogía de Ignacio Ellacuría; sin embargo, al momento en el que se escribe esta investigación hay relativamente pocos textos publicados que se especialicen en este aspecto de la práctica del pensador vasco-salvadoreño, uno de especial relevancia puede ser encontrado como: MORENO COTO, César Giovanni, *Propuesta pedagógico-metodológica para una mejor enseñanza-aprendizaje de la filosofía a partir de la práctica docente de Ignacio Ellacuría y de algunos de sus escritos filosóficos*, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, Tesis de Licenciatura, 1997.

<sup>128</sup> MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, p. 96.

ejemplo, lograr un concepto “amplio” de derechos humanos que supere al de la norma positivizada.

Otro elemento freiriano retomado en este modelo es la oposición a la “bancarización” en la práctica educativa, pues parte del reconocimiento de que tanto alumno como educador saben y aprenden a la vez que se enseñan. Este argumento servirá para conectar la teoría del discurso y la pedagogía dialógica. Para Freire y Magdenzo esto será “una reivindicación favor de la opción democrática de los profesores”<sup>129</sup> que permite poner en cuestionamiento los saberes generados en un aprendizaje libre y crítico.

La pedagogía controversial también tiene como objetivo lograr una redistribución de poder, porque contextualiza la práctica educativa con problemas que tienen que ver con la sociedad en su cotidianidad, considerando al diálogo, el intercambio de ideas, la argumentación y la comunicación como la estrategia para tratar temas como los derechos humanos. Al realizar esto se presenta un empoderamiento de la persona que participa del proceso.

En esencia, este modelo logra que los participantes se asuman como sujetos de derechos y que desarrollen conocimientos básicos sobre instituciones y normatividad de protección a los derechos fundamentales; además de lo anterior, el autor sostiene que este conocimiento se transforma en un instrumento de demanda y exigencia para la efectividad del cumplimiento de esos derechos.<sup>130</sup>

En otra instancia, la filosofía de Levinas aporta al modelo del profesor chileno la perspectiva del otro y la otra<sup>131</sup> como “una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad”<sup>132</sup>. Esto da lugar a una relación entre la “otredad” o “alteridad” como condición fundante de los derechos humanos, “por lo que la educación en derechos humanos está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir y a velar por el otro”<sup>133</sup>.

Magdenzo sostiene que la pedagogía controversial puede ser utilizada tanto como para el desarrollo de competencias cognitivas, como para el desarrollo de las competencias de tipo

---

<sup>129</sup>FREIRE, Paulo cit. en MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, p. 97.

<sup>130</sup> MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, p. 101.

<sup>131</sup> “La otra” es una adición de Magdenzo, pues en Levinas no está presente esta categoría.

<sup>132</sup> MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham, *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*, p. 101.

<sup>133</sup> *Ibíd.*, p.102.

actitudinales y comportamentales, por ello, incorporarla a la educación legal en derechos humanos de la etapa universitaria resulta ser el camino que conduce al fortalecimiento de este último rubro competencial, que como se ha visto, ha sido relegado en el modelo tradicional de enseñanza jurídica universitaria. Parte de nuestra propuesta consiste precisamente en complementar las sesiones de la asignatura de derechos humanos, con elementos de estas pedagogías críticas encaminadas a la sensibilización de la otredad/alteridad/empatía, sin dejar de lado que por ser esta una educación de nivel universitario los contenidos que ahí se imparten son de carácter especializado y técnico.

### **2.3 Relación conceptual entre alteridad y empatía para una ética material aplicada a la educación en derechos humanos**

En esta sección se exploran los conceptos de alteridad y empatía con el fin de encontrar una conexión que posibilite la observación, desarrollo y evaluación en los procesos de intervención-acción en espacios de enseñanza-aprendizaje, mismos que en el caso de esta investigación, se plantean desde el campo de los derechos humanos y la educación formal que se ofrece en las facultades de derecho.

#### **2.3.1 Alteridad**

La idea de una alteridad ha estado presente en diversos momentos de la historia intelectual de la humanidad. Se puede encontrar, por ejemplo, desde la pregunta antropológica inmersa en el texto “El Sofista” de Platón donde se plantea la complejidad de las relaciones posibles entre tres categorías: El ser, el movimiento y el reposo. Platón establece una posible respuesta a la pregunta antropológica sobre el ser, dando lugar a su “heterotes”, justo cuando señala la contradicción del sofista Parménides: “Y así la máxima de Parménides: El ser existe, el no ser no existe, tiene necesidad de corregirse; pues que, si bien se mira, el ser no existe en cierta

manera, y recíprocamente el no-ser existe en cierto modo”.<sup>134</sup> La heterotes platónica ya daba muestra de un acercamiento filosófico y racional de establecer un posible reflejo de la identidad y deseo individual en el otro como sujeto de proximidad. Sin embargo, será a partir de Levinas que esta aproximación se traslada del plano ontológico al ético.

De acuerdo con Quesada Talavera<sup>135</sup>, este salto es consecuencia del giro heideggeriano que propone a la Ética como filosofía primera, la cual no puede entender al “sí mismo” sin su relación con el infinito, y en ese infinito se encuentra el otro presentado como un “rostro”. Esto quiere decir, en términos más sencillos que la alteridad para Levinas consiste en que una persona no puede entender al otro desde la imagen que tiene de sí misma, como al verse en un espejo, sino que puede hilvanar un concepto de otro a partir de lo que ese otro le demanda como respuesta hacia su sufrimiento, a su dolor o a su vulnerabilidad.

Del párrafo anterior, que sintetiza el concepto de alteridad, se desprenden dos elementos a los que no se les puede dejar de prestar atención. Uno de ellos es la existencia de un “centro” desde el cuál se constituye el “yo” como receptor de un mensaje y el “otro” como demandante de responsabilidad ante una histórica exclusión a la que además se opone. Así, si ese otro es Europa, citando la idea de César Ruíz, entonces en Latinoamérica: “Somos ese otro desde una naturaleza que nos distingue, mestiza, criolla, indígena; somos el otro que disiente de la aceptación de un sistema que nos excluye. Somos el otro respecto de una historia del pensamiento que nos ignora”<sup>136</sup>.

Además, esta alteridad propicia el conocimiento de uno mismo a través de la interacción con el otro:

Un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto de sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una estructura comunicativa de larga duración, como

---

<sup>134</sup> PLATÓN, «El sofista», en: DE AZCÁRATE, Patricio (trad.), en *Obras completas de Platón. Diálogos*, Medina y Navarro Editores, Madrid, 1871, p. 15.

<sup>135</sup> QUESADA TALAVERA, Balbino, «Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera», en *Investigaciones Fenomenológicas. Fenomenología y política*, vol. 3, 2011, p. 403.

<sup>136</sup> RUÍZ, César, «La alteridad», en *Casa del tiempo UAM*, vol. 3, n.º 25, 2009, p. 100.

iniciado en un universo simbólico(...)como resultado y creador partícipe de un proceso histórico específico (...)este procedimiento implica siempre un remitirse a la pertenencia grupal propia<sup>137</sup>.

Con certeza, las palabras de Krotz utilizan los saberes y experiencias de la antropología para dar cuenta de lo que se ha dicho en la cita anterior, afirmando incluso que se trata de un etnocentrismo, pero también reconociendo que a partir de él nace la posibilidad de poder “aprehender” al otro como otro propiamente, ya que entre el grupo propio y el extranjero, dice, “existe una relación semejante al proceso de conocer lo desconocido, es decir, con el acto cognitivo”.<sup>138</sup>

Enrique Dussel, por su parte, avanza en la cuestión al desarrollar su filosofía de la liberación, en donde uno de sus principales insumos es la alteridad. Este factor, según Germán Manríquez se puede desdoblar en cinco componentes básicos: La Histórica, La Metafísica de la alteridad, la práctica o praxis alterativa y el metadiscurso metodológico<sup>139</sup>.

En cuanto a la metafísica de la alteridad Dussel coincide en contraponerla a la ontología, esta última, según el filósofo argentino, es ideología y es también, una experiencia anterior de dominación sobre otros hombres y de opresión cultural sobre otros mundos.

Tal y como se puede apreciar, aparece la noción de centro y periferia en el tránsito del “ego cogito” al “ego conquiro”<sup>140</sup>, siendo la periferia aquel lugar que debe ser interpretado, muchas veces desde la supuesta validez del “yo pienso” del intérprete. Por ello, la propuesta dusseliana de una metafísica de la alteridad invita a “saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro”, es decir a “desfetichizar” y “desabsolutizar” al ser del sistema siendo entonces “trans-ontológicos”.

Ahora bien, lo anterior da cuenta del aspecto formal de la alteridad liberadora desde este mismo autor; sin embargo, para lograr poner en práctica esta metafísica de la alteridad, es necesario abandonar, siguiendo a Dussel, la mera contemplación a través de una praxis alterativa

---

<sup>137</sup> KROTZ, Esteban, «Alteridad y pregunta antropológica», en *Alteridades*, vol. 4, n.º 8, 1994, p. 9.

<sup>138</sup> Ídem.

<sup>139</sup> MANRÍQUEZ A, Germán, «Enrique Dussel, Filósofo de la liberación latinoamericana (1934-1975)», en: DUSSEL, Enrique, *Introducción a la Filosofía de la Liberación*, quinta ed. Editorial Nueva América, Bogotá, p. 11-51.

<sup>140</sup> Se refiere a que el pensar como momento formal, racional e intelectual tiene un momento práctico que se traduce en el “yo conquisto”, por eso dice Dussel, la ontología es justificadora y encubridora de la dominación.

que será el camino que posibilite incidir en el mundo material y concreto. Esto se logra tomando en cuenta las cuatro dimensiones que se distinguen en la práctica: La política, la erótica, la pedagógica y la arqueológica.

De manera relacional, esto es, sin excluir ninguna de las dimensiones mencionadas, ya que de hecho se nutren así mismas en la propuesta ética que guía esta investigación, destacamos la dimensión pedagógica por estar íntimamente ligada al tema que se discute. En ella, la pedagogía y el conjunto de relaciones que nacen en consecuencia de un “filicidio” o muerte a lo alternativo debe ser cambiada por una pedagogía de la alteridad, en donde sea posible mirar más allá de las instituciones anquilosadas y preestablecidas. Dicho de otra forma, abandonar una pedagogía ontológica e ideologizadora para entonces descubrir en la cultura e historia popular, tradicionalmente ensombrecida por el paradigma ilustrado, las posibilidades de lo nuevo distinto.

### **2.3.2. Empatía**

La primera inclusión del término empatía al área de la psicología fue realizada por Theodore Lipps refiriéndose a lo que sucedía cuando la mirada o los sentidos de la persona estaban involucrados en la experiencia estética, es decir, en la “Einführung”, término en alemán con el que se le solía denominar a esta especie de proyección, de identificación o “el estado del alma que yo siento en mí y que yo siento en los objetos”<sup>141</sup>. De esta manera el concepto ha sido trabajado por las disciplinas relacionadas con los estudios de la conducta en dos vertientes principales. A la primera de ellas, se le ha llamado enfoque cognitivo, destacando trabajos como los de Davis, Mead, Piaget entre otros. La otra, llamada empatía afectiva, surge desde finales de los años sesenta y relaciona el concepto con un componente de afecto o proceso vicario, donde una persona es capaz de sentir lo que otra persona está sintiendo tras experimentar una situación determinada.

Por ahora, conviene centrar la atención en las teorías que nacen como esfuerzos integradores de ambas perspectivas de la empatía, tanto la cognitiva como la afectiva, pues

---

<sup>141</sup> OLMEDO CARRILLO, Pablo y MONTES BERGES, Beatriz, «Evolución conceptual de la Empatía», en *Iniciación a la investigación. Revista electrónica*, vol. 4, n.º 3, 2009, p. 1-4.

analizan un espectro más amplio y complejo en el que se presenta este constructo. Ejemplos de ello, pueden encontrarse en el artículo de Fillipeti, López y Richaud<sup>142</sup>, entre los que destacan:

- El modelo de Blair: Distingue tres componentes de empatía que dependerían biológicamente de sistemas neuronales parcialmente dissociables y que podrían operar, según se afirma, independientemente: Empatía cognitiva o teoría de la mente, empatía motriz o de las “neuronas espejo” y la empatía emocional.
- Modelo de Decety y Jackson: Según este modelo serían tres componentes los que intervendrían en la producción de la empatía humana: (1) La emoción compartida entre observador y observado o respuesta afectiva inmediata, (2) la autoconciencia y conciencia del otro, que impide confundir el “self” con el otro a pesar de “cierta identificación temporal” y (3) flexibilidad cognitiva para adoptar la perspectiva del otro.

Para reforzar lo anterior, se puede recuperar de Olivera un listado de las principales características de la empatía:

- Tomar contacto con el estado interno de otra persona
- Tomar la postura o adoptar la respuesta neural similar a la de otra persona a la que se observa.
- Sentir lo que otro siente.
- Proyectarse en la situación de otro.
- Imaginar cómo piensa o siente otra persona.
- Sufrir ante la observación del sufrimiento de otra persona.
- Sentimiento que despierta otra persona que está sufriendo.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> FILIPETTI, Vanessa Arán; LÓPEZ, Vanessa y RICHAUD, María Cristina, «Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos», en *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, vol. 6, n.º 1, 2012, p. 65-66.

<sup>143</sup> OLIVERA RYBERG, Julieta María, *Acerca del concepto de empatía. Su rol y evaluación en psicoterapia*, tesina licenciatura en Psicología, Facultad de Humanidades Universidad de Belgrano, 2011 , p.8-9.

### 2.3.3. Conexión teórico-conceptual

En esta sección se realiza un diálogo y una conexión entre la empatía como constructo psicológico que incluye un componente cognitivo y otro afectivo, con la categoría axiológico-filosófica de la alteridad entendida desde la ética de la liberación. Esta aproximación encuentra como vehículo principal las vinculaciones previas que ha tenido el concepto de la alteridad con la psicología fenomenológica por un lado, y por otro, a partir de los descubrimientos hechos en relación con el funcionamiento de las neuronas espejo y la coordinación que éstas hacen de los procesos vicarios de empatía.

Alteridad y fenomenología son dos conceptos que han sido relacionados gracias a la oposición que algunos pensadores han desarrollado a la tendencia patologizadora de la psicología clínica tradicional<sup>144</sup>. En relación con esto la ética de la liberación ha entablado un diálogo muy interesante con la psicología tanto clínica como humanista, el cual se retomará para efectos de explicitar la relación entre empatía y alteridad.

Dussel afirma que para evitar caer en la patologización o “darwinismos” existen estudios empíricos que puedan recuperar la dimensión de la corporalidad con procesos orgánicos. Esto marca el reconocimiento de que, de hecho, los procesos reflexivos de la ética material, como la alteridad que aquí se plantea, son “portados” dentro de hechos que el argentino llama “neurológicos”<sup>145</sup>.

Esta consideración fortalece lo que aquí se ha dicho sobre la multidimensionalidad de la empatía como procesos cognitivos y afectivos, que no actúan por separado, sino que son parte de una red compleja de interacciones. Además suma un importante argumento en torno a la importancia de la realización de estudios empíricos como el que motiva esta investigación. En otro momento, Dussel invoca el trabajo de Edelman, quién habla acerca del funcionamiento del cerebro desde la ciencia que estudia los procesos neuronales:

El cerebro, momento interno de la corporalidad humana, es un sistema de reconocimiento por selección (*selective recognition system*), que procede en base a

---

<sup>144</sup> PIENKOS, Elizabeth y SASS, Louis A., «Empatía y Alteridad: Enfoques humanistas y fenomenológicos en la psicoterapia con el trastorno mental grave», en *Clínica e investigación relacional. Revista electrónica de psicoterapia*, vol. 8, n.º 3, 2014, p. 329.

<sup>145</sup> DUSSEL, Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión, p.94.

grupos neuronales interconectados. En primer lugar, de la misma manera que el sistema inmunológico o el proceso evolutivo de las especies, el sistema nervioso cerebral actúa por selección a partir de un criterio universal de dar permanencia, reproducir, desarrollar, hacer crecer la vida del sujeto humano, y esto desde el nivel vegetativo hasta el cultural o ético más heroico o sublime<sup>146</sup>.

Coincidimos en que el cerebro, actuando como un todo, es el órgano responsable de la regulación de los procesos que dan vida, es decir, “de seguir viviendo”. Lo anterior queda demostrado al comparar los trabajos de Kohlberg y Piaget<sup>147</sup> en el sentido de que ambos, aun y con sus diferencias, coinciden en un estado inicial o de premoral, en el caso de Kohlberg, en donde independientemente de las construcciones sociales de lo que es bueno o malo, la persona ya presenta procesos de regulación y guía de su conducta.

Otro trabajo interesante es el de Gilligan<sup>148</sup>, quien antepone una suerte de “ethos del cuidado” anterior y formante del sentido común, lo cual se relaciona con la idea de una ética a nivel neuronal planteada por la ética de la liberación. Ahora bien, en estadios más avanzados estos procesos, que son al mismo tiempo determinados por el lenguaje y la cultura, desembocan en la generación de una autoconciencia, la cual:

Sólo puede darse cuando la corporalidad, por las funciones superiores del cerebro, la llamada “mente (Mind)”, se comprende y puede nombrarse (...) como un yo (self) (o un nosotros), claramente distinto del “no-yo” (non-self) y del “tú”, “él”, “ella”, “vosotros”. Así surge la posibilidad de la reflexión o autor referencia del sujeto (...) tomando conciencia del estar conociendo como un sujeto consciente y de pertenecer a una comunidad de los hablantes distinta de una mera realidad dada “de suyo”, desde el horizonte del pasado recordado lexicamente en cuanto a recurso de una lengua de una comunidad, volcándose al futuro en proyectos históricos<sup>149</sup>.

---

<sup>146</sup> EDELMAN, Gerald en DUSSEL, *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*, p.94.

<sup>147</sup> CAM, Zekeriya *et al.*, «Classical and Contemporary Approaches for Moral Development», en *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 12, n.º 2, 2012, p. 1222-1225.

<sup>148</sup> Ídem.

<sup>149</sup> DUSSEL, *Ética de la liberación: En la edad de la globalización y de la exclusión*, p.99.

Por eso, el sistema neuronal, incluido el de las neuronas espejo al que se ha hecho referencia con anterioridad, forma y opera como un sistema evaluativo-afectivo. En él la empatía como proceso neuronal es condición y principio para tener alteridad, lo que muestra su estrecha relación e interconexión. Por ejemplo, José Carlos Mariátegui, pensador marxista del Perú, quien habló principalmente de la cuestión indigenista, concretó un proyecto revolucionario a partir de denunciar la complejidad del entendimiento del otro, representados para su época y contexto bajo las categorías de “chino, indio y negro” como sectores vulnerados por los procesos de colonización acaecidos en su patria.

Para Edwin Cruz, la labor de Mariátegui “mediante un gesto de empatía intenta ponerse en los zapatos del otro indígena para desde allí hacer un diagnóstico de la realidad peruana y construir un proyecto que rescata lo autóctono y lo proyecta hacia el futuro”<sup>150</sup>.

En reforzamiento de lo anterior, Hoffman plantea que “la empatía puede contribuir sustancialmente a un juicio moral y a la toma de decisiones”<sup>151</sup>, además esta acción estaría dirigida u orientada por los principios morales activados por los afectos, dando la posibilidad de que estos principios morales partan de una ética de la vida y liberadora, como aquí se ha propuesto.

Por todo esto, dentro de esta investigación se ha establecido como uno de los principales objetivos el intervenir dentro de los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de derechos humanos, contribuyendo al desarrollo del binomio empatía/alteridad en los sujetos que participan del proceso en calidad de estudiantes y posibilitando la mudanza de un paradigma hegemónico hacia una alternativa pedagógica y didáctica integradora de sus ámbitos cognitivo y afectivo.

A manera de conclusión capitular se puede decir que la educación contrahegemónica en derechos humanos representa una alternativa con fundamentos éticos y axiológicos sólidos que ponen de manifiesto la necesidad de orientar sus objetivos y prácticas a la liberación de las mayorías populares, tomando un concepto amplio de los derechos humanos fundamentados desde una ética material y comprendidos desde la mediación que ofrece la hermenéutica

---

<sup>150</sup> CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin, «Empatía y alteridad en Mariátegui: Una lectura de los 7 ensayos», en *Revista Guillermo de Ockham*, vol. 11, n.º 2, 2013, p. 162.

<sup>151</sup> HOFFMAN, Martin en ESCRIVÁ MESTRE, V.; PÉREZ DELGADO, E. y SAMPER GARCÍA, P., «Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, n.º 2, 1999, p. 254.

analógica. Por otra parte, para operar esta educación liberadora la pedagogía crítica traza una ruta que puede conducir al desarrollo de empatía en su doble dimensión integradora: Cognitiva y emocional, pues abre la posibilidad de utilizar técnicas didácticas en las que las y los estudiantes de derecho participen de procesos educativos distintos a los tradicionales superando el conductismo jurídico y la formación de jerarquías, de revelar y cuestionar las estructuras de poder existentes y de detonar propuestas para su transformación.



## **CAPÍTULO TERCERO**

### **ANÁLISIS DE CASO. DERECHOS HUMANOS COMO ASIGNATURA DENTRO DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ**

En este capítulo se presenta el abordaje metodológico junto con los principales resultados del trabajo de campo realizado en esta investigación. Para ello, se dividió la pesquisa en tres fases: Una fase de diagnóstico, una fase de intervención y una fase de evaluación.

Los tres momentos mencionados anteriormente, forman parte de un modelo de investigación “ex post facto”, el cuál siguiendo a Kerlinger es: “Aquella en la que la variable o variables independientes ya han ocurrido y en la que el investigador inicia con la observación de una variable o variables independientes”<sup>152</sup>. En el caso concreto de los alumnos de la facultad de Derecho de la UASLP que son inscritos en la asignatura de derechos humanos, las únicas certezas con las que se contaba al inicio de la investigación eran: Tanto el currículo oficial como el conocimiento de que esta asignatura se ubica en el segundo semestre de la carrera de acuerdo al orden reticular aprobado por la universidad, por tanto, no se tuvo control de variables como su sexo, lugar de origen, contexto socioeconómico, creencia religiosa, afiliación política, elección, formación académica y estilo del docente, entre otros que podrían ser determinantes para lograr una toma de muestra experimental “fortísima” o controlada sobre las posibles causas de su concepción cognitiva y afectiva de la alteridad/empatía, por lo que, conscientes de las limitaciones de este método, se determinó utilizar una triangulación metodológica como medio de control para avanzar en el conocimiento de que tipo de consecuencias surgían en relación a la perspectiva de alteridad tras incluirlas dentro de las actividades de la asignatura.

Respecto de dicha triangulación, Arias Valencia apunta que: “La triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto”<sup>153</sup>, este recurso es útil sobre todo cuando uno de los métodos utilizados es “vulnerable” y se fortalece contrastándolo con otro, dando con ello solidez a los resultados obtenidos. Por esto, en el presente análisis de caso se utilizó el

---

<sup>152</sup>KERLINGER, Fred en COHEN, Louis y MANION, Lawrence, *Métodos de investigación educativa*, 2a. Ed. Editorial La Muralla, Madrid,2002, p.224.

<sup>153</sup> ARIAS VALENCIA, María Mercedes, «La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones», en *Investigación y Educación en enfermería*, vol. XVIII, n.º 1, 2000, p. 13-26, p.14-15.

enfoque de metodologías mixtas<sup>154</sup> lograda al aplicar una metodología cuantitativa y complementando y contrastando sus hallazgos con un instrumento de tipo cualitativo con el que se pretende captar y comprender algunos aspectos sobre la complejidad de las interacciones y las relaciones humanas relacionadas con la empatía y la educación legal en derechos humanos dentro de la comunidad estudiada.

Lo anterior se realizó mediante la aplicación de un test psicométrico con perspectiva integradora de las dimensiones cognitiva y afectiva del constructo de empatía, que se describe más adelante, y con la realización de trabajo etnográfico en algunas de las sesiones y espacios seleccionados para la investigación.

### **3.1 Fase de diagnóstico en relación al constructo de empatía en estudiantes que cursaron la materia en el año 2003. Metodología y resultados**

En esta fase de la investigación se utilizó un instrumento psicométrico llamado Test de Empatía Afectiva y Cognitiva, conocido por sus siglas como TECA, con el propósito de contar con evidencia de tipo cuantitativa que pudiera contribuir a confirmar o negar la hipótesis principal de esta investigación respecto de la inclusión de la perspectiva de empatía y alteridad dentro de la educación legal en derechos humanos y al mismo tiempo, que pudiese arrojar información que permitiera explicar el estado de la empatía en los diferentes grupos que fueron estudiados.

El TECA, de manera inicial, fue aplicado a un grupo control compuesto por egresados de la carrera de derecho, quienes tomaron la asignatura en el año de 2005 y posteriormente, se le aplicó a un grupo del semestre en curso el cual fue intervenido didácticamente con actividades diseñadas conforme al paradigma contrahegemónico que se propone en este trabajo de investigación.

El criterio base para seleccionar al grupo control consistió en que cada uno de los individuos encuestados hubiese tomado la asignatura de derechos humanos en la facultad de derecho de la UASLP con el currículo de la materia actual, el cual, como se ha dicho, está vigente desde el año de 2003 hasta el momento en el que se redacta este informe de investigación.

---

<sup>154</sup> DÍAZ LÓPEZ, Sandra Milena, «Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos generales y Aportes a la Evaluación Educativa», en *Revista portuguesa de pedagogía*, vol. 1, n.º 7-23, 48d. C.,

El tamaño de la muestra inicial se compuso por un número de treinta y tres personas encuestadas quienes contaban con el atributo descrito en el párrafo anterior y se determinó siguiendo el método de muestro por cuota, el cual siguiendo a Cohen y Manion: “Intenta obtener representantes de los diversos elementos de la población total en las proporciones que se encuentran allí”<sup>155</sup>. Así mismo Gay, Mills y Airasian apuntan que: “El muestreo por cuotas puede ser el único método factible para seleccionar una muestra cuando el investigador no puede obtener una lista completa de todos los miembros de una población. También resulta conveniente cuando la población es muy grande o se encuentra extendida ampliamente sobre un área geográfica”<sup>156</sup>. De tal suerte que, siendo este el caso de las quince generaciones que han tomado esta asignatura hasta la fecha de la investigación, resultó muy complicado localizar a la totalidad de la población de abogados y estudiantes que cursaron la asignatura que nos ocupa, razón por la cual se determinó que el muestro por cuota era la opción metodológica más viable para seleccionar la muestra de este apartado.

En función de lo anterior y una vez que se sistematizó la prueba para ser aplicada de manera electrónica mediante el software Google Forms, se procedió a estimar el tamaño de la muestra utilizando la fórmula estadística para cuando se conoce o estima el tamaño total de la población:

$$n = \frac{N \times Z_{\alpha}^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \times p \times q}$$

En donde:

N= tamaño de la población

Z=nivel de confianza,

p= probabilidad de éxito, o proporción esperada,

q= probabilidad de fracaso,

d= precisión.<sup>157</sup>

Al realizar la sustitución de las variables de esta fórmula y tomando en consideración que la generación del año 2003 estuvo compuesta por grupos de aproximadamente treinta y cinco

---

<sup>155</sup> COHEN, Louis y MANION, Lawrence, *op cit*, p.138-139.

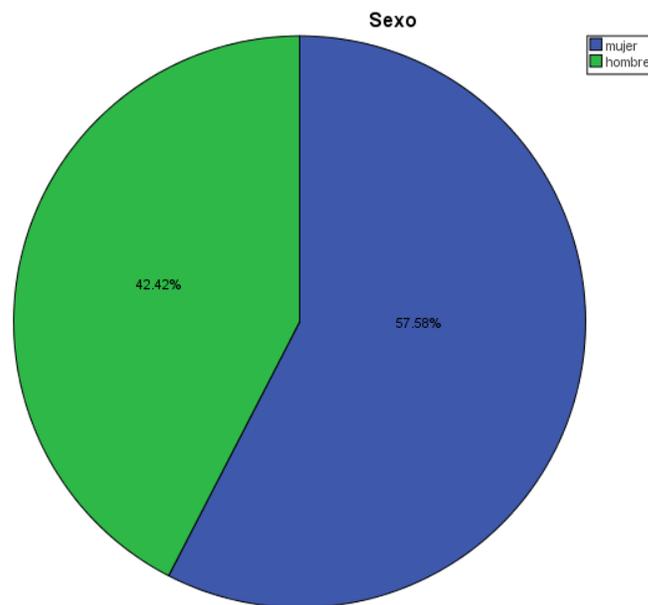
<sup>156</sup> GAY, L. R.; MILLS, Geoffrey E. y AIRASIAN, Peter, *Educational Research. Competencies for analysis and applications*, 9a. Ed. Pearson, Columbus,2009, p.129. (Traducción propia).

<sup>157</sup> TORRES, Mariela; KARIM, Paz y SALAZAR, Federico G., «Tamaño de una muestra para una investigación de mercado», en *Boletín Electrónico. Universidad Rafael Landívar*, n.º 02, 2002, p. 11.

integrantes, se buscó que la muestra del grupo control estuviera compuesto por treinta y tres encuestas, resultando con ello un margen de error de la medición del 5% y un nivel de confianza del 95% en relación a los datos obtenidos.

Tanto los estadísticos descriptivos, como la gráfica correspondiente a cada uno de los reactivos del TECA, están disponibles en el apéndice 9 de este informe de investigación y se realizaron con el paquete informático SPSS versión 9 especializado en el análisis de datos estadísticos.

En esta muestra participaron 19 personas que se identificaron con la categoría de sexo “mujer” y 14 personas con la categoría “hombre”, tal y como se muestra en la siguiente gráfica de sectores:

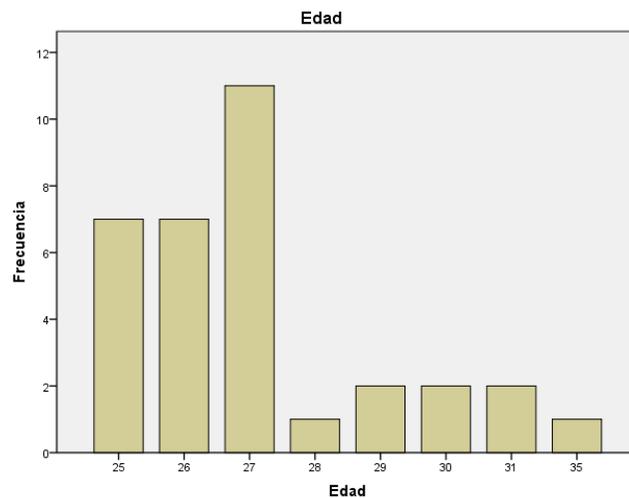


*Ilustración 1. Frecuencia de sujetos por sexo que integraron el grupo de análisis previo. Elaboración propia.*

Se puede apreciar que un mayor porcentaje de los encuestados se identificaron como mujeres (57.58%) mientras que los sujetos que se identificaron como hombres constituyen una minoría (42.42%) en la composición del grupo.

A continuación, se presenta, de manera condensada, los principales hallazgos en términos de los cuatro subgrupos que contempla el TECA.

En cuanto al rango de edad, este fluctuó entre los 25 y 35 años, siendo 27 la edad de los encuestados que en mayor número se presentó con 11 de ellos, tal y como se muestra en la gráfica siguiente y en su respectiva tabla de frecuencias:



*Ilustración 2. Rango de edad del grupo control. Elaboración propia.*

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25	7	21.2	21.2	21.2
	26	7	21.2	21.2	42.4
	27	11	33.3	33.3	75.8
	28	1	3.0	3.0	78.8
	29	2	6.1	6.1	84.8
	30	2	6.1	6.1	90.9
	31	2	6.1	6.1	97.0
	35	1	3.0	3.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	

*Tabla 1. Frecuencias y rango de edades del grupo control. Elaboración propia.*

Los resultados que a continuación se reportan son en relación al total del grupo control, utilizando el baremo general sin hacer diferencias entre sexos, debido a que solo se trató de obtener una perspectiva general del mismo.

Con respecto de las dimensiones estrés empático (EE) y alegría empática (AA) se encontraron los siguientes resultados al analizar las puntuaciones obtenidas en el TECA y dividirlos en rangos intercuartiles:

		Estadísticos	
		puntuación EE	puntuación AE
N	Válidos	33	33
	Perdidos	0	0
Percentiles	25	20.00	27.00
	50	22.00	29.00
	75	24.00	32.00

Tabla 2. Rangos intercuartiles para las dimensiones de estrés empático y alegría empática del grupo control. Elaboración propia.

Como se muestra en la Tabla 2 la mayor parte del grupo, es decir, la correspondiente al percentil 75 se encuentra por debajo de los 24 puntos en la dimensión de estrés empático (EE) lo que significa que, sin que esto represente una disfuncionalidad psicológica, el grupo control presenta una mayor cercanía con la frialdad emocional y con la dificultad para conmoverse fácilmente, registrando apego al distanciamiento emocional<sup>158</sup>. Por otro lado, en relación con la dimensión de Alegría Empática, el cuartil mayoritario, también de 75 por ciento, presenta una puntuación más elevada ubicada en los 32 puntos.

Estos datos suponen que los miembros del grupo control se alegran con más facilidad cuando a alguna persona conocida le ocurre algo bueno, pero es más complicado que presenten preocupación o molestia si lo que se presenta a los otros es una situación de infortunio o desgracia. Además, aunque ninguna de las puntuaciones apunta hacia algún nivel extremo, si es posible identificar una superioridad en la magnitud de la alegría empática<sup>159</sup> en relación con el estrés empático, tal y como se muestra en los siguientes histogramas:

<sup>158</sup> LÓPEZ PÉREZ, Belén; FERNÁNDEZ PINTO, Irene y ABAD GARCÍA, Francisco José, *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual*, TEA Ediciones, Madrid, 2008, 9-10.

<sup>159</sup> Esta inclinación se manifiesta por la tendencia representada por la mayor carga de datos del histograma correspondiente a la alegría empática hacia la derecha.

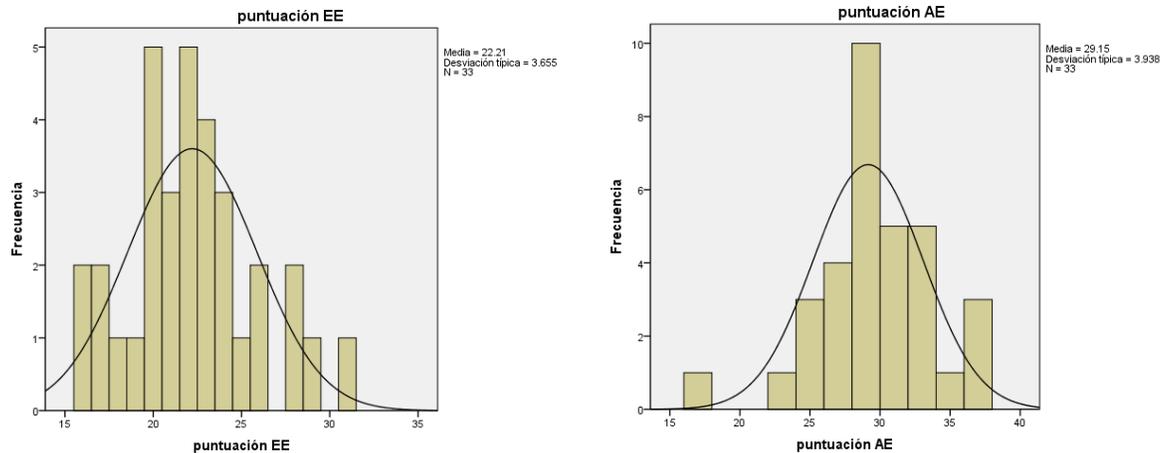


Ilustración 3. Comparativo de histogramas de puntuaciones del grupo control respecto del estrés empático EE y la alegría empática AE. Elaboración propia.

Lo anterior también evidencia que tal y como la afirmaba Vigotsky<sup>160</sup>, el conocimiento y las emociones están mediadas por el contexto socio cultural en el que el individuo vive y se desarrolla, pues de cierta manera, los exalumnos encuestados son cercanos a los sentimientos de alegría y bienestar, pero no a los de tragedia y desgracia, situación que demuestra la posible influencia que el paradigma positivista del derecho presente en la facultad y en la enseñanza que han recibido. Estos elementos aunados a otros factores, serían obstáculos para el desarrollo de la alteridad y de los propósitos establecidos en los objetivos formales del curso.

### 3.2. Fase de intervención. Criterios para la selección y descripción del grupo sujeto de intervención didáctica

Para este momento de la investigación se seleccionó un grupo de la asignatura de derechos humanos en la facultad de Derecho de la UASLP, que comenzó actividades en el semestre que corrió de enero a mayo de 2016. Este grupo estuvo conformado por 32 estudiantes y un docente titular quien tiene el grado académico de Doctor en Derechos Humanos y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Cabe señalar que, en el caso del profesor titular, éste participó en el diseño del currículo oficial de la materia, entrado en vigor en el año de 2003; además, dada sus líneas de

<sup>160</sup> VYGOTSKY, Lev Semiónovich, en WERSCH, James V., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988, p.50.

investigación, obra publicada y formación académica, se puede ubicar ideológicamente en la corriente del pensamiento crítico latinoamericano. Es por esto, que se determinó que el grupo asignado a su cargo sería idóneo para ser intervenido mediante la propuesta didáctica y pedagógica de esta investigación.

Respecto de la segmentación por sexo, el grupo de intervención estuvo compuesto por un número de 18 mujeres y 14 hombres, es decir que con un 56.3% compuesto por mujeres, estas eran mayoría en cuanto a número y presencia. Así lo muestra la siguiente tabulación:

		sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mujer	18	56.3	56.3	56.3
	hombre	14	43.8	43.8	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

Tabla 3. Distribución por frecuencia en la categoría de sexo del grupo sujeto de intervención. Elaboración propia.

Aunado a lo anterior se tiene esta representación gráfica:

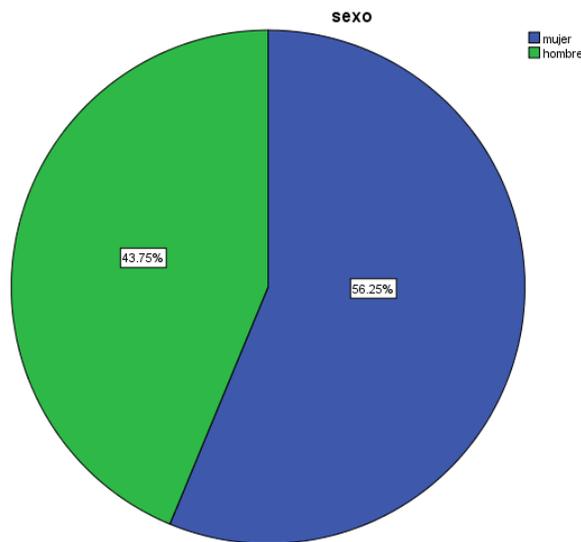


Ilustración 4. Gráfica de sectores correspondiente a la distribución de frecuencias del grupo sujeto de intervención por categoría de sexo. Elaboración propia.

### **3.2.1. Selección de temas para la intervención a grupo con orientación crítica y contra-hegemónica**

La selección de los temas fue una tarea que se llevó a cabo de primera mano por el investigador, quién primeramente se dio a la tarea de revisar el currículo oficial de la materia, así como los núcleos temáticos, los cuales están divididos taxonómicamente en siete subtemas, los cuáles presentan un abordaje filosófico, histórico, normativo nacional, normativo internacional, procesal y de participación de organismos autónomos y no gubernamentales en temas clave de derechos humanos.

Esta selección se puso en conocimiento del docente titular de la asignatura, a quien en lo sucesivo se le llamará “el titular”. Éste estuvo de acuerdo en las intervenciones, consensó los tiempos y días de las mismas junto con el investigador y presentó a este último como “co-tutor” del grupo el primer día de clases, permitiendo así una identificación con los estudiantes y el acceso al espacio de la investigación. La aceptación y las facilidades otorgadas por el titular fueron determinantes para llevar a cabo las intervenciones, pues precisamente se buscó que el grupo estuviera bajo el cargo de un profesor que tuviera disposición de incorporar la propuesta contrahegemónica, de modo tal que los estudiantes no sintieran las intervenciones como ajenas a los contenidos teóricos presentados en el curso de forma cotidiana.

Por otra parte, se procuró que las intervenciones no fueran hechas con frecuencia en el tiempo del semestre, en el ánimo de no saturar con dinámicas a los estudiantes y que estas, a su vez, no fueran vistas con recelo y desconfianza, tomando en consideración que bajo el contexto de la facultad este tipo de prácticas no son comunes y los alumnos y alumnas no están familiarizados con su uso dentro de las asignaturas que ahí se imparten.

Después se procedió a analizar el programa oficial de la asignatura para detectar aquellos temas donde sería conveniente insertar una sesión de intervención, prefiriendo aquellos ubicados en la parte inicial de las temáticas presentadas en el currículo (disponible en los anexos de este trabajo), por considerarse, según los planteamientos teóricos de los que esta investigación parte, momentos trascendentales donde generar un aprendizaje vivencial y de proximidad a los estudiantes sobre los contenidos a problematizar o “controversializar”.

En otras ocasiones fue necesario ubicar las intervenciones después de la explicación y actividades teóricas, como lecturas previas y tareas, previamente encargadas por el titular a los estudiantes, al considerar que estas aportarían insumos mínimos necesarios para poder participar en las actividades de la intervención.

De esta manera los temas seleccionados, que se presentan con el indicador numérico asignado en el orden original del currículo, fueron:

1. CONCEPTOS GENERALES DE DERECHOS HUMANOS.

Definición general de derechos humanos.

2. DIVERSAS CORRIENTES DE PENSAMIENTO.

Los derechos humanos en la ética discursiva: Adela Cortina.

4. MARCO JURÍDICO NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Los derechos humanos en la Constitución: Breve referencia

Los derechos humanos en las leyes federales

Derecho de libertad de ocupación: Artículo 5° constitucional

Derecho de petición: Artículo 8° constitucional

Derechos de seguridad jurídica: Artículos 13 y 17 constitucionales

Cabe señalar que en algunas otras ocasiones el investigador prestó apoyo al titular para cubrir algunas de las sesiones en donde éste, por compromisos derivados de su nombramiento como profesor-investigador no pudo asistir a la clase. Dicha situación fue aprovechada para mantener un contacto con los estudiantes del grupo y aunque no en todas las sesiones se utilizó alguna actividad desprendida de esta propuesta, se pudo profundizar y complementar el abordaje teórico ofrecido por el titular, así como resolver algunas dudas e inquietudes manifestadas por los estudiantes.

### **3.2.2. Descripción didáctica de actividades realizadas en la intervención**

El fin de este apartado es dar a conocer de manera general las características esenciales de las actividades y dinámicas aplicadas dentro de la clase de derechos humanos en el grupo experimental. El diseño de las actividades que formaron parte de la intervención se hizo tomando en cuenta el paradigma constructivista a partir de la pedagogía controversial de

Magdenzo Kolstrein y otros elementos extraídos de los trabajos de Freire y la educación comunitaria.

En un momento anterior a su aplicación, estas actividades fueron retroalimentadas y validadas por el comité de investigación integrado por un experto en derechos humanos, una experta en pedagogía crítica y un experto en psicología educativa.

Algunas de las dificultades encontradas en la implementación de las actividades fueron de manera general: La disposición espacial del aula de clases y el clima de la región, el cual impedía la realización de algunas actividades al aire libre. Es decir, que la mayor parte de la intervención se llevó a cabo dentro del aula 28 de la Facultad de Derecho de la UASLP.

Este lugar contaba con la peculiaridad de tener dimensiones de espacio reducidas de y una disposición de mobiliario que obstaculizaba el libre desplazamiento de los participantes, pues constaba de sillas y mesas rectangulares, sin ruedas que ocupaban hasta en un 90% el área del salón. El salón también contaba con un proyector.

Se realizaron un total de ocho intervenciones relacionados con los temas y contenidos incluidos en el programa oficial de la asignatura y seleccionados de acuerdo a los criterios expuestos anteriormente en este trabajo.

La duración de las intervenciones fue de aproximadamente cincuenta minutos, tomando en cuenta que la duración total de la clase era de una hora.

Los principales aspectos que se tomaron en cuenta para el diseño de las actividades fueron sistematizados a través de cartas descriptivas de actividad, también llamados “plan diario de clases”, basados en el modelo propuesto por el profesor Julio H. Pimienta<sup>161</sup> y que forman parte de los anexos de este informe final de investigación<sup>162</sup>.

Este modelo contempla el registro de los siguientes datos: 1. Número de la clase, 2. Tema, 3. Nivel de asimilación, 4. Objetivos, 5. Título de la clase, 6. Método, 7. Estrategia de enseñanza aprendizaje, 8. Recursos, 9. Reactivación de los conocimientos previos, 10. Situación problemática, 11. Construcción de significados, 12. Organización del conocimiento, 13. Aplicación de los conocimientos, 14. Evaluación del proceso y 15. Tarea.

---

<sup>161</sup> PIMIANTA PRIETO, Julio Herminio, *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*, 2a. Ed. Pearson Educación, México, 2007, p. 21.

<sup>162</sup> Este modelo de plan de clase ha sido tomado por el investigador sólo como guía para llevar una identificación ordenada de los procesos, por lo que se acepta con algunas reservas.

Cabe señalar que fue necesario hacer ciertas modificaciones al formato anteriormente descrito en virtud del contexto, el tiempo destinado a la sesión, entre otros factores.

Según la propuesta de Pimienta, primeramente se registran los datos de identificación de la clase; además, el autor señala que aunque lo anterior no forma parte de la metodología, tomar en cuenta este aspecto ayuda a la organización de las sesiones. Algunos de los datos que se registran son: Asignatura, nivel y grado educativo, grupos con quienes se trabajará la clase y fecha de realización.

En un segundo momento el formato deberá contener el registro de la siguiente información:

1. Número de la clase: Ordenado en forma secuencial y designando un número para cada una de las intervenciones.

2. Selección del tema: Se indica el tema del programa de la asignatura con el que se correlaciona la actividad a aplicar.

3. Determinación del nivel de asimilación del conocimiento: En palabras de Pimienta Prieto, en cada forma de conocimiento: “Hay (un) determinado nivel de profundización de la actividad cognoscitiva”, de tal suerte que en ella confluyen diversos periodos dentro de la asimilación de conocimientos entre los cuales destacan, según el profesor de la Universidad de la Habana: (a) La comprensión o conocimiento, (b) el saber o reproducción, (c) el saber hacer o aplicación y (d) el nivel de creación.

En relación con lo que antecede, existe dentro de los estudios de psicología educativa un recurso teórico-pedagógico muy utilizado en la actualidad por investigadores educativos, este es la llamada “Taxonomía de Bloom”, de la cual se desprenden las ideas de Pimienta, y que consiste en la clasificación de las habilidades del pensamiento de forma piramidal. Sin embargo, para esta investigación se decidió aceptarla con algunas reservas, sobre todo respecto del orden jerárquico con que su versión clásica presenta los distintos momentos del proceso cognoscitivo, llegándolos a clasificar, incluso, en superiores e inferiores.

De acuerdo con Aly Amer de la universidad Sultan Qaboos<sup>163</sup>, esta jerarquización presenta debilidades en el hecho de suponer que el dominio de una habilidad de orden “superior” implica necesariamente el dominio de todas las que estén ubicadas en los rangos inferiores de la

---

<sup>163</sup> AMER, Aly, «Reflections on Blomm’s Taxonomy», en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Universidad de Almería, vol. 4, n.º 8, 2006, p. 216.

clasificación taxonómica. Contrario a esto, tanto el enfoque constructivista como el de la pedagogía crítica, al centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y otorgarle protagonismo y por ende, autonomía, abre la posibilidad de que estos subprocesos cognitivos interactúen como un sistema no jerárquico, sino integrado, lo cual no significa que se deba desatender la carga cognitiva prioritaria de acuerdo con las necesidades y el contexto dentro del que se lleva a cabo la actividad de enseñanza aprendizaje.

4. Determinación y formulación de los objetivos: Este paso consta de dos componentes la formulación y la determinación. El primero de ellos tiene que ver con visualizar aquello a lo que queremos llegar, después, habrá que expresarlo de manera clara y precisa, esto es: Determinarlos.

Coincidentemente con la propuesta que le da rumbo a esta investigación, se recomienda responder las siguientes preguntas para la construcción del objetivo: ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Además de enunciar y redactar el objetivo en infinitivo.

En sintonía con los propósitos de esta investigación, es necesario recordar que se ha procurado que los objetivos de las actividades implementadas en el grupo experimental estén encaminadas a lograr primordialmente el desarrollo de empatía y alteridad, a la vez que se busca con ello la comprensión amplia del concepto de derechos humanos y otros contenidos del programa de la asignatura. Por lo la construcción de objetivos en cada una de las actividades aplicadas se encaminó a la consecución de dichas metas.

5. Otorgar un título a la clase o intervención. Por lo regular una frase o enunciado basado en el contenido, tema de la asignatura o algún aspecto relativo a lo procedimental (lo que se hace durante la intervención).

6. Elegir el método de enseñanza: De manera literal, la propuesta de Pimienta toma la clasificación de Lerner y Stalkin<sup>164</sup> quienes identifican los siguientes métodos: Explicativo-ilustrativo, reproductivo, exposición problémica, búsqueda parcial heurística y método investigativo. Sin embargo, esta investigación, así como la propuesta que de ella se desprende, se nutre de prácticas de la pedagogía freiriana y de la educación comunitaria, por lo que de ella se tomaron como referencia los tres momentos de su método: La palabra generadora, que contextualiza lo relacionado con la cotidianeidad y lenguaje de los participantes; la

---

<sup>164</sup> PIMIENATA PRIETO, *op cit.* p. 28.

tematización, codificación y decodificación de su cultura en relación a otras visiones socioculturales y la problematización concientizadora.

Como fortalecimiento a esta idea, se tomó lo considerado por Bustillos y Vargas con respecto de la Metodología de la Educación Popular: “Nos permite tener como punto de partida lo que el grupo hace, sabe, vive y siente; es decir, su contexto o realidad objetiva; su práctica social o accionar consciente e intencionado; y la concepción que tiene de su realidad y su práctica social”<sup>165</sup>

7. Determinar las estrategias: Existen un gran número de estrategias, las cuales en el caso de la educación popular están planeadas en su mayoría como dinámicas participativas, las cuales tienden a despertar el interés, “romper el hielo” y fomentar la integración de los participantes en el proceso<sup>166</sup>. Por ello para el caso de la educación legal en derechos humanos se ha considerado incorporar algunas de sus prácticas, haciendo también un esfuerzo de armonización con el mundo de la educación formal.

Para lograr lo anterior fue necesario tener en cuenta las consideraciones de Coppens y Van de Velde sobre los momentos metodológicos de la educación popular:

1. Generar un ambiente de confianza y motivación entre nosotr@s. (sic)
2. Apropiarnos de los objetivos del taller.
3. Promover la expresividad de l@s (sic) participantes sobre el tema.
4. Dimensionar la importancia del tema en la coyuntura y el contexto.
5. Priorizar una problemática.
6. Analizar una problemática.
7. Afianzar aprendizajes.
8. Formulación de alternativas.
9. Planificar su implementación organizándonos.
10. Evaluar. (Cada una de estas estrategias se presenta por separado en los anexos de este informe de investigación)<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> BUSTILLOS, Graciela y VARGAS, Laura, *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo 2*, 2a. ed. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, Guadalajara, 1993, p. 7.

<sup>166</sup> Ídem.

<sup>167</sup> COPPENS, Federico y VAN DE VELDE, Herman, *Técnicas de Educación Popular*, Programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario CURN/CICAP, Estelí, Nicaragua, 2005, p. 114.

En el caso del grupo muestra al que se le ha intervenido, estas estrategias se ejecutaron en tiempos oficiales de clase aprovechando el ritmo en el que se abordaban con el profesor titular, con quien se había hablado previamente. Por lo que las intervenciones fueron presentadas como parte de los contenidos y no como actividades extra, de hecho el investigador fue presentado como profesor cotutor frente al grupo quien además fungió como suplente del titular en los días en que éste se tuvo que ausentar por compromisos institucionales, de tal suerte que existiera un recibimiento más natural y anidado dentro de los procesos de la clase.

8. Evaluación del proceso. Los participantes llevan a cabo un proceso metacognitivo donde rescatan los diferentes momentos de la sesión, las estrategias seguidas en la resolución de los problemas y controversias y arribarán a una conclusión.

Con Bustillos y Vargas, es posible encontrar preguntas guía para este momento metodológico que se pueden elegir y combinar de acuerdo con la dinámica empleada, a saber:

¿Qué escuchamos?

¿Qué vimos?

¿Qué sentimos?

¿Qué pasó?

¿Qué leímos o presentamos?

¿Qué pensamos sobre los elementos vistos, dichos o vividos?

¿Qué relación tiene esto con la realidad?

¿Cómo se da esto en nuestro barrio, ciudad, etc.?

¿Qué conclusión podemos sacar?

¿Cómo resumimos lo discutido?<sup>168</sup>

A estos cuestionamientos es posible agregar, como de hecho se hizo durante las intervenciones, confrontaciones dialécticas de la realidad con los contenidos temáticos y bibliográficos asignados por el profesor titular de la materia, ya que de este modo se generan momentos de reflexión y estudio sobre la práctica sistematizada, en otras palabras, se hace

---

<sup>168</sup> BUSTILLOS y VARGAS, *op cit.* p. 10, 11.

“teoría a través de la práctica”<sup>169</sup>, detonando un efecto cognitivo que permite comprender de forma crítica los insumos teóricos del curso pues los dota de un contenido concreto y material susceptible de ser interpretado y convertido en acciones transformadoras.

### **3.3.1. Etnografía del espacio educativo realizada durante las intervenciones. Metodología y resultados**

En esta investigación se utilizó la etnografía como recurso o herramienta metodológica, auxiliar a la forma de intervención mediante la investigación-acción para analizar y evaluar aspectos clave que se presentaron en diversos momentos de las intervenciones realizadas dentro de la asignatura de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con el grupo muestra.

Esta metodología, que en sus inicios estuvo relacionada con la antropología de corte estructural-funcional, suele definirse como: “La descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos”<sup>170</sup>.

Este proceso se vuelve bidimensional. La primera de estas dimensiones corresponde a lo que se le entrega al lector de la investigación, es decir, recrean para este las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas<sup>171</sup>; la segunda dimensión consiste en que para el investigador la labor se centra en analizar grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos<sup>172</sup> de los cuales registra detalles generales y particulares.

Goetz y Le Compte afirman que la etnografía es un proceso o forma de estudiar la vida humana, tras esta afirmación exponen las siguientes estrategias para la realización de estudios etnográficos:

---

<sup>169</sup> BUSTILLOS y VARGAS, *op cit.* p. 7.

<sup>170</sup> GOETZ, J.P.; LE COMPTE, M.D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata, 1988. p.28

<sup>171</sup> *Ibid.*

<sup>172</sup> ERICKSON *en* GOETZ, J.P.; LE COMPTE, M.D., *op.cit.*

1. Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.
2. Las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables del estudio.
3. La investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento en relación con dichos fenómenos.<sup>173</sup>

En el campo que nos ocupa, el de la educación, se habla entonces de una etnografía educativa, la cual comprende tanto los estudios antropológicos, sociológicos y psicológicos en temas como la aculturación, enculturación, socialización, institucionalización, cognición entre otros. Pero también se suele invocar el término para el análisis comparativo de distintas entidades<sup>174</sup>.

En sintonía con los citados autores, dependiendo de las unidades de análisis seleccionadas, se pueden distinguir (aunque no limitativamente) cinco clases de estudios etnográficos en la educación<sup>175</sup>:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases y escuelas.
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.

---

<sup>173</sup> *Ibid.*

<sup>174</sup> Algunos autores llaman a este estudio comparativo etnología. *Cfr.* MORA, Velandia; ANTONIO, Manuel, “Etnología de tres estudios etnográficos sobre la salud y la sexualidad de los (as) jóvenes de las ciudades del Departamento de Santander (Colombia): Mogotes, San Joaquín y El Playón,” 2008; MENENDEZ, Eduardo, “Aproximaciones al estudio de un juego: la rayuela, análisis etnológico,” 1963; ROCKWELL, Elsie, *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires, 2009.

<sup>175</sup> GOETZ; LE COMPTE, *op cit.* p. 47

4. Estudios de instalaciones de distritos escolares, considerados como si fueran comunidades.
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas en los anteriores numerales (1,2,3 y 4 respectivamente) refiriéndose a grupos o individuos.

De acuerdo a la finalidad perseguida en esta investigación es preciso subrayar que esta última de las posturas es la que mayormente ha sido utilizada.

Así también el modelo utilizado durante el trabajo de campo etnográfico fue el planteado por Goetz y Le Compte, modelo que pasa por los siguientes momentos:

- Conceptualización del proceso de investigación: Teoría y diseño.

En esta fase inicial, el etnógrafo selecciona los referentes teóricos que utilizará para un primer acercamiento a la realidad, y como hemos sostenido debe ser precavido para no aferrarse a categorías inflexibles que no le permitan salir avante del contraste con la realidad.

Además define con precisión sus objetivos, por tanto, sabe qué quiere mirar de la realidad y porqué lo quiere mirar, así mismo debe ser consciente de que no quiere mirar.

En ese sentido un correcto planteamiento del problema ayuda a no predefinir la investigación y el trabajo de campo a encontrar datos que ya sabemos, porque el objetivo central del trabajo es encontrar elementos nuevos en la práctica y generar conocimiento.

- Selección y muestreo.

De acuerdo a Martínez<sup>176</sup>, quien retoma los elementos de la etnografía de Goetz, que ya he comentado, son ocho criterios los que sirven de guía para esta fase del proceso de investigación a saber:

1. Selección adecuada del lugar y personas o informantes de donde el etnógrafo recolectará la información, hay que preferir calidad en la información a seguir el plan trazado.
2. La observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia. Es decir, que el etnógrafo debe tener cierta ingenuidad para

---

<sup>176</sup> MARTÍNEZ M., Miguel, *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*, 5. ed. México: Trillas, 2004. p.49-126

poder darle relevancia a los datos que recoge y no obviar cuestiones que por su preinformación le pudiesen parecer inverosímiles.

3. Asegurarse que los procedimientos establecidos puedan funcionar para realizar las observaciones repetidas veces.
4. Preferir aquella información que más sea útil para descubrir las estructuras significativas que dan razón a la conducta de los sujetos en estudio. (interacción verbal y no verbal, patrones conductuales, registros, rastros y huellas).
5. Preferentemente la investigación etnográfica debe ser hecha por una sola persona, si se precisa de más es conveniente unificar criterios de análisis en base a una teoría o combinarlas en base a un mismo referente en triangulación de teorías.
6. Distinguir y comparar otros trabajos etnográficos sobre un tema en particular e identificar como se hace el propio.
7. Las tres tareas básicas de recabar datos, categorizarlos e interpretarlos no ocurren en momentos diferentes sino que se entrelazan continuamente.
8. Ser consciente de que al entrar al campo el investigador altera el entorno pero no por ello va a dejar de percibir información de utilidad.

Para la fijación del grupo de muestra se debe tomar en consideración la relevancia del grupo poblacional en relación con el fenómeno que se va a estudiar, en el campo educacional se puede echar mano de grupos de padres, alumnos y docentes de forma categorial o combinada.

Martínez<sup>177</sup> se refiere a dos tipos de muestras: La muestra estadística o probabilística y la muestra intencional o basada en criterios, no obstante, la elección de cualquiera de ellas debe ir siempre en función de lo que se pretende mirar, así como de los informantes que se pueden hallar dentro de ellas.

Otro aspecto a tomar en cuenta es el de la entrada al campo, la forma en la que el investigador entra a la comunidad es determinante para llevar a buen puerto el estudio pretendido, así análogamente, en un espacio educativo el etnógrafo debe ser precavido a su entrada formal o no y de los detalles que surjan en la comunidad sin pretenderse dueño de la verdad.

---

<sup>177</sup> *Ibid.*

A diferencia de la etnografía clásica donde las entrevistas y encuentros con informantes pueden ser breves y esporádicos; el etnógrafo-docente que se inserta en el espacio educativo por medio de la investigación participante, tiene la ventaja de poder generar confianza con sus informantes y estrechar algunos lazos de convivencia.

Tal y como acota Cerri:

El acercamiento a los y las jóvenes de la Asociación y la participación en algunas de sus actividades, ha permitido que la interacción con estos fuera poco a poco más natural. Los y las informantes me revelaban espontáneamente informaciones vitales para la comprensión de su realidad social dentro de la Asociación y del local, aunque no todos me desvelaron el mismo tipo de información.<sup>178</sup>

- Recogida de datos.

Dentro de las técnicas de recogida de datos más utilizadas por los etnógrafos se rescatan los siguientes: La observación participante, de la que ya he hablado por su pertinencia a este estudio, la entrevista y el análisis documental.<sup>179</sup>

En el caso de la entrevista, a la que constantemente se hace referencia a su connotación como diálogo, esta debe ser hecha de manera flexible, no estandarizada, adoptando una postura de escucha atenta y receptiva.

En una obra muy conocida sobre la etnografía educativa Woods advierte que los elementos más convenientes en una entrevista: “giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad”<sup>180</sup>

Los documentos producidos durante las sesiones de clase, por ejemplo, pueden ser materiales muy importantes que sirvan de apoyo a la observación, entre ellos pueden estar:

---

<sup>178</sup> CERRI, Chiara, “La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica” en *Periferia. Revista de recursos e información en antropología*, 2010, p. 15.

<sup>179</sup> En la obra que sirve de insumo a esta parte metodológica, Martínez habla de más herramientas para la recogida de datos como las notas de campo, las grabaciones sonoras, video y fotografía, el análisis de documentos y artefactos, cuestionarios abiertos, las escalas individualizadas y de rangos, el diferencial semántico entre otros. Sin embargo considero que cualquiera de ellas se relacionan con los que menciono en el cuerpo del texto, y finalmente depende de la creatividad del etnógrafo combinarlas de forma pertinente. *Cfr. MARTÍNEZ M., Miguel, op.cit., p.63*

<sup>180</sup> WOODS, P, *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa.*, Barcelona: Paidós, 1987.p.77

trabajos, apuntes, notas de clase, producción de material para exposición o productos entregables elaborados por los estudiantes.

Al respecto Álvarez<sup>181</sup> recomienda tener cuidado porque algunas veces los documentos oficiales ofrecen visiones “deseables” y los documentos personales visiones “autocomplacientes”, por lo que el etnógrafo deberá de aprovecharlos con la debida precaución.

- Análisis e interpretación de los datos

Goetz y Le Compte<sup>182</sup>, identifican a la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación como lo elementos clave para crear categorías o unidades de análisis.

Esto se logra una vez que se han reunido una serie de datos en el campo y se comienza a establecer las relaciones entre ellos, así como un análisis sistemático de sus contenidos. Lofland citado por Martínez esbozó seis categorías básicas para la categorización: “Actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones.”<sup>183</sup>

Una vez logrado lo anterior, si se desea, sería posible incluso reducir a formas cuantificables para medir la frecuencia con la que ocurren o asignarle puntuaciones.

Un elemento central para la elaboración de categorías es la identificación de significados, que como he establecido, es uno de los principales retos al abordar el pluralismo jurídico y ahora también un espacio educativo. Ante ello vendría bien rescatar el consejo del filósofo Mauricio Beuchot en referencia a encontrar los isomorfismos mediante una hermenéutica analógica<sup>184</sup>.

- Evaluación del diseño etnográfico.

Pretendo de mostrar de manera sucinta los principales elementos de lo que Goetz<sup>185</sup> llama “*el control de calidad etnográfico*” y que está compuesto por los exámenes a la validez y a la fiabilidad de la investigación etnográfica.

---

<sup>181</sup> ÁLVAREZ, Carmen, “Ethnography as a research model in education,” en *Gaceta de Antropología. Universidad de Andalucía*, v. 24, n. 1, 2008, p. 1–15.

<sup>182</sup> GOETZ; LE COMPTE, *op cit.* p.178.

<sup>183</sup> LOFLAND, John en MARTÍNEZ M., Miguel, *op.cit.*, p.75

<sup>184</sup> Beuchot sostiene que los isomorfismos son el espacio intermedio entre metáfora y metonimia, entre univocismo y equivocismo, implica desde luego el uso del pensamiento analógico encontrar el significado de un término en función a su construcción histórica cultural, estando desde luego conscientes de que en toda labor de traducción hay ciertas pérdidas. *Cfr* BEUCHOT, Mauricio, “Hermeneutica analogica y nueva ontologia,” en *Estudios Filosóficos*, v. 54, 2005, p. 229–238.

<sup>185</sup> GOETZ; LE COMPTE, *op cit.* p.212.

Es necesario aclarar que no puede existir una propuesta contrahegemónica como la que aquí presento si se dejan sobrevivir las pretensiones de la ciencia objetiva y neutral, por lo que la utilidad de estos exámenes no aseguran la veracidad de los resultados, pero sí los someten a una crítica estricta y rigurosa, lo cual lleva a disminuir en lo posible la ambigüedad.

Así el test de la validez consiste en verificar de manera interna y externa<sup>186</sup> que el estudio tenga consistencia y coherencia lógica en sus planteamientos y que no resulte contradictorio a otros estudios previamente hechos en la materia, ya que de resultar productos de investigación yuxtapuestos, se debe justificar con suficiencia dicho cambio.

Por último, se habla de fiabilidad cuando el estudio se puede replicar o reproducir bajo condiciones similares sin tener una alteración significativa de los resultados<sup>187</sup>.

Una vez mencionados estos lineamientos generales que contribuyeron al desarrollo de la etnografía en el espacio educativo, presentamos los principales hallazgos desde las categorías formuladas sistemáticamente para interpretar lo registrado en los diarios de campo de cada una de las intervenciones como sigue:

a. Presencia de hábitos académicos conductistas:

En repetidas ocasiones, los participantes mostraron apego a algunos comportamientos propios del conductismo académico tradicional de las escuelas de derecho, como por ejemplo inquietud, sorpresa y hasta molestia ante dinámicas de clase distintas a la presentación oral tradicional del profesor. Dentro de la selección etnográfica destacada en este rubro están los siguientes fragmentos del diario de campo a los que se les han añadido diversos subrayados para resaltar aquellos aspectos donde se distinguen los rasgos conductistas:

Sesión 1. 4to párrafo.

---

<sup>186</sup> Se dice que hay validez interna cuando se mide o se aprecia la realidad deseada y no otra, hay validez externa cuando se puede identificar hasta qué punto las conclusiones del estudio pueden ser aplicadas a grupos con características o bajo condiciones similares al originalmente estudiado. MARTÍNEZ M., Miguel, *op.cit.*, p.119.

<sup>187</sup> Esta flexibilización del criterio evaluador corresponde a una postura epistemológica propia de las ciencias sociales críticas, donde a comparación de las ciencias exactas y naturales, es casi imposible reproducir con exactitud las condiciones originales de un experimento ya que se trabaja con personas en situaciones cambiantes y dinámicas. Por el mismo motivo las categorías y significados de un grupo pueden ser diferentes de los de otro. *Cfr.* BURGOS, Mylai, *Fundamentos básicos para la metodología de la investigación aplicada a derechos humanos*, México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2011.p.19

Al inicio de la dinámica lanzo la pregunta “¿Qué son los derechos humanos? E indico que levantando su mano pueden participar, ante ello veo algunas caras de sorpresa y algunas que muestran ciertas expresiones de indiferencia y hasta molestia, por mi resistencia a entrar de lleno en la teoría. Los estudiantes están iniciando su semestre y se muestran tímidos para opinar, aunque poco a poco van soltándose y opinan más.

Sesión 2. Párrafo 4.

Inmediatamente un equipo me pregunta si es para entregar, a lo que les indico que sí y que por favor registren su respuesta en una hoja con sus nombres.

Sesión 4. Párrafo 6.

Consideré pertinente explicar la teoría de la justicia de J. Rawls, mientras lo hacía todos escuchaban con atención y anotaban en sus libretas aquello que plasmaba en el pizarrón.

Sesión 4. Párrafo 14.

Como ejemplo traigo el caso del matrimonio igualitario en San Luis Potosí, al preguntar quién sabe qué es y en que consiste, tres personas alzan la mano y al asignarles la palabra, ellos ya tienen nociones del tema. Al mismo tiempo observo algunas caras de incomodidad, sobre todo en estudiantes ubicados del lado derecho al frente del salón, mientras quienes se muestran más participativos y curiosos ante el tema son los ubicados en el extremo izquierdo y en el centro de aula.

Sesión 4. Párrafo 22

Al marcar el final de la clase algunos estudiantes que llegaron tarde a la sesión se acercan rápidamente para que les tome en cuenta su asistencia en la lista del grupo, además otro alumno me comenta que la próxima clase se ausentará debido a un Congreso de derecho constitucional que habrá en la facultad por lo que quiere saber si debe tramitar un justificante o bien tratar de llegar a la clase. Ante mi desconocimiento del proceso administrativo que se sigue en estos casos le indico que tome una fotografía del justificante y en caso de que no llegue se lo envíe al titular vía correo electrónico explicándole su situación.

Observación del aula de la clase. Análisis del espacio físico. Párrafos 5-7

Los espacios entre hileras son limitados y angostos. El aula tiene tres ventanales que por lo general están cerrados, junto a ellos la puerta de acceso, la cual tiene un cristal polarizado que no deja ver al interior ni al exterior con claridad cuando se encuentra cerrada.

Al frente, al lado del pizarrón están colocados dos señalamientos uno referente a cuidar las instalaciones y del otro lado, uno con la prohibición de consumir alimentos y bebidas dentro del aula.

El aula también cuenta con un proyector soportado por una estructura metálica incrustada en el techo de la misma, sin embargo, no se encuentra disponible el control para encenderlo, salvo cuando se pide en la administración.

Sesión 5. Párrafo 3

En los primeros minutos surge la duda de parte de una estudiante sobre el porqué se están abordando los artículos de la constitución en desorden, refiriéndose al orden nominal de los numerales del texto constitucional. Les explico que lo que se pretende es usar la clasificación de derechos políticos, económicos, sociales y culturales para agruparlos y ver de qué manera vienen positivizados en la normatividad mexicana, aunque los derechos humanos son más que eso. Ante mi comentario noto una expresión de asombro en la persona que preguntó.

Sesión 6. Párrafo 13

Después de socializar las principales conclusiones de cada pareja, repartí los contratos que se analizarían, al hacerlo, los estudiantes comenzaron a hojearlos rápidamente.

Sesión 7. Párrafo 1

Antes de comenzar la clase los alumnos me preguntan preocupados de donde a donde va a abarcar el examen que se les aplicará al final de la semana por indicación

del titular. Al sentirme inseguro de dar una respuesta contundente les prometo hablar con éste para tenerles información precisa al siguiente día, a lo cual asienten notándoseles más tranquilos y tranquilas.

Este tipo de elementos, como se puede apreciar, no solamente están presentes en las interacciones y comportamientos de los estudiantes, sino también en el sistema y en los espacios de la facultad en forma de prohibiciones, disposición de los espacios, reglas de conducta que se deben seguir y procedimientos académico administrativos como el pase de lista, la justificación de las faltas, así como la importancia y peso que un examen tiene más allá de la participación en clase y la construcción colectiva del conocimiento, todos ellos, representan la herencia del sistema tradicional con el que se trabaja en algunas de los espacios de enseñanza jurídica latinoamericanos.

Es pertinente mencionar que los y las participantes mostraron una resistencia importante ante todas aquellas prácticas distintas a los esquemas conductistas, lo que posiblemente pueda significar que muy pocas veces tienen oportunidad de experimentar didácticas como las llevadas a cabo para efectos de esta investigación.

b. Concepción de los derechos humanos limitada a su contenido normativo

En esta categoría se presentan momentos donde de varias formas los participantes expresaron ya sea con lenguaje mímico, oral o escrito derivado de las actividades realizadas durante las intervenciones, una concepción del derecho estrictamente limitado al contenido de la norma y en algunos casos, a los contenidos doctrinarios que han estado presentes, presumiblemente, en los contenidos memorizados para acreditar otras asignaturas, algunos de estos momentos fueron:

Sesión 1 párrafo 8.

En un equipo integrado en su mayoría por mujeres y por un solo hombre, este último se coloca al frente sujetando la ley mientras todas sus compañeras están en genuflexión., dicen que los derechos humanos son la ley más importante y sobre las que se basan las demás.

Sesión 5. Párrafo 18

Me percato de que la mayoría de los participantes se inclinan por aplicar de igual manera el cobro del impuesto, aduciendo que la quejosa debió interponer el recurso en la forma que dictan las reglas procesales en materia fiscal y no en escritos simples.

Sesión 6. Párrafo 12

En el tercer cuestionamiento las respuestas denotan que no hay distinción clara entre un concepto y otro, algunos trabajos incluyen elementos como jornada, conocimientos, tiempo determinado, trabajo fijo, trabajo temporal. Otros incluyen ejemplos relacionados con los conceptos, por ejemplo “el trabajo de un profesor se paga con salario y el de un abogado con honorarios”. Otro rasgo que destaca en uno de los trabajos es la afirmación de que, en el caso de los honorarios, estos son fijados libremente por quien los cobra.

Sesión 7. Párrafo 15

Uno de los estudiantes participa planteando lo que él cree es la estrategia adecuada, proponiendo que el hospital haga la transfusión y en el caso de que le entablen alguna demanda, alegue que lo hizo tratando de proteger la vida de la paciente, porque “si vivimos en una sociedad, esa sociedad le da importancia a proteger la vida, por lo que no la puedo dejar morir”-dice- “ y además si vivo en una sociedad debes de regular tu conducta a como dice esa sociedad, no por la moral, sino porque hay reglas que debes respetar”.

En el recuento de estas experiencias, se nota que prevalecen los posibles efectos de un sistema legal rígido y que constriñe al derecho a su dimensión normativa, de tal suerte, que así es explicada en las facultades de derecho y así es asumida acríticamente por los estudiantes. Ellas y ellos entienden, como se aprecia, que es más importante satisfacer las formalidades, que hacer valer un derecho, o que hay reglas que se deben respetar más allá de la moral.

Así mismo resulta interesante apuntar un hallazgo más relacionado con este aspecto: Durante una de las dinámicas donde el objetivo era realizar una escultura que representara a los derechos humanos, la mayoría de los equipos simbolizó a los mismos sosteniendo al frente y en alto a la constitución. Sin embargo, uno de los equipos conformado en su mayoría por mujeres y con un

solo hombre, además de lo anterior, colocó a las participantes a los costados e hincadas mientras que el compañero hombre se ubicó al centro de pie. Es posible que detrás de esta configuración se encuentre el reflejo de una estructura social que no solo reduce los derechos humanos a la ley codificada, sino que también lo hace desde una visión patriarcal de la misma.

c. Interacción basada en jerarquías y presencia de frialdad emocional

En algunos momentos durante las intervenciones se observaron actitudes y comportamientos donde el común denominador fue la notable división entre los participantes no solo por sus aparentes condiciones económicas, sino también por su adscripción ideológica, sus puntos de vista o sus identidades diversas. Aunado a lo anterior, las formas de expresarse, de vestir, o hasta cuestiones relacionadas con el género y la discapacidad influían notablemente en la manera en la que los participantes del grupo y algunos otros sujetos observados, interactuaban entre sí, denotando indiferencia, y frialdad ante el sufrimiento ajeno. A continuación, se rescatan algunos de estos momentos:

Sesión 1. Párrafo 7

En la presentación y respectiva explicación de ella, los equipos de estudiantes mostraban insistentemente en una posición de elevación en sus extremidades y al frente la ley, luego trataban de personificar con sus cuerpos agachados al ciudadano.

Sesión 2. Párrafo 5

Mientras esto sucede los representantes repartieron las galletas asignadas y las reacciones fueron muy variadas, aquellos que recibían una, se la comían inmediatamente, en pocos casos se detenían a mirar a los demás, por otro lado aquellos estudiantes que no recibieron galleta tuvieron reacciones distintas: Algunos siguieron su práctica como si nada pasara, algunos otros miraron al representante con recelo.

Diario de campo de la observación del perímetro del acceso a la facultad de Derecho de la UASLP a la explanada de la biblioteca del día 18 de enero de 2016 realizada a las 15 hrs. con 44 minutos. Párrafos 2-3

Hay algunos estudiantes conversando sobre la actividad o inactividad de un colectivo, todos ellos visten de forma sencilla.

Algunos otros visten de corbata y saco, la mayoría hombres.

Las mujeres que están cerca utilizan lentes oscuros en su mayoría y caminan con los hombros en alto.

Diario de campo de la observación del perímetro del acceso a la facultad de Derecho de la UASLP a la explanada de la biblioteca del día 18 de enero de 2016 realizada a las 15 hrs. con 44 minutos. Párrafos 5-6

En la puerta principal se encuentran más jóvenes en su mayoría hombres vestidos formalmente con corbata. Hay tres grupos fácilmente identificables y que toman un espacio particular, en los tres grupos los hombres rodean a una estudiante mujer. Estas estudiantes tienen el cabello suelto y se observa el uso de delineador y labial rojo como elemento común entre ellas. Las conversaciones son predominantemente llevadas por los hombres de esos grupos.

Siendo las 3:52 pm se observan algunas parejas de estudiantes y otros solos, de repente llega una persona hombre que utiliza una andadera para asistirle al caminar, se encuentra con una mujer y entablan una conversación, la gente de alrededor se muestra indiferente al pasar al lado del señor, quien logra pasar en medio de un tumulto de estudiantes concentrados en los pasillos que conducen a las aulas de clase, sin embargo nadie los voltea a ver, únicamente otra estudiante mujer al pasar frente a él lo mira de arriba hacia abajo, le sonrío y sigue su camino.

Diario de campo de la observación del perímetro del acceso a la facultad de Derecho de la UASLP a la explanada de la biblioteca del día 18 de enero de 2016 realizada a las 15 hrs. con 44 minutos. Párrafos 8-9

Al término de la sesión siendo las 5:08 de la tarde, en la misma entrada de la facultad observo una entrega de folletos publicitando un restaurante con promoción de alitas

de pollo y cervezas. Esta propaganda es entregada por dos edecanes vestidas con pantalones cortos de mezclilla, tacones altos y blancos. Algunas personas que salen de la facultad les silban y gritan frases como “cueros”, sin embargo, no se logra identificar quien lo hace al estar emitiendo sus voces desde círculos de personas que favorecen su anonimato.

Ellas lucen cansadas y se cubren del intenso sol. Después se acerca una persona de mediana edad y les indica que se muevan de ese lugar, trasladándose a la otra entrada, que es la que conduce a la biblioteca. Estas personas no entran a las instalaciones de la facultad, sino que permanecen en la banqueta que da hacia la calle de Cuauhtémoc.

Lo observado y registrado conforme a la jerarquía de relaciones y a la frialdad emocional, puede significar que hay una empatía poco desarrollada, problema que se agudiza con situaciones similares a las anteriormente señaladas y que forman parte del currículo oculto como promotor de una despolitización, de un individualismo e incluso de una instrumentalización del cuerpo humano generadora de diversos tipos de violencia contrarios a una ética material de los derechos humanos.

d. Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica

A continuación, se reportan algunos detalles sobre la existencia de importantes limitaciones y obstáculos que se presentaron durante el desarrollo de las intervenciones, algunos de ellos atribuibles a las condiciones institucionales de la facultad, otras a infortunios experimentados por el investigador y algunas otras sin tener relación directa con los dos anteriores o haber sido provocados por estos, tuvieron algo de influencia en estos procesos.

Sesión 1. Párrafo 11

Debido a que el tiempo de la sesión se ha agotado, no tenemos oportunidad de construir un concepto grupal sobre los derechos humanos, por lo que de manera verbal menciono al grupo algunos de los elementos comunes en las participaciones de los equipos

Sesión 3. Párrafo 16

Pregunto si hay dudas, nadie responde y termino la clase deseando un feliz puente a lo que los estudiantes responden con un “gracias” y un “hasta luego” mientras salen rápidamente del aula.

#### Sesión 4. Párrafo 1

Comencé la clase preguntando si había algo que no quedara claro o entendido al cien por ciento de la lectura asignada sobre R. Dworkin, casi nadie contestó, por lo que tuve que redirigir mi pregunta, cuestionando sobre que se hablaba respecto de las formas de entender el iuspositivismo en este autor. A esto una estudiante contestó las 3 formas que se incluyen en el texto.

#### Sesión 4. Párrafo 21

En los últimos minutos de la clase cierro mencionando algunas otras teorías que tienen influencia del pensamiento de Dworkin e incluso como impactan sus ideas en la reforma mexicana de derechos humanos, sin embargo, me percaté de que todo el mundo está ya guardando sus cosas y que solo pocos siguen poniendo atención, lo que dificulta el cierre de la sesión.

#### Observación del aula de la clase. Análisis del espacio físico

El aula donde se imparte la materia está ubicada en el edificio contiguo a la biblioteca de la universidad, colindando con la facultad de contaduría y administración. Dicha aula está situada en el segundo piso. Está compuesta en su interior por un pizarrón color blanco, un escritorio al frente junto a una pequeña mesa.

Se tienen tres hileras conformadas por escritorios rectangulares de patas fijas, sin ruedas, lo que complica su desplazamiento.

En las hileras que componen los extremos derecho e izquierdo se han colocado tres sillas por mesa respectivamente, mientras que en la hilera de en medio únicamente dos.

#### Sesión 5. Párrafo 6

En estos primeros minutos soy constantemente interrumpido por estudiantes que se incorporan tarde a la clase y que debido a la infraestructura, mobiliario y espacio del aula generan un gran movimiento y ruido que dispersa la atención, ante esto trato de seguir lentamente con lo que estoy diciendo haciendo pausas intencionales para verificar que los estudiantes han entrado y se han incorporado a sus lugares.

Sesión 5. Párrafos 14-15

Los estudiantes en este comentan entre murmulos y se muestran con interés sobre este caso.

Sin embargo, existen algunos ruidos que vienen de los pasillos aledaños que complican un poco el desarrollo de la sesión.

Sesión 5. Párrafo 31

Para el cierre de caso me dirijo con ayuda del equipo de cómputo al final del texto de la recomendación y muestro las conclusiones de la procuraduría citada, en torno a que, aunque es cierto que no es la forma procesal exacta, la dependencia recaudadora tiene la responsabilidad de dar trámite y garantía al derecho de peticionaria de la quejosa. Por cuestiones de tiempo solo pregunto si quedó alguna duda, ya que, aunque hubiera sido ideal hacer otro tipo de cierre, el ruido de los pasillos se incrementaba y los estudiantes del grupo se encontraban ya guardando sus cosas disponiéndose a salir.

Sesión 6. Párrafo 17

Al notar que el tiempo de clase se estaba agotando decidí cerrar la sesión preguntándoles si en verdad se materializa la libertad de dedicarse a la actividad que se quiera, cuando se presentan casos como el que se analizó en la sesión. Sin embargo, no se logró discutir plenariamente.

Sesión 7. Párrafo 2

Doy inicio a la actividad planeada para el día preguntando que saben sobre el contenido del artículo 24 constitucional, mientras tanto aún se percibe mucho ruido que viene del exterior del aula, obligándome a subir el tono de la voz.

Sesión 7. Párrafo 25

Para cerrar la sesión remarco la importancia de observar las características del caso concreto y saber argumentar una posición. Debido a que el tiempo de la sesión se agota solo me da tiempo de encargar que realicen por cada artículo que se trabajará en la semana una matriz de análisis en el formato que les entrego.

Sesión 8. Párrafo 3

Me acerco a la computadora donde pretendo correr la presentación de los casos a analizar, pero me percato que no arranca, lo cual me obliga a intentar en repetidas reiniciar el sistema sin tener éxito, esta situación me preocupa y me descontrola, por lo que me cuesta trabajo hilar la explicación inicial del tema.

Aunque los estudiantes se muestran pacientes, poco a poco se desconectan de la sesión platicando entre ellos.

Sesión 8 Párrafos 8-9

Desde luego esto no es posible y noto como los estudiantes con un afán de guardar cierto respecto se comienzan a desesperar y se distraen fácilmente. Ya hemos perdido demasiado tiempo de la sesión tratando de hacer funcionar el equipo, por lo que decido avanzar en la formulación de las preguntas detonantes de la actividad, pero la participación es escasa y el tiempo de la clase se agota. Ante lo anterior decido remarcar aquellos puntos clave del tema y tratar de que el grupo distinga la importancia de la movilización social y de los repertorios de acción en la estrategia de defensa de la organización política autónoma en respuesta a la crisis del estado y sus instituciones.

Debido al cambio en la dinámica de la clase provocado por la pérdida de tiempo y los detalles técnicos con el equipo informático y de audio, no me es posible realizar en esta clase una observación más profunda de lo que ocurre en el aula.

Los obstáculos y limitaciones para desarrollar las técnicas didácticas en las intervenciones fueron constantes y se debieron básicamente a la falta de condiciones materiales para llevar a cabo prácticas distintas a las del esquema tradicional de enseñanza jurídica de la facultad. Entre ellas se pueden señalar: La falta de un mobiliario adecuado para movilizarse dentro del aula, la inconveniencia de realizar la sesión en un espacio alternativo al aula de clase por estar todos

ellos ocupados o sujetos a la solicitud mediante un engorroso trámite, la falla de algunos de los dispositivos y la falta de conexión a internet, la cual es posible pero también requiere de un trámite previo que no se llevó a cabo, las condiciones climáticas de la región que provocaban o mucho frío o mucho calor dentro del aula desconcentrando a los participantes; y por último pero no menos importante, que la clase estaba programada para tener una duración de 50 minutos, lo cual obligó al investigador a modificar el diseño de las intervenciones en repetidas ocasiones y por lo general no se contó con el suficiente tiempo para realizar un cierre de sesión inspirado en la técnica constructivista, misma que requiere más tiempo para desarrollarse a plenitud.

e. Estrés ante el sufrimiento y/o alegría empática ante el bienestar del otro.

Esta categoría es de especial trascendencia en el estudio, pues muestra como en determinados momentos durante las intervenciones estuvo presente, en menor o mayor medida, el desarrollo de la capacidad de experimentar sentimientos vicarios de empatía ante situaciones de desgracia e infortunio o bien de bonanza al enterarse y trabajar con casos y dinámicas donde se abordaban diversas problemáticas en torno a los derechos humanos. Aunque no fueron cuantiosas, consideramos que son significativas, sobre todo por haberse mostrado sobre la marcha misma de las intervenciones, algunas de ellas fueron:

Sesión 2. Párrafo 7

Agradecí todos los comentarios y al final expliqué que los representantes no repartieron galleta a algunos estudiantes apropósito y les pregunté que habían sentido al respecto. Algunas de las respuestas fueron: “Sentí feo, envidia, hambre, pensé que algo les había hecho y pensé que les caía mal”

Sesión 4. Párrafo 2

Durante esta etapa pedí al grupo que si no entendían algo me lo comentaran para aclarárselos, además les dije que la filosofía era una creación humana por lo tanto era posible desentrañarla. Después de hacer esto noté algunas sonrisas y gestos de confianza, algunas otras personas estaban distraídas aún, hojeando con desesperación el material.

Sesión 4. Párrafo 19

Una alumna pregunta que si no se puede alegar el desconocimiento del idioma para “salvar” a la persona.

Sesión 5. Párrafo 15

Uno de los estudiantes solicita la palabra, y comenta que le recuerda al caso de unas concesiones otorgadas por el gobierno mexicano en una zona de manglar en el sur del país. La mayor parte del grupo asiente levemente al escuchar el comentario de su compañero.

Sesión 5. Párrafo 19

Los estudiantes en este punto se mostraban curiosos y murmuraban bastante entre ellos, solamente algunos se mostraban pacientes esperando el cierre del caso.

Sesión 6. Párrafo 16

Pasados diez minutos les invité a compartir sus hallazgos tras lo que algunos estudiantes argumentaron que se daban cuenta que a pesar de que el contrato se titulaba como “Contrato de prestación de servicios” en realidad lo que estipulaba era una relación laboral, además se mostraron sorprendidos al ver que ese contrato era elaborado por un centro de investigación público.

Sesión 7. Párrafo 8

Al preguntar qué derechos están involucrados en el caso: Los estudiantes responden activamente: Derecho a la salud, a la vida y la libertad de culto. Pregunto si logran localizar más y los estudiantes dudan en responder, algunos de ellos incluso guardan silencio, pero se observa que están siguiendo la clase y se puede suponer que por sus posturas están pensando en una posible respuesta.

Sesión 7. Párrafo 10

Una estudiante comenta que podría tenerse el consentimiento firmado en un documento donde se hiciese constar que los padres en representación de su hija

menor eximieran de responsabilidad al hospital. En ese momento se detona una serie de murmullos en los estudiantes, que por lo que alcanzo a percibir, son acerca de esta cuestión, incluso oigo que algunas personas mencionan las frases “eso está mal” y “eso está bien”.

Sesión 7. Párrafo 17

El primer compañero de manera apasionada argumenta que el hospital se puede defender diciendo que de cualquier forma la paciente vive y que sin esa condición no podría disfrutar de ningún derecho, “ni siquiera el de creencia” (sic).

Sesión 7. Párrafo 19

Ante esto noto cierta incomodidad en los estudiantes pues consideran, según comentan algunos, difícil poder defender derechos desde esa posición.

En la mayoría de estas interacciones se observó que conjuntamente con el estrés o alegría mostrados al conocer las situaciones y experimentar las sensaciones y emociones surgidas tras la aplicación de las dinámicas, también se potenciaba la atención y el interés que los participantes ponían a la clase, pues se les notaba involucrados y poco a poco participaban con más confianza y de manera más fluída y hasta apasionada en algunos casos, manifestaban más dudas e inquietudes al investigador y dialogaban más entre ellos.

Lo anterior puede significar que la emocionalidad juega un papel importante en el desarrollo de la empatía y de la perspectiva de alteridad, pero también que participar de procesos contrahegemónicos como el que se intentó en las intervenciones puede potenciar el conocimiento de los derechos humanos y probablemente superar su concepción normativista, aun y cuando se trate de implementarlas en espacios de educación legal en derechos humanos, pues ya no se trata solo de entender el contenido de la norma, sino de aplicar esos conocimientos en favor de la superación de una negación real y sistemática de los mismos. Para apoyar esta afirmación incluimos los siguientes pasajes del diario de campo, los cuales vendrían a formar una categoría especial llamada: “Saberes previos de los participantes”, la cual guarda una estrecha relación con la que se ha expuesto en este apartado:

Sesión 1. Párrafo 8

Señalo que la intención de los filósofos presocráticos, por ejemplo, era encontrar cual era el elemento que originaba las cosas, pongo el ejemplo de tratar de encontrar que da origen a los poderes de varios superhéroes. Los estudiantes mencionan algunos y se escuchan comentarios sobre ellos.

Sesión 5. Párrafo 8

Los estudiantes, ahora de manera más confiada, alzan la mano para pedir la palabra, y al asignárselas complementan las ideas sobre el derecho de petición y el contenido del artículo 8 constitucional. Logran reconocer a los sujetos activos, al estado en su rol de sujeto pasivo o garante y en qué consiste la prestación, desde luego todo lo anterior en los términos exactos que marca el texto constitucional.

Sesión 5. Párrafo 15

Uno de los estudiantes solicita la palabra, y comenta que le recuerda al caso de unas concesiones otorgadas por el gobierno mexicano en una zona de manglar en el sur del país. La mayor parte del grupo asiente levemente al escuchar el comentario de su compañero.

### **3.3.2. Evaluación psicométrica en relación al constructo de empatía tras las intervenciones. Metodología y resultados**

De manera complementaria, de intención simplemente orientativa y sin la pretensión de contraponer u obstaculizar la metodología cualitativa previamente utilizada y descrita, se decidió utilizar en esta investigación un instrumento psicométrico llamado Test de Empatía Cognitiva y Afectiva TECA creado en España por Belén López-Pérez, Irene Fernández-Pinto y

Francisco José Abad García<sup>188</sup>, con el objetivo de estudiar y analizar lo sucedido con respecto del constructo psicológico de empatía con algunos sujetos participantes en las intervenciones y con otros, pertenecientes a una generación anterior que tomó la materia de derechos humanos en el año de 2003.

Como un objetivo paralelo, se ha intentado marcar un posible camino para una evaluación de corte cuantitativo de los resultados obtenidos tras la aplicación del enfoque pedagógico-didáctico que se propone en esta investigación.

La selección de dicho instrumento de evaluación se determinó tomando en cuenta el apego teórico con la postura integradora del concepto de empatía, es decir, que se toma en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos propios de dicho atributo. De esta manera el instrumento retoma los postulados de Davis<sup>189</sup> con respecto de la existencia de cuatro dimensiones diferentes que forman la empatía y que están relacionadas entre sí, las cuales se identifican como sigue:

*Fantasía*, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y *Adopción de perspectivas* que es lo que se definió previamente como adopción de perspectiva cognitiva. En relación a la dimensión afectiva Davis propone dos escalas: *Angustia empática*, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y *Aflicción Personal*, que se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro.<sup>190</sup>

Así el TECA, ofrece una visión renovada a partir de las ideas de Davis, organizándose en cuatro escalas que miden capacidades más específicas. Retomando lo declarado en el manual de la prueba, se puede describir cada una de ellas de la siguiente manera:

Adopción de perspectivas (AP): Hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona por ejemplo: “Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva”.

---

<sup>188</sup> LÓPEZ PÉREZ, Belén; FERNÁNDEZ PINTO, Irene y ABAD GARCÍA, Francisco José, *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual*, TEA Ediciones, Madrid, 2008.

<sup>189</sup> DAVIS, Mark H., «A multidimensional approach to individual differences in empathy», en *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, n.º 10, 1980, p. 85,

<sup>190</sup> FERNÁNDEZ PINTO, Irene; LÓPEZ PÉREZ, Belén y MÁRQUEZ, María, «Empatía. Medidas, teorías y aplicaciones», en *anales de psicología*, vol. 24, n.º 2, 2008, p. 285-286.

Según los autores de la prueba, un puntaje alto en esta escala indica facilidad para la comunicación, la tolerancia y las relaciones interpersonales, además de que los sujetos que presentan este tipo de puntuación pueden adaptar su modo de pensar a diferentes situaciones. Además de lo anterior, una puntuación extremadamente alta en dicha subescala puede interferir, a decir de los creadores del instrumento, en la capacidad de tomar decisiones, pues tomar en cuenta todos los puntos de vista supone una mayor carga cognitiva.<sup>191</sup> Por el contrario, sujetos con una puntuación extremadamente baja, suelen tener un pensamiento menos flexible y menor facilidad para comprender los estados mentales de los demás.

Comprensión emocional (CE): Se refiere a reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de los otros. Por ejemplo: “Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos”. Aunque, como expresan los especialistas, esta subescala se llega a confundir con la dimensión afectiva, realmente pertenece a una habilidad cognitiva de la persona que tiene empatía.

Las personas con puntuaciones altas, por lo general, tienden a presentar habilidad para la lectura emocional ante el comportamiento verbal o no verbal de los otros, con lo cual se mejora la calidad de la comunicación entre las personas, así como también posibilita detectar cuando los demás experimentan emociones tanto negativas como positivas. A nivel intrapersonal, siguiendo la categoría propuesta por López y Fernández<sup>192</sup>, las personas con puntuaciones altas tienden a mostrar una mayor regulación personal. Por otra parte, una puntuación extremadamente alta puede implicar una atención excesiva a los estados emocionales ajenos en detrimento de los propios.

Los sujetos con puntuaciones bajas se caracterizarán por tener dificultades para establecer relaciones personales de calidad, así como menores habilidades sociales. Además, los sujetos con puntuación extremadamente baja podrían reflejar la existencia de importantes problemas en

---

<sup>191</sup> Desde luego, estas afirmaciones nacen de una postura positivista, por lo que, contrario a lo que sostienen los autores del instrumento, nos posicionamos a favor de que la toma de decisiones debe estar guiada por el momento ético formal o del discurso, sin descuidar o dejar de cumplir el requisito material de conservación y preservación de la vida como momento previo a la búsqueda del consenso, ya que así es posible determinar parámetros mínimos que orienten la moralidad desde una ética material de los derechos humanos.

<sup>192</sup> Las autoras proponen ir más allá de la propuesta original de Mark H. Davis, y crean la categoría de “intrapersonal” a partir de integrar las dimensiones afectiva y cognitiva de la empatía sin dejar que una desborde a la otra, evitando posibles conflictos y encontrando cierto equilibrio entre ambas. Ver FERNÁNDEZ PINTO, Irene; LÓPEZ PÉREZ, Belén y MÁRQUEZ, María, *op cit.* p.286.

las habilidades de relación con los demás, asociándose probablemente este hecho a una red social deficiente así como a dificultades emocionales a nivel intrapersonal.

Estrés empático (EE): Es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona o sintonizar emocionalmente con ésta. Por ejemplo; “No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas”.

En referencia a este aspecto, los sujetos con puntuaciones altas tenderán a establecer relaciones sociales de calidad, además de mostrarse con calidez y emotividad en sus relaciones intrapersonales, con la salvedad, como sostienen los autores, de presentar una tendencia a sobre implicarse en los problemas de los demás.

Las personas que obtienen puntuaciones extremadamente altas se caracterizan por autoinformar de elevados niveles de neuroticismo, llegando a dimensionar, afirman los autores, el sufrimiento del otro como mayor del que realmente es<sup>193</sup>.

Quienes presentan puntuaciones bajas, no se conmueven fácilmente, son poco emotivas y emocionalmente distantes y no encuentran grandes dificultades en distinguir sus necesidades y emociones de las de los demás. A su vez, quienes presentan puntuaciones extremadamente bajas se caracterizarán por una frialdad emocional excesiva, dicho de otra manera, presentarán probablemente grandes dificultades para conmoverse ante lo que le sucede a otra persona.

Respecto de esta subescala, los mismos autores aclaran que dependiendo del objetivo de la evaluación será preferible cierta puntuación: Alta, media o baja.

Alegría empática (AE): Hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona, es decir, representa la parte “positiva” que contrasta con la escala anterior del estrés empático. Por ejemplo: “Cuando a alguien le sucede algo bueno, me siento con alegría”.

Las personas con una puntuación alta tienen facilidad para mostrar alegría ante los éxitos o acontecimiento positivos que les suceden a los demás, lo que se relaciona con una red social de buena calidad.

Obtener una puntuación extremadamente alta, dicen los autores, puede implicar que la propia felicidad depende de la felicidad de los demás y que la persona se olvida de alcanzar las

---

<sup>193</sup> LÓPEZ PÉREZ; FERNÁNDEZ PINTO y ABAD GARCÍA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual, p. 9.

propias metas e incluso, de cierta manera, relegar a un segundo plano la intención de realización personal.<sup>194</sup>

Cuando la puntuación de esta escala es baja se denota una menor tendencia a compartir las emociones positivas de los demás, evaluación que también dependerá del objetivo de la indagación y al contexto en el que se desenvuelva la persona. Por otro lado, los sujetos que muestran una puntuación extremadamente baja se caracterizan por mostrar indiferencia ante los acontecimientos positivos que le suceden a los demás, lo que refleja, incluso una mayor tendencia a entablar relaciones sociales de baja calidad.

En cuanto a las normas de aplicación y puntuación, esta prueba permite aplicarse de manera individual o colectiva, además de que se requiere que los examinados puedan leer los ítems y ser capaces de entenderlos, por lo que una formación escolar básica es recomendada para desempeñar estas tareas.

La prueba se puede resolver hasta en un tiempo de 10 minutos y por lo general puede ser aplicada por cualquier profesional, sin embargo los resultados solo pueden ser interpretados por un profesional cualificado en el uso e interpretación de instrumentos de evaluación. Por estos motivos, la prueba se aplicó bajo la supervisión de un especialista en psicometría y se pidió la opinión de dos profesionales de la psicología en relación al léxico utilizado y la pertinencia de la aplicación de dicho instrumento.

La prueba consta de treinta y tres ítems en su versión completa dando la posibilidad de responder a las mismas mediante una escala tipo Likert, teniendo como opciones:

1. Totalmente de acuerdo
2. Totalmente en desacuerdo
3. Neutro
4. Algo en de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

---

<sup>194</sup> Esta conclusión de los autores marca lo que puede ser el extremo equívoco, utilizando la terminología de Mauricio Beuchot, en donde bajo una perspectiva netamente individual el sujeto se olvida de la autorealización; sin embargo, esta postura es discutible en el sentido de que lo que aquí se intenta es un cambio de paradigma donde precisamente esa auto realización individual, contenga y propicie el bien común. Al respecto Carlos Rivera Lugo sostiene: “Lo natural tiene su punto de partida en cada uno y su punto determinante, en última instancia, en lo común. El nomos tiene en lo común su fuente material. El pensamiento se introduce así en el tiempo histórico; se hace finito, contingente y relativo. Y sólo así el ser humano se descubre así mismo como parte de un mundo de lo concreto”. Cfr. RIVERA LUGO, Carlos, «La miseria del Derecho. Réplica a Carlos Fernández Liria y a Luis Alegre Zahonero», en *Rebelión*, 2011, Recuperado de [http://www.hostos.edu/downloads/noticias/rivera\\_lugo/la\\_miseria\\_del\\_derecho.pdf](http://www.hostos.edu/downloads/noticias/rivera_lugo/la_miseria_del_derecho.pdf), acceso el 09/02/16.

En cuanto a la justificación estadística de la prueba, esta fue realizada originalmente por sus creadores aportando información sobre la consistencia, la fiabilidad y la validez de la misma. Con relación a la consistencia, se realizó un contraste entre las cuatro categorías utilizando la escala de Shapiro-Wilk encontrando una distribución normal para el caso de las escalas de estrés empático y adopción de perspectivas, pero no así con las de comprensión emocional y alegría empática.

Por lo anterior es que se decidió no suprimir ninguno de los ítems en la aplicación al grupo muestra de la asignatura de Derechos Humanos donde se intervino; sin embargo, por cuestiones de tiempo, localización y disponibilidad de los sujetos evaluados se han presentado solo los ítems correspondientes a las subescalas de Estrés empático y Alegría Empática.

En cuanto a la validez, los ítems se construyeron en base al respaldo teórico ya expuesto y al esfuerzo integrador de los autores en relación a la identificación de las cuatro subescalas de las que está compuesto el constructo de empatía. Además, para nuestro caso, se pidió la opinión experta de dos especialistas en psicología y procesos educativos, quienes dictaminaron positivamente la estructura y la solidez teórica del instrumento.

De la misma manera, en esta investigación se puso una especial atención en la validez predictiva del instrumento, esto es, en qué medida el TECA puede ser útil para predecir si una persona va a mostrar empatía en una situación emocional en concreto, lo que sería análogo a conceptos familiares a la propuesta medular de este trabajo, tales como la “inteligencia sentiente” de Xavier Zubiri o el “senti-pensar” propuesto por Orlando Fals Borda. Según el manual de aplicación de la prueba, al hacer pruebas de correlación con otros instrumentos como el Índice Español de Empatía IEE se encontró que las subescalas de Alegría Empática AE y Estrés Empático EE podrían reflejar una tendencia en los sujetos a experimentar sentimientos de ternura y acercamiento hacia los demás, en el caso del primero y la tendencia a experimentar emociones negativas como la preocupación ante el sufrimiento de los demás, en el caso del segundo<sup>195</sup>.

La distribución por sexo en el grupo de intervención se presentó de la siguiente manera: De un total de treinta y un personas encuestadas, doce de ellas se identificaron en la categoría

---

<sup>195</sup> LÓPEZ PÉREZ; FERNÁNDEZ PINTO y ABAD GARCÍA, Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual, p. 27.

de hombres, mientras diecinueve de ellas en la categoría mujer, representando esta última una mayoría, tal y como se puede apreciar en la siguiente tabla y en la gráfica de sectores que la acompaña:

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	12	38.7	38.7	38.7
	Mujer	19	61.3	61.3	100.0
Total		31	100.0	100.0	

Tabla 4. Frecuencias de la distribución por sexo del grupo intervenido. Elaboración propia

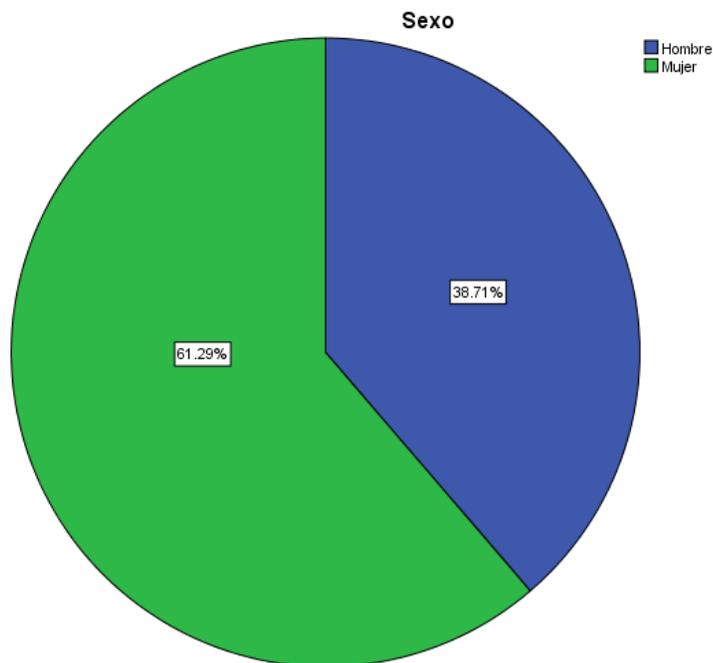


Ilustración 5. Distribución por sexo del grupo intervenido. Elaboración propia

Con respecto de las edades de las personas que integraron el grupo intervenido, estas oscilan entre los dieciocho y treinta y tres años de edad, alcanzando una media de edad de veintiún años. Así mismo, la edad que aparece con más frecuencia entre las y los integrantes del

grupo es la de dieciocho años, para efectos de ilustrar lo anterior se tienen las siguientes representaciones tabulares y gráficas:

**Estadísticos**

Edad		
N	Válidos	20
	Perdidos	11
Media		21.05
Moda		18

Tabla 5. Frecuencias en el rubro Edad del grupo intervenido. Elaboración propia

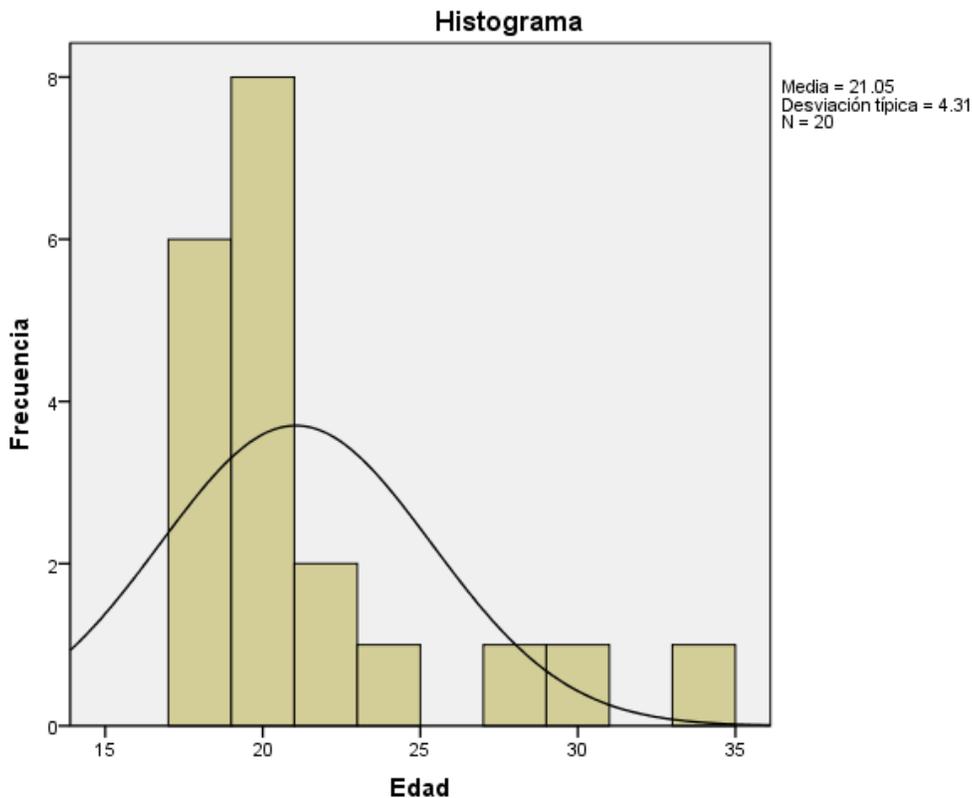


Ilustración 6. Histograma de edades de las y los participantes del grupo intervenido. Elaboración propia

Como ya se ha mencionado, la prueba TECA se aplicó en su totalidad, pero se decidió únicamente presentar dos de sus escalas, las cuales conforman la versión abreviada del instrumento. Así para el caso del Estrés Empático, el grupo intervenido presentó puntuaciones

ligeramente más elevadas ampliando el rango a un máximo de 30 puntos, esto comparado con los resultados obtenidos en el grupo control (Ilustración 7) en donde el rango intercuartil más grande, el 75, tenía como un máximo de 24 puntos, significa que tras las intervenciones los y las participantes desarrollaron un involucramiento más profundo en aquellas situaciones donde el infortunio o desgracia del otro estaba presente, alejándose de la frialdad emocional.

### Estadísticos

EE		
N	Válidos	31
	Perdidos	0
Media		28.26
Moda		29
Percentiles	25	27.00
	50	29.00
	75	30.00

Tabla 6. Distribución de frecuencias en rango intercuartil de la escala de Estrés Empático en el grupo intervenido. Elaboración propia

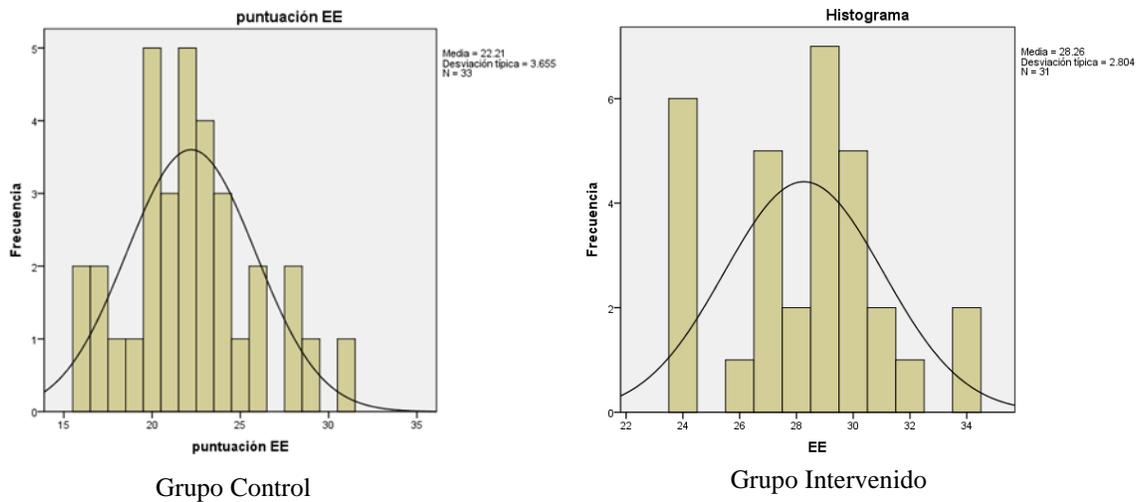


Ilustración 7. Comparativo de histogramas de la escala Estrés Empático entre grupo control y grupo intervenido. Elaboración propia

Los resultados arrojados por la prueba TECA en la escala de Alegría Empática no presentaron variaciones significativas con respecto del grupo control, pues al igual que en este, el grupo intervenido obtuvo una puntuación de 32 en el cuartil 75 (Tabla 7). Esto quiere decir

que ambos grupos están compuestos por personas que se alegran con facilidad al saber que una persona vive una situación de éxito o felicidad (Ilustración 8).

Al mismo tiempo, se puede apreciar que las dinámicas e intervenciones realizadas no alteran la escala de alegría empática, ni disminuyen esta capacidad en los individuos que participaron de ellas.

**Estadísticos**

AE

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Media		30.26
Moda		32
Percentiles	25	28.00
	50	31.00
	75	32.00

Tabla 7. Distribución de frecuencias en rango intercuartil de la escala de Alegría Empática en el grupo intervenido. Elaboración propia.

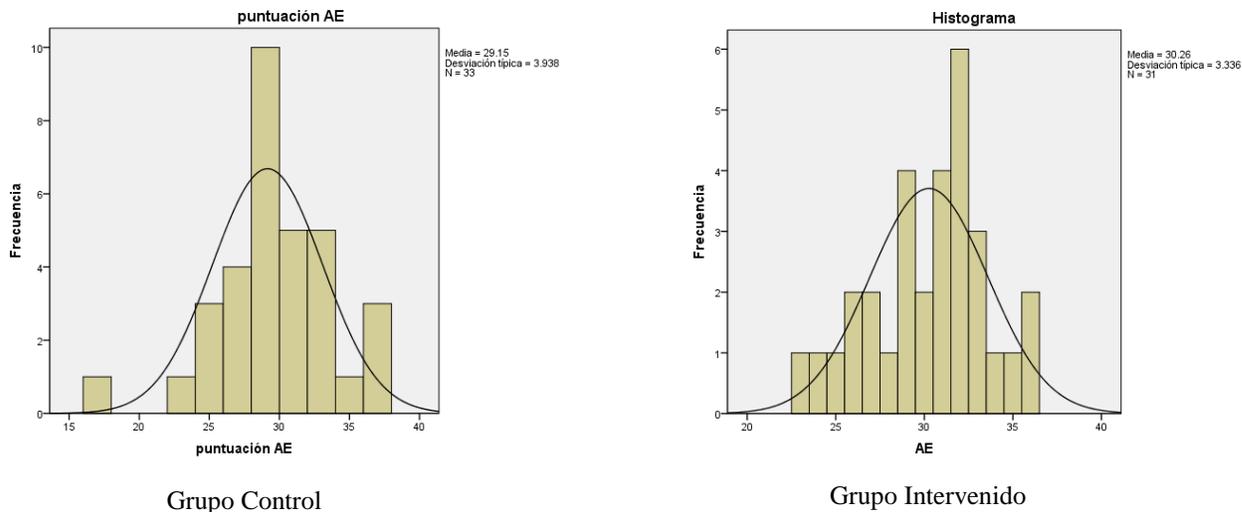


Ilustración 8. Comparativo de histogramas de la escala Alegría Empática entre grupo control y grupo intervenido. Elaboración propia.

Del análisis de los estadísticos aquí presentados, se puede apreciar claramente que existen leves variaciones por lo menos en una de las escalas tras la vivencia de las intervenciones diseñadas bajo la propuesta crítica contrahegemónica, siendo esta la de estrés empático. Esta

variación representa un incremento en la capacidad de los participantes de poder sentir el dolor ajeno, sin que esta caiga en niveles extremos o patológicos; podemos afirmar entonces, que, aunque la extensión del rango no es cuantiosa, si es indicativo del resultado producido tras las intervenciones realizadas, combinadas con el seguimiento teórico del curso y con las características intrínsecas del plan de estudios de la materia.

Con respecto de la otra escala medida, la de alegría empática, al no tener variación con respecto del grupo control, como se ha dicho, es indicativo de que, tras el acompañamiento teórico-práctico entablado con los participantes por parte del investigador y el titular, esta característica no ha recibido merma significativa y conserva los estándares normales para no convertirse o potenciar un comportamiento dañino para los individuos.

Con esto se tienen elementos que posibilitan afirmar que la ejecución de clases diseñadas bajo la propuesta pedagógico didáctica que se presenta en esta investigación trae consigo cambios en la dimensión cognitiva y emocional relacionadas con el constructo psicológico de empatía, sobre todo en la capacidad de percibir y sentir el dolor y sufrimiento ajenos o estrés empático, cambios que consideramos positivos y útiles para contrarrestar los efectos de los esquemas tradicionales de enseñanza legal de los derechos humanos, incorporando a su vez prácticas de la educación de base popular que reorientan y resignifican el papel de la universidad dentro de la comunidad y reconocen la capacidad de los participantes de ser agentes y protagonistas de su propio conocimiento.

## CONCLUSIONES

Como parte final de esta tesis se presentan las conclusiones obtenidas tras el proceso de investigación en sus diferentes etapas.

El paradigma contrahegemónico compuesto por los referentes axiológicos y procedimentales que se han expuesto en este trabajo representa una alternativa para la educación legal de los derechos humanos, pues al estar formado por elementos de la pedagogía crítica, el pensamiento jurídico crítico latinoamericano y la orientación de una ética material, permite insertar componentes eminentemente sociales, como lo son el desarrollo de la empatía y la alteridad a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación universitaria, sobre todo en aquellos que tradicionalmente se han caracterizado por poseer estructuras cerradas, jerarquizadoras y conductistas, como la del espacio analizado en este trabajo. Las prácticas diseñadas bajo esta alternativa pedagógico-didáctica se pueden incluir en las sesiones de los programas y currículos de las facultades y escuelas de derecho latinoamericanas, como complemento al contenido temático pues, paralelamente con el diseño de un currículo interdisciplinario ofrece la posibilidad de avanzar en la comprensión amplia de los derechos humanos, al ejercitar un acercamiento crítico y experiencial a la realidad de los participantes y de su comunidad; y en consecuencia, propicia un ejercicio propositivo para posicionarlos como agentes de transformación social.

Respecto al trabajo realizado en la facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se apreció que gran parte de los y las estudiantes con quien que participaron de las intervenciones tenían una concepción limitada de los derechos humanos, generalmente orientada a su contenido normativo, mientras que las relaciones que se entablan respecto de profesores y alumnos están basadas en el establecimiento de jerarquías y en el seguimiento acrítico de los valores impuestos por la estructura social.

Esta estructura se reproduce y refuerza en la disposición espacial de las aulas y en la interacción entre las personas que forman parte de la comunidad educativa de la facultad reflejando indiferencia y frialdad ante el infortunio, la exclusión y la desgracia ajena, lo cual debilita y obstaculiza el desarrollo de una perspectiva de alteridad y la formación de juristas

comprometidos con la observancia y el respeto a los derechos humanos, sobre todo de aquellas personas y colectivos con los que sienten no tener relación o identificación alguna.

Aun y cuando el currículo de la asignatura de Derechos Humanos en el caso analizado, fue diseñado a partir de una visión progresista y crítica, el estudio cuantitativo realizado informa que sin intervenciones didácticas contrahegemónicas, los estudiantes se sienten muy ajenos a las emociones de los otros cuando estas están relacionadas con la desgracia y el sufrimiento; en otras palabras, tienen dificultad para sentir el dolor ajeno. Mientras que, los estudiantes que participaron de las intervenciones demostraron tener un cambio, aunque no significativo, en dicho aspecto. Bajo estas circunstancias, resulta muy complicado lograr una transformación didáctica, ya que factores como el horario, el mobiliario y otros como el espacio y la dinámica social de la facultad impiden la reflexión e interiorización de los procesos vicarios de empatía trabajados durante las sesiones de intervención.

Por otro lado, los estudiantes se presentan con muchas reservas ante las dinámicas y actividades didácticas constructivistas, pues no solo demuestran su falta de costumbre ante ellas, sino que también, manifiestan de diversas formas que sus prioridades como estudiantes son la retención del contenido informativo de los cursos y consideran al examen que normalmente se les aplica, como parte esencial y predominante de la evaluación de su desempeño en la asignatura.

Con respecto del estudio cualitativo, este ayudó a profundizar en el conocimiento sobre las causas relacionadas a las variaciones que presentaron los estadísticos obtenidos a través del test, incluso evidenciaron ciertos posicionamientos críticos y reflexivos presentados por los estudiantes durante las sesiones y aunque los mismos no son cuantiosos, su presencia permite tener cierta convicción de la existencia de un cambio o transformación en su manera de comprender al “otro” excluido y al “otro” que sufre por la violación o por imposibilidad estructural de acceso a sus derechos humanos.

Haciendo una interpretación integradora e insistente de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar los estudiantes adoptan sentimientos vicarios de empatía con facilidad cuando perciben cercanía con los sujetos involucrados y cuando se identifican en situaciones de alegría y bonanza, pero no así cuando los sujetos destinatarios de la situación de exclusión e infortunio se perciben extraños o que no forman parte de su proximidad afectiva.

Al construir conceptos grupales, los participantes percibieron un aprendizaje distinto y entendieron, tal y como lo manifestaron en repetidas ocasiones, que los derechos humanos son parte de una realidad compleja que va más allá del contenido normativo plasmado en instrumentos jurídicos nacionales e internacionales de la materia. Sin embargo, aún es complicado lograr la adopción de una perspectiva multidisciplinaria en el estudio de los temas, pues los estudiantes de segundo semestre con los que se trabajó, perciben el ejercicio de su profesión únicamente dentro de los ámbitos legislativos y de postulación de casos, generalmente privados, ante los tribunales, además de que las temáticas relacionadas con la filosofía y la sociología, aun se perciben como distantes y ajenos a lo jurídico.

Lo anterior muestra una aproximación al estado actual de la educación legal de los derechos humanos en el grupo y en la facultad estudiada, siendo consistente con lo hallado en la literatura respecto de este fenómeno; además, indica las líneas a seguir en el trabajo a futuro, siendo necesario continuar adecuando el currículo, las políticas institucionales y las estrategias didácticas para el fomento y desarrollo de una proximidad que permita la identificación con los destinatarios del sufrimiento por la violación de sus derechos humanos.

Por todo lo anterior, algunas vías para posibilitar el desarrollo de empatía como componente de una perspectiva de alteridad en la educación legal en derechos humanos, serían:

1. Hacer un replanteamiento no solo curricular sino didáctico de la educación legal en derechos humanos, facilitando los recursos materiales, adecuando instalaciones y horarios, sensibilizando y capacitando a personal y docentes para el desarrollo a plenitud de las prácticas educativas contrahegemónicas dentro de la facultad de Derecho, así como de las políticas institucionales y organizacionales de la misma para adecuarlas a una perspectiva de derechos humanos y alteridad.
2. Transversalizar en el currículo y en la práctica los estudios multidisciplinarios y la reflexión filosófico-ética sobre las problemáticas de la realidad social y el contexto latinoamericano, nacional e internacional a través del ejercicio de la profesión, pues esto permitiría contrarrestar el predominio de una visión hegemónica y mercantilizada de la abogacía y contribuiría a lograr las condiciones necesarias para el desarrollo de empatía y alteridad dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje de la facultad.

3. Promover la reflexión crítica y democrática sobre los procesos de enseñanza, didáctica y métodos de evaluación, considerando a los estudiantes como parte protagónica de los mismos y centrándose en su aprendizaje significativo, superando la simple memorización de contenidos.
4. Promover investigación que continúe con el estudio del currículo para avanzar en el conocimiento de cómo es que se dan las relaciones desiguales entre los miembros de la comunidad educativa y qué relación tienen con aspectos como la despolitización, la reproducción y fortalecimiento de estereotipos sociales y jerarquías, así como otras formas de exclusión dentro de los contextos educativos formales donde se construye conocimiento en torno a los derechos humanos.

## FUENTES

ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. 5a. reimp. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

ACOSTA, Mariclaire. «Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México.», en *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México. Presentación*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, , p. 1. Disponible en: <<http://www.uia.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/derechosHumanos/libros/libroDiagnoEduLegalDMex.pdf>>.

ALMEIDA VIEIRA DE, José Luís. «Reseña de “Dialética da Diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal” de José Eustáquio Romão». en *EccoS Revista Científica. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil*, vol. 2, n.º 2, 2000, p. 143-146.

AMER, Aly. «Reflections on Blomm’s Taxonomy.» en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Universidad de Almería*, vol. 4, n.º 8, 2006, p. 213-230.

ARIAS VALENCIA, María Mercedes. «La triangulación metodológica: Sus principios, alcances y limitaciones.», en *Investigación y Educación en enfermería*, vol. XVIII, n.º 1, 2000, p. 13-26.

AUSUBEL, David. *Aprendizaje significativo*. Trillas, México, 1986.

BERLANGA, José Luis Villacañas. «Historia de la razón y giro copernicano», en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, vol. 37, p. 67-88.

BEUCHOT, Mauricio. *Hermenéutica Analógica y Filosofía del Derecho*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, Maestría en Derechos Humanos Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Educación para las ciencias en Chiapas, Aguascalientes, San Luis Potosí, San Cristóbal de las Casas, 2010.

BEUCHOT, Mauricio. *La Hermenéutica como Herramienta en la Investigación Social*. Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2007.

BEUCHOT, Mauricio. *Lineamientos de Hermenéutica Analógica*. Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, Mexico, 2006.

BOFF, Leonardo. *Ética y Moral. La búsqueda de los Fundamentos*, documento electrónico, Bilbao, 2011. Disponible en: <<https://elteologillo.files.wordpress.com/2013/01/leonardo-boff-etica-y-moral.pdf>>.

BONET, Antoni Jesús Aguiló. «La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes», en: *Nómadas*, vol. 22, n.º 2, 2009, p. 5-28. Disponible en: <<http://search.proquest.com/docview/748436498?accountid=11643>>.

BUGANZA, Jacob. «La otredad o Alteridad en el descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana» en *Razón y palabra*, vol. 12, n.º 54, 2006.

BUNGE, Mario. *Epistemología: Curso de Actualización*. Siglo XXI, México, 1980.

BURGOS, Mylai. *Fundamentos Básicos para la metodología de la investigación aplicada a derechos humanos*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Mexico, 2011.

BUSTILLOS, Graciela y VARGAS, Laura. *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo 2*. 2a. ed. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, Guadalajara, 1993.

CABANCHIK, Samuel Manuel; PENELAS, Federico y TOZZI, Verónica. *El giro pragmático en la filosofía*. Gedisa, Barcelona, 2003.

CALLEJA SALADO, Manuel. «Realidad, esencia, y estructura dinámica en Xavier Zubiri.», en *The Xavier Zubiri Review*, vol. 3, 2000, p. 101-119.

CAM, Zekeriya *et al.* «Classical and Contemporary Approaches for Moral Development» en *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 12, n.º 2, 2012, p. 1222-1225.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. «Michel foucault y la colonialidad del poder», en *Tabula Rasa*, 2007, p. 153-172.

CERUTTI GULDBERG, Horacio. «Filosofar Nuestroamericano (¿Filosofía en sentido estricto o mera aplicación práctica?)», en *Lampara de Diógenes. Revista semestral de Filosofía*, vol. 3, n.º 006, 2002, p. 45-49.

COHEN, Louis y MANION, Lawrence. *Métodos de investigación educativa*. 2a. Ed. Editorial La Muralla, Madrid, 2002.

COPPENS, Federico y VAN DE VELDE, Herman. *Técnicas de Educación Popular*. Programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario CURN/CICAP, Estelí, Nicaragua, 2005.

COURTIS, Christian. «Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes acerca de un debate necesario», en GARCÍA, Mauricio. y

RODRÍGUEZ, César. (Eds.), *Derecho y Sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídico críticos*, ILSA, p. 75-100.

CRUZ RODRÍGUEZ, Edwin. «Empatía y alteridad en Mariátegui: Una lectura de los 7 ensayos», en: *Revista Guillermo de Ockham*, vol. 11, n.º 2, 2013, p. 161-172.

DAVIS, Mark H. «A multidimensional approach to individual differences in empathy», en: *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, n.º 10, 1980, p. 85.

DE LA TORRE RANGEL, Jesús Antonio. *Iusnaturalismo Histórico Analógico*. Porrúa, Mexico, 2011.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia: para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. [s.l.]: Desclée de Brouwer, 2003.

DEL PALACIO DÍAZ, Alejandro. «La Escuela de Frankfurt: El Destino Trágico de la Razón.» en *Casa del tiempo UAM*, vol. Abril, 2005, p. 26-33. Disponible en: <<http://www.uam.mx/difusion/revista/abr2005/palacio.html>>.

DERRIDA, Jacques; ALARCÓN, José Miguel y DE PERETTI, Cristina. *Espectros de Marx*. [s.l.]: Editorial Trotta, 1995.

DÍAZ LÓPEZ, Sandra Milena. «Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos generales y Aportes a la Evaluación Educativa», en *Revista portuguesa de pedagogía*, vol. 1, n.º 7-23, 48d. C.

DUSSEL, ENRIQUE. «Algunas reflexiones sobre la “falacia naturalista” (¿Pueden tener contenidos normativos implícitos cierto tipo de juicios empíricos?)», en *Dianoia*, vol. XLVI, n.º 46, 2001, p. 65-80.

DUSSEL, Enrique. «Arquitectónica de la ética de la liberación», en *Creative Virtualities in Human Self-Interpretation in Culture*. Springer Netherlands, 1998, p. 125-159.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación: en la edad de la globalización y de la exclusión*. 4ta Ed. Trotta, México, 2002.

E. DUSSEL. «Para una fundamentación dialéctica de la liberación latinoamericana», en *Stromata*, vol. N° 1, 1972, p. 53-105.

ELLACURÍA, Ignacio. «Universidad, derechos humanos y mayorías populares», en: SENENT, Juan Antonio (Ed.), *La lucha por la justicia. Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*. Deusto Digital, , p. 303-316.

ESCOBAR GUERRERO, Miguel *et al.* *Paulo Freire: Praxis de la utopía y la esperanza*. Universidad de Colima, Colima, 2007.

ESCRIVÁ MESTRE, V., PÉREZ DELGADO, E. y SAMPER GARCÍA, P. «Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía», en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, n.º 2, 1999, p. 251-270.

ETXEBERRIA, Xabier. «Ética del reconocimiento y víctimas del terrorismo», en *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, n.º 46, 2012, p. 215-232.

FERNÁNDEZ, David. «Ignacio Ellacuría: Vida, pensamiento e impacto en la universidad jesuita de hoy», en: *Inauguración de la Cátedra Ignacio Ellacuría de Análisis de la Realidad Política y Social*. Universidad Iberoamericana, p. 40.

FERNÁNDEZ PINTO, Irene; LÓPEZ PÉREZ, Belén y MÁRQUEZ, María. «Empatía. Medidas, teorías y aplicaciones», en *Anales de psicología*, vol. 24, n.º 2, 2008, p. 284-298.

FILIPETTI, Vanessa Arán; LÓPEZ, Vanessa y RICHAUD, María Cristina. «Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos», en *Cuadernos de Neuropsicología. Panamerican Journal of Neuropsychology*, vol. 6, n.º 1, 2012, p. 63-83.

FLORES GARCÍA, Víctor. *El lugar que da verdad. La filosofía de la realidad histórica de Ignacio Ellacuría*. Miguel Ángel Porrúa-Universidad Iberoamericana, México, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. primera reedición. Siglo XXI, México, 2012.

GAY, L. R.; MILLS, Geoffrey E. y AIRASIAN, Peter. *Educational Research. Competencies for analysis and applications*. 9a. Ed. Pearson, Columbus, 2009.

GLEMBOTSKY SCHOIJET, Mauricio. «Libertad Académica y Represión. Una ojeada histórica.» en *Alegatos*, vol. 84, 2013, p. 607-634.

GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto. «El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: Hacia una formación dinámica.» en *Boletín mexicano de Derecho Comparado*, vol. XLV, n.º 133, 2012, p. 119-139.

HEIDEGGER, Martin. *Ser Y Tiempo*, RIVERA, Jorge Eduardo (trad), Editorial universitaria, 2005.

HERNÁNDEZ CERVANTES, Aleida. *La producción jurídica de la globalización económica. Notas de una pluralidad jurídica internacional*. UASLP-CENEJUS-Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, México, 2014.

HERRERA FLORES, Joaquín. «Los derechos humanos en el contexto de la globalización: Tres precisiones conceptuales», en *International Conference on Law and Justice in the 21st Century*. Universidad de Coimbra, , p. 36.

HIDALGO FLOR, Francisco. *Contrahegemonía*. Proyecto: Diccionario del pensamiento alternativo II. Disponible en: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=167>>. Acceso en: 18 nov. 2015.

HOUTART, François. «El concepto de Sumak kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad», en *Revista de filosofía*, vol. 69, n.º 3, 2011, p. 7-33.

ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot Argentina, Buenos Aires, 2012.

KANT, Inmanuel, *Crítica del juicio*. Psikolibro, Madrid, 2014. Disponible en: <<http://raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Kant - Critica del Juicio.pdf>>.

KENNEDY, Duncan, «La educación legal como preparación para la jerarquía.» en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 2, n.º 3, 2004, p. 117-142.

\_\_\_\_\_, «The political Significance of the structure of the law school curriculum» en *Seton Hall Law Review*, vol. 14, n.º 1, 1983, p. 1-16.

KROTZ, Esteban. «Alteridad y pregunta antropológica», en *Alteridades*, vol. 4, n.º 8, 1994, p. 5-11.

LARRAÑAGA, Eduardo. «Ideas sobre la socialización de la enseñanza del Derecho», en *Alegatos*, vol. 4, 1986, p. 51-53.

LEONARDO, García Jaramillo. «Un nudo gordiano en la enseñanza del derecho. A propósito de la integración de la filosofía jurídica en la dogmática y la práctica jurídicas.» en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 6, n.º 12, 2008, p. 23-62.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo del otro hombre*. 13. ed. Siglo XXI, México, 2013.

LOBEIRAS, María Jesús Vázquez. «Inmanuel Kant: el giro copernicano como ontología de la experiencia», en *Endoxa*, vol. 1, n.º 18, 2004, p. 69-94.

LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo. *Pedagogía Jurídica*. Porrúa, Mexico, 2000.

LÓPEZ PÉREZ, Belén; FERNÁNDEZ PINTO, Irene y ABAD GARCÍA, Francisco José. *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Manual*. TEA Ediciones, Madrid, 2008.

MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham. *Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva controversial*. CDHDF, México, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. OEA-CEI, Santiago, 2008.

MANRÍQUEZ A, Germán. «Enrique Dussel, Filósofo de la liberación latinoamericana (1934-1975).» *En*: DUSSEL, Enrique (Ed.). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. quinta ed., Editorial Nueva América, p. 11-51.

MARTIN, Claudia; RODRÍGUEZ PINZÓN, Diego y ARJONA ESTÉVEZ, Juan Carlos. «Diagnóstico sobre la educación legal en Derechos Humanos en México.» *En*: GUTIÉRREZ CONTRERAS, Juan Carlos (Ed.), *Educación en Derechos Humanos*. Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos. México-Comisión Europea, , p. 351-368.

MIGNOLO D., Walter. «El pensamiento decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto», *en* CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar Bogotá, p. 25-46.

MIRALBELL, Ignacio. «Duns Escoto: la concepción voluntarista de la subjetividad.» *en Cuadernos de Anuario Filosófico. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, vol. 051, n.º 100, 1998, p. 5-88. Disponible en: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Duns+escoto:+la+concepción+voluntarista+de+la+subjetividad#0>>. Acceso en: 18 nov. 2014.

MORALES, Elda. «La Acción Comunicativa de Jürgen Habermas : Modelo Teórico y Proyecto Emancipador», *en Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 4, 1999, p. 67-81.

MORENO COTO, César Giovanni. *Propuesta pedagógico-metodológica para una mejor enseñanza-aprendizaje de la filosofía a partir de la práctica docente de Ignacio Ellacuría y de algunos de sus escritos filosóficos*, tesis para obtener el grado de licenciado en pedagogía, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

OLMEDO CARRILLO, Pablo y MONTES BERGES, Beatriz. «Evolución conceptual de la Empatía», en *Iniciación a la investigación. Revista electrónica*, vol. 4, n.º 3, 2009, p. 1-4. Disponible en <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/307/289>>.

ORTIZ PALACIOS, Luis Ángel. «Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens», en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 6, n.º 20, 1999, p. 57-84.

PAREDES, Juan Pablo. «Pensamiento epistémico y conocimiento social: Emergencias y potencialidades en la investigación social», en *Revista de Estudios Sociales*, n.º 48, 2014, p. 125-138. Disponible en: <<http://search.proquest.com/docview/1518786996?accountid=11643>>.

PAREDES, Juan Pablo. «Pensamiento epistémico y conocimiento social: Emergencias y potencialidades en la investigación social», en *Revista de Estudios Sociales*, n.º 48, 2014, p. 125-138.

PARRA RAMÍREZ, Esther. «Educación legal en derechos humanos» en *Reflexión política*, vol. 3, n.º 5, 2001, p. 1-2.

PÉREZ VALERA, Victor Manuel. *Deontología jurídica. La ética en el ser y el quehacer del abogado*. 7a. reimpr. Oxford University Press, México, 2007.

PIENKOS, Elizabeth y SASS, Louis A. «Empatía y Alteridad: Enfoques humanistas y fenomenológicos en la psicoterapia con el trastorno mental grave», en *Clínica e investigación relacional. Revista electrónica de psicoterapia*, vol. 8, n.º 3, 2014, p. 323-338.

PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. *Metodología constructivista*. Pearson Educación, México, 2005.

PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*. 2a. Ed. Pearson Educación, México, 2007.

PLATÓN. «El sofista.» En: DE AZCÁRATE, Patricio (trad.) (Ed.). en *Obras completas de Platón. Diálogos*. Medina y Navarro Editores, México, p. 139.

QUESADA TALAVERA, Balbino. «Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera», en *Investigaciones Fenomenológicas. Fenomenología y política*, vol. 3, n.º 393-405, 2011.

QUIJANO, Aníbal. «Colonialidad del poder y clasificación social.» en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 2007, p. 93-126.

RIVERA LUGO, Carlos. «La miseria del Derecho. Réplica a Carlos Fernández Liria y a Luis Alegre Zahonero.» en *Rebelión*, 2011. Disponible en: <[http://www.hostos.edu/downloads/noticias/rivera\\_lugo/la\\_miseria\\_del\\_derecho.pdf](http://www.hostos.edu/downloads/noticias/rivera_lugo/la_miseria_del_derecho.pdf)>.

RODINO, Ana María. «Ideas fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las últimas tres décadas: Una lectura regional», en MAGDENZO KOLSTREIN, Abraham (Ed.). en *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. CM-UNESCO-OEI, p. 134-166.

ROLDÁN, David A. «La falacia iusnaturalista: Una crítica a partir del concepto de propiedad», en *Teología y cultura*, vol. 3, 2005, p. 1-9.

ROSILLO, Alejandro *et al.* *Hermenéutica Analógica Derecho y Filosofía*. Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, 2007.

ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro. *Los inicios de la Tradición Iberoamericana de Derechos Humanos*. UASLP-CENEJUS, San Luis Potosí- Aguascalientes, 2011.

RUÍZ, César. «La alteridad.» en *Casa del tiempo UAM*, vol. 3, n.º 25, 2009, p. 99-101.

SAMOUR, Héctor. «El concepto de “mal común” y la crítica a la civilización del capital en Ignacio Ellacuría». en *ECA. Estudios centroamericanos*, vol. 68, n.º 732, 2013, p. 7-18.

SAMPAIO DE MADURERIRA, Miriam Mesquita. «La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación. Un recorrido histórico-sistemático.» en *Revista internacional de filosofía política*, n.º 34, 2009, p. 193-211.

SÁNCHEZ RUBIO, David. «Derechos Humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad: Una mirada parcial y situada.» en *Campo Jurídico*, vol. 3, n.º 1, 2015, p. 181-213.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Sociología jurídica crítica para un nuevo sentido común en el derecho*. ILSA, Bogotá, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. «Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos.», en: GÓMEZ ISA, Felipe (Coord.) (Ed.). en *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Universidad de Deusto, Bilbao, p. 95-122. Disponible en: <[http://www.ijf.cjf.gob.mx/cursososp/2012/derhumancontrolconvencionalidad/bloquexiii/Boaventura de Sousa.pdf](http://www.ijf.cjf.gob.mx/cursososp/2012/derhumancontrolconvencionalidad/bloquexiii/Boaventura%20de%20Sousa.pdf)>. Acceso en: 15 sep. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES, Plural Editores, La Paz Bolivia, 2007.

SANTOS-GÓMEZ, Marcos. «Historia, Sujeto y Liberación en “Pedagogía del Oprimido de” Paulo Freire», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 4, n.º 1, 2015, p. 21-23.

SEMENT DE FRUTOS, Juan Antonio. «La función de la universidad en el pensamiento de Ignacio Ellacuría. Una visión desde nuestro contexto actual», en *Revista de Fomento Social* 65, n.º 260, 2012, p. 657-679.

SNE, Servicio Nacional de Empleo. *Tendencias de empleo profesional correspondientes al segundo trimestre de 2015*. Orientación Profesional-Tendencias de empleo profesional. Disponible en: [http://www.empleo.gob.mx/es\\_mx/empleo/tendencias\\_\\_de\\_empleo\\_de\\_las\\_carreras\\_profesi](http://www.empleo.gob.mx/es_mx/empleo/tendencias__de_empleo_de_las_carreras_profesi) >. Acceso en: 18 nov. 2015.

SORDO RUZ, Tania. «Ella se lo buscó. Estereotipos de género en el Estado mexicano: Sentencia Campo Algodonero.» en *XV Premio SIEM de Investigación feminista "Concepción Gimeno de Flaquer de la Universidad de Zaragoza*, 2012, p. 1-25.

TORRES, Mariela; KARIM, Paz y SALAZAR, Federico G. «Tamaño de una muestra para una investigación de mercado» en *Boletín Electrónico. Universidad Rafael Landívar*, n.º 02, 2002, p. 1-13.

VERNENGO, R. J. *La interpretación jurídica*. UNAM, México, 1977.

VILLANUEVA, Ernesto. «Deontología informativa:¿Para qué?», en: *Deontología y autorregulación informativa: Ensayos sobre derecho y ética de la información*, p.15-33.

WALSH, Catherine. «Lo pedagógico y lo decolonial: Entretegiendo caminos», en WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías Insumisas. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Ediciones Abya-Yala, , p. 23-68.

WERSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

WITKER, Jorge. *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica*. Editora Nacional, Mexico, 1975.

WOLKMER, Carlos Antonio. *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. ILSA, Bogotá Colombia, 2003. Disponible en: <http://sinismos.files.wordpress.com/2012/03/introduccion-al-pensamiento-juridico-critico.pdf>>. Acceso en: 21 oct. 2014.

## Apéndices

### Apéndice # 1

Datos generales de identificación				
Asignatura	Nivel	Semestre	Grupos	Fecha
Derechos Humanos	Licenciatura En Derecho	2°	011	22-ene-2016
<b>Clase/intervención</b>  1	<b>Tema</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Definición de Derechos Humanos</b></li> <li>• <b>Características de los Derechos Humanos</b></li> </ul>		<b>saberes involucrados</b> experiencia personal recuerdos de formación académica anterior experiencia colectiva recuerdo a partir de texto académico asignado previamente	
<b>Objetivo de aprendizaje.</b> Identificar el concepto de derechos humanos a partir de la experiencia personal y colectiva Comparar las diferentes posturas y tradiciones de pensamiento referentes a los derechos humanos a partir de lo que se sabe por experiencia y lo que dicen las diferentes corrientes y escuelas de pensamiento				
<b>Objetivo actitudinal</b> Valorar la diferencia de ideas y posturas a través de la construcción colectiva de conceptos				
<b>Título de la actividad. "El Monumento"</b>				
<b>Métodos</b>  palabra generadora, contextualización tematización, codificación y decodificación y problematización			<b>Estrategias</b> Identificación de la realidad individual Trabajo colaborativo Exposición y descripción de la interpretación colectiva de la realidad	
<b>Recursos</b> Hoja de papel, bolígrafo o lápiz, objetos que traiga consigo el participante, cuerpo de los participantes.				

*Plan de Actividad/Intervención. Elaboración propia a partir de Pimienta Prieto y Coppens / Van de Velde.*

## Apéndice # 2

Datos generales de identificación				
Asignatura	Nivel	Semestre	Grupos	Fecha
Derechos Humanos	Licenciatura En Derecho	2°	011	22-ene-2016
<b>Clase/intervención</b>  2	<b>Tema</b>  Los derechos humanos en la ética discursiva: Adela Cortina		<b>saberes involucrados</b> experiencia personal a partir de pertenencia a comunidad universitaria experiencia colectiva concepto personal de derechos humanos concepto colectivo de derechos humanos	
<b>Objetivo de aprendizaje.</b> Identificar las prácticas cotidianas relacionadas con la vivencia de los derechos humanos en la universidad, así como sus vulneraciones a nivel personal y colectivo. Contrastar las diferentes percepciones acerca de la vivencia de los derechos humanos entre los diferentes integrantes del grupo Reflexionar en torno a la exclusión y no reconocimiento pleno como parte de la comunidad discursiva. Observar las reacciones de las personas ante el conocimiento de la exclusión de otras u otros.				
<b>Objetivo actitudinal</b> Identificar las reacciones y sentimientos producidos en una persona ante una situación real y cotidiana de exclusión				
<b>Título de la actividad. "Cómo vives los derechos humanos en tu universidad"</b>				
<b>Métodos</b>  Problematización, socialización de emociones y sentimientos, reproducción controlada de la realidad.			<b>Estrategias</b> Identificación de la realidad individual y colectiva <b>Trabajo colaborativo</b> Exposición de experiencias y vivencias tanto individuales como colectivas en contextos de exclusión Reproducción controlada de una situación de exclusión real Observación de las reacciones individuales ante la exclusión de un miembro del grupo	

**Recursos**

Hoja de papel, bolígrafo o lápiz, pizarrón, marcadores, galletas marías.

**Desarrollo**

Inicio: Se inicia la sesión preguntando a los participantes si les gusta estar dentro de una mayoría o dentro de una minoría, a su vez se les pide que expliquen brevemente el porqué de su respuesta, el facilitador o algún participante debe ir registrando lo esencial de cada aporte en el pizarrón. Tiempo 10 min.

Desarrollo: Se pide a los participantes que formen equipos de 4 personas y que nombren a un representante del mismo. Una vez hecho esto se indica a los representantes que salgan del aula junto con el facilitador procurando llegar a un espacio donde quienes han permanecido dentro no puedan escuchar lo que conversarán. 2 min.

En ese espacio se les indicará a los representantes que el facilitador pondrá una actividad distractora y que ellos se tienen que encargar de que se lleve a cabo, al mismo tiempo que se les reparte a cada representante un número de galletas marías igual al número de integrantes del equipo menos uno (Por ejemplo si el equipo consta de 4 integrantes, se le entregarán al representante 3 galletas solamente). También se les indicará que repartan las galletas como ellos consideren apropiado sin mencionar nada de esto al equipo ni tampoco dar explicación de su repartición. 5 min.

Ahora se pide a los representantes se incorporen al grupo y al aula, y se indica a todos que por equipo deberán escribir en una hora una respuesta colectiva a la pregunta ¿Cómo se viven los derechos humanos en tu universidad? Indicando que en un lapso de 10 minutos compartiremos las posturas en pleno. Tiempo 10 min.

Pasado el tiempo indicado se pide a cada uno de los equipos compartan sus posturas y experiencias. (Lo cual permite al mismo tiempo conocer su percepción general de situaciones cotidianas vividas en su contexto relacionadas con los derechos humanos). Tiempo 10 min.

Una vez que los equipos compartieron sus hallazgos se les explica que paralelamente a la actividad que realizaron, los representantes de equipo repartieron una galleta y dejaron a alguien sin ella a propósito.

A continuación se le pide a las personas que se quedaron sin galleta que expresen que sintieron al percatarse de que todo mundo tenía una y ellos o ellas no.

Cierre: La sesión puede cerrar con una breve explicación en torno a la importancia de formar parte de la comunidad del discurso, pero también se puede aprovechar para hacer mención de que así como este aspecto formal no es suficiente sin antes satisfacer el principio material de conservación y reproducción de la vida (simbolizado por un alimento: La galleta) Tiempo 5 min.

*Plan de Actividad/Intervención. Elaboración propia a partir de Pimienta Prieto y Coppens / Van de Velde.*

### Apéndice # 3

Datos generales de identificación				
Asignatura	Nivel	Semestre	Grupos	Fecha
Derechos Humanos	Licenciatura En Derecho	2°	011	23-marzo-2016
Clase/intervención  3	Tema  Derecho de libertad de ocupación. Artículo 5° constitucional		saberes involucrados: Conocimientos previos sobre derecho laboral y concepto de “trabajo” uso estratégico del derecho capacidad de síntesis socialización de contenidos interpretación de instrumentos jurídicos en relación con los derechos humanos/fundamentales	
<b>Objetivo de aprendizaje.</b> Observar críticamente la realidad respecto de libertad de ocupación como derecho humano en su inclusión en contratos laborales. Proponer estrategias de defensa estratégica desde lo legal para proteger derechos laborales.				
<b>Objetivo actitudinal</b> Acercamiento y comprensión del sentir del oprimido por el ocultamiento/negación de la relación laboral.				
Título de la actividad. “Trabajo y prestación de servicios. Caso contrato de profesor-investigador en institución educativa”				
Métodos  Método de casos			Estrategias Exploración de conocimiento previo Presentación de caso Uso alternativo del derecho	
<b>Recursos</b> Pizarrón, plumones, contrato impreso en 5 juegos.				

### **Desarrollo**

Se presentan los objetivos de la sesión

Se pregunta al grupo que saben acerca del contenido del artículo 5° constitucional

Se forman parejas o tercias, según convenga, y se les indica que discutan y registren la respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué hace a una relación laboral, ser una relación laboral?
- ¿Qué sería entonces una prestación de servicios profesionales?
- ¿Cuál es la diferencia entre honorarios y salario

Después de discutir las respuestas se reparte a cada equipo un ejemplar del contrato pidiéndoles que se identifiquen o subrayen todos aquellos elementos que denoten la existencia de una relación laboral

Se comentan los hallazgos de los grupos y se comparten las conclusiones de estos.

Se cierra la sesión evidenciando la forma en la que ciertos contratos valiéndose de formas legales como la prestación de servicios ocultan la relación laboral, precarizando la situación laboral del trabajador al reducir su esquema de derechos y prestaciones a lo regulado por la legislación civil, sustrayéndola de la protección que ofrece la ley laboral.

Al final se le pregunta a los alumnos si en verdad existe una plena libertad de ocupación en el país o si ésta depende de otros factores que la limitan.

### Apéndice # 4

Datos generales de identificación				
Asignatura	Nivel	Semestre	Grupos	Fecha
Derechos Humanos	Licenciatura En Derecho	2°	011	4-abril-2016
Clase/intervención  4	Tema  Derecho de libertad de culto/creencia. Artículo 24° constitucional		saberes involucrados: Conocimientos previos sobre derecho laboral y concepto de “trabajo” uso estratégico del derecho capacidad de síntesis socialización de contenidos interpretación de instrumentos jurídicos en relación con los derechos humanos/fundamentales	
<b>Objetivo de aprendizaje.</b> Observar críticamente la realidad respecto de libertad de culto como derecho humano y su materialización a través de las relaciones que surgen con otros derechos en un caso concreto que implica un dilema ético. Proponer estrategias de defensa estratégica desde lo legal para proteger derechos fundamentales desde las diferentes posturas.				
<b>Objetivo actitudinal</b> Comprender las diferentes posiciones respecto del dilema que implica la colisión de principios entre la libertad de creencia y el derecho a la vida, entre otros.				
Título de la actividad. “Paciente testigo de Jehová requiere transfusión sanguínea”				
Métodos  Método de casos			Estrategias Exploración de conocimiento previo Presentación de caso Uso alternativo del derecho	
Recursos Pizarrón, plumones, proyector, computadora, Criterios jurisprudenciales de la SCJN previamente localizados por los y las estudiantes.				

## Desarrollo

Se presentan los objetivos de la sesión

Se pregunta al grupo que saben acerca del contenido del artículo 24 constitucional

Se comenta al grupo que se estudiará un caso real y se da información sobre el lugar y las características del hospital que está involucrado.

Después se pasa a la presentación de los hechos más relevantes del caso como son tipo de paciente, enfermedad, tratamiento recomendado por urgencia y se hace énfasis en la situación de menor y en el credo religioso que profesa, se explica el dilema en relación a la recomendación por parte del comité de bioética del hospital en el sentido de no practicar la transfusión sanguínea y por otro lado, se plantea la recomendación del departamento legal del nosocomio con respecto de practicar dicha tratamiento aun a costa de ir contra las creencias de la paciente.(10 min)

Se forman equipos de dos personas y se les invita a discutir y contestas las siguientes preguntas detonantes (10 min):

- ¿Qué DDHH están involucrados?
- ¿Quiénes son sujetos de recibir y dar garantía de ellos?
- ¿Cómo se garantizaría este o estos derechos?
- ¿En qué normatividad se encuentran positivizados y de qué forma?
- ¿Cómo debe proceder el médico y el hospital ante esta situación?
- ¿Qué argumentos tendría la Paciente para defender su negación a la transfusión?

\*\*Se indica que para elaborar los argumentos se pueden apoyar en los criterios jurisprudenciales o tesis aisladas de la SCJN previamente localizados.

Una vez transcurrido el tiempo asignado para la discusión se pide a los equipos compartan sus conclusiones rescatando algunas frases o palabras clave en el pizarrón a la vez que se trazan los rasgos que caracterizan al caso concreto tratando de llegar a identificar cuál es el valor o axioma que más peso tiene en él.

Al final y ya que se han delimitado ambas posturas frente al caso, se cierra la sesión preguntando a los estudiantes que describan en una palabra aquello que han aprendido en esta clase. (20 min).

## Apéndice # 5

Datos generales de identificación				
Asignatura	Nivel	Semestre	Grupos	Fecha
Derechos Humanos	Licenciatura En Derecho	2°	011	5-abril-2016
Clase/intervención  5	Tema  Derecho de libertad de culto/creencia. Artículo 8° constitucional		saberes involucrados: Conocimientos previos sobre derecho laboral y concepto de “trabajo” uso estratégico del derecho capacidad de síntesis socialización de contenidos interpretación de instrumentos jurídicos en relación con los derechos humanos/fundamentales	
<b>Objetivo de aprendizaje.</b> Distinguir cuales son los elementos que conforman el derecho de petición a la autoridad y cómo funciona la defensa de este derecho fundamental desde el principio pro persona. Proponer estrategias de defensa estratégica desde lo legal para proteger derechos fundamentales desde las diferentes posturas.				
<b>Objetivo actitudinal</b> Comprender la situación de exclusión de una persona ante la formalidad que persigue la norma en un caso concreto de petición a la autoridad				
Título de la actividad. “Con formato o en escrito simple”				
Métodos  Método de casos			Estrategias Exploración de conocimiento previo Presentación de caso Uso alternativo del derecho	
Recursos Pizarrón, plumones, proyector, computadora, Criterios jurisprudenciales de la SCJN previamente localizados por los y las estudiantes.				

## Desarrollo

Se presentan los objetivos de la sesión

Se pregunta al grupo que saben acerca del contenido del artículo 8° constitucional y el principio pro persona

Se comenta al grupo que se estudiará un caso real y se da información preliminar sobre el contexto del caso. Una persona recibe invitaciones de parte del Sistema de Administración Tributaria para pagar las multas generadas tras su supuesto incumplimiento de las obligaciones fiscales a las que su actividad económica da lugar; sin embargo la ciudadana alega no ser sujeto de esa obligación y se dirige a dicha dependencia por medio de escritos simples, a lo cual la autoridad los tiene por recibidos pero no les da estudio ni trámite, la situación se repite por un periodo de 4 años. Esto provoca que la persona interponga una queja ante la comisión de derechos humanos, quien después de unas semanas emite una recomendación dirigida al organismo fiscal para que acepte y de trámite a los escritos, aun y cuando no revisten la forma legal descrita en la legislación para este tipo de recursos. (10 min.)

Después de la presentación del caso, se forman parejas o equipos de tres personas y se les indica que discutan y den respuesta a las siguientes preguntas:

- Con qué argumentos se posiciona la persona tributaria
- Cuáles son los argumentos que tratan de justificar la postura de la dependencia fiscal
- Cómo se relaciona el derecho de petición y el principio pro persona en el presente caso.
- Si fueras quien elaborara la recomendación por parte de la comisión de derechos humanos, ¿En qué sentido la harías, qué recomendarías y a quién?(15 min)

Una vez transcurrido el tiempo asignado para la discusión se pide a los equipos compartan sus conclusiones rescatando algunas frases o palabras clave en el pizarrón a la vez que se trazan los rasgos que caracterizan al caso concreto tratando de llegar a identificar de qué manera puede operar el principio pro persona en favor de la peticionaria.

Al final se pregunta a la clase si quiere saber los puntos principales de la recomendación, para lo cual se muestran en el proyector y se comparan con las conclusiones de los equipos respecto de ello haciendo notar en qué coinciden y en qué no. (20 min).

## Apéndice # 6

Datos generales de identificación				
Asignatura	Nivel	Semestre	Grupos	Fecha
Derechos Humanos	Licenciatura En Derecho	2°	011	6-abril-2016
Clase/intervención  6	Tema  Derechos de seguridad jurídica. Artículos 13 y 17		saberes involucrados: Conocimientos previos sobre derechos de seguridad jurídica uso estratégico del derecho pluralismo jurídico capacidad de síntesis socialización de contenidos interpretación de instrumentos jurídicos en relación con los derechos humanos/fundamentales	
<b>Objetivo de aprendizaje.</b> Distinguir los valores y principios que conforman el contenido de los artículos constitucionales 13 y 17 en función de garantizar la seguridad jurídica Conocer algunos escenarios donde se han dado respuestas de alta intensidad ante la crisis del estado de derecho dentro de México. Conocer y proponer algunas estrategias legales para proteger los derechos humanos de consulta y respeto a la organización política de comunidades originarias.				
<b>Objetivo actitudinal</b> Comprender la situación de exclusión de una persona ante la formalidad que persigue la norma en un caso concreto de petición a la autoridad				
Título de la actividad. "Cherán y EZLN respuestas ante la crisis del Estado y la seguridad jurídica"				
<b>Métodos</b>  Método de casos			Estrategias Exploración de conocimiento previo Presentación de caso Uso alternativo del derecho	

**Recursos**

Pizarrón, plumones, proyector, computadora, Criterios jurisprudenciales de la SCJN previamente localizados por los y las estudiantes.

**Desarrollo**

Se presentan los objetivos de la sesión

Se pregunta al grupo que saben acerca del contenido del artículo de los artículos 13 y 17 respectivamente y si conocen alguna situación donde se aplique.

Se comenta al grupo que se estudiará un par de casos reales y se da información preliminar sobre el contexto de los mismos

Se pueden utilizar para tal fin videos donde se muestren ambas comunidades respectivamente, así como a sus habitantes y la forma de vida que llevan, conviene seleccionarlos previamente y descargarlos al computador si es que no se cuenta con una conexión a internet

Después de comentar y/o visualizar rasgos característicos sobre el contexto de la región y sus antecedentes históricos se invita a los estudiantes que formen equipos de dos personas y respondan las siguientes preguntas detonantes: (20 min.)

- ¿Qué tienen en común ambas comunidades?
- ¿Qué papel ha jugado el estado en ambos casos?
- ¿Qué ha hecho cada comunidad como respuesta a la crisis del estado y de la seguridad para ejercitar sus derechos humanos?
- ¿En esos contextos es legal que existan estados paralelamente al estado nacional/constitucional mexicano?
- En estos casos ¿Es justificable la creación-existencia de estados autónomos e independientes del estado mexicano?

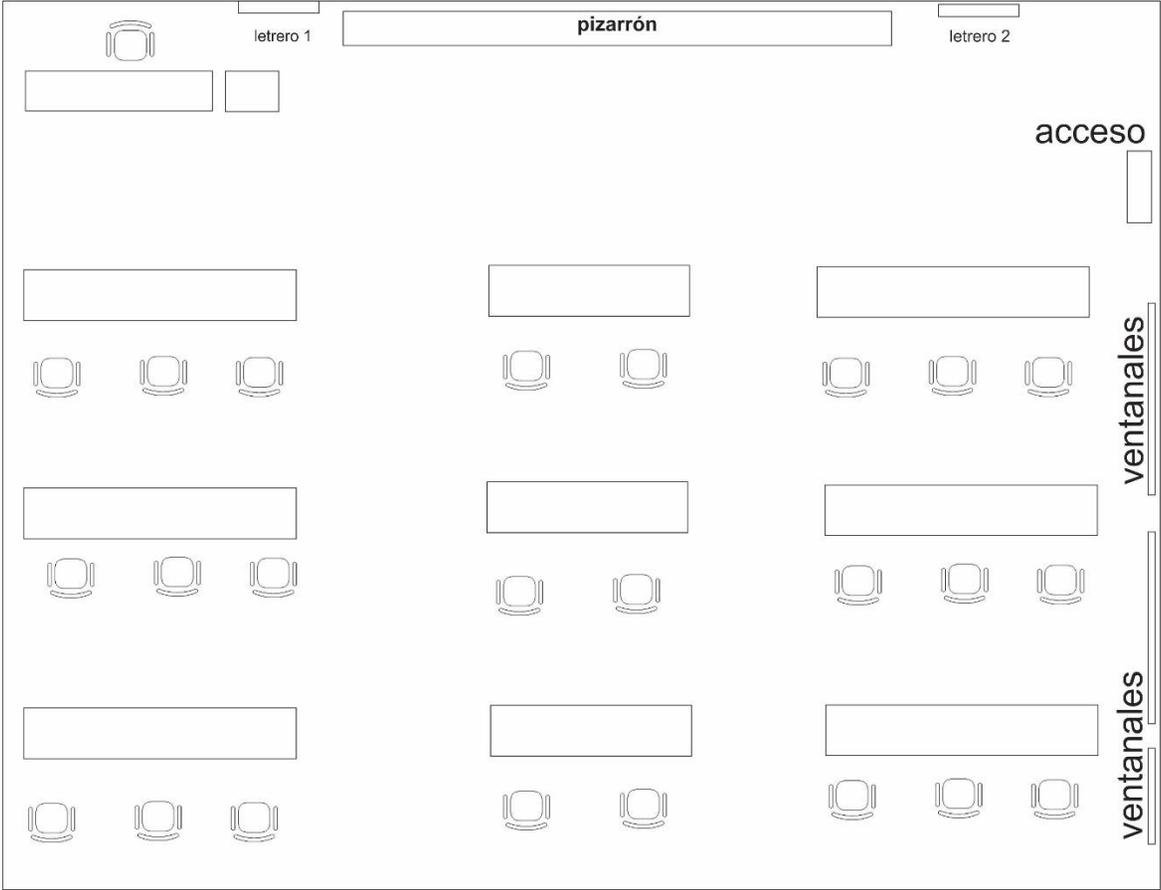
Una vez transcurrido el tiempo asignado para la discusión se pide a los equipos compartan sus conclusiones rescatando algunas frases o palabras clave en el pizarrón para condensar las conclusiones del grupo. (15 min)

Se lanza una pregunta más al grupo pidiendo que se discuta con los equipos ya formados:

- ¿Qué estrategia creen que siguieron los abogados que acompañaron jurídicamente a estos movimientos sociales para lograr que el estado constitucional reconociera la forma de gobierno del municipio de Cherán?

Después de escuchar algunas de las respuestas del grupo se explica de forma breve la ruta estratégica seguida por los abogados de la movilización social y retomando las consideraciones de los estudiantes. Finalmente la clase se cierra pidiendo a los estudiantes comenten públicamente que se puede aprender de estas experiencias para lograr una transformación social.(15 min)

**Apéndice 7. Disposición espacial del aula de clase**



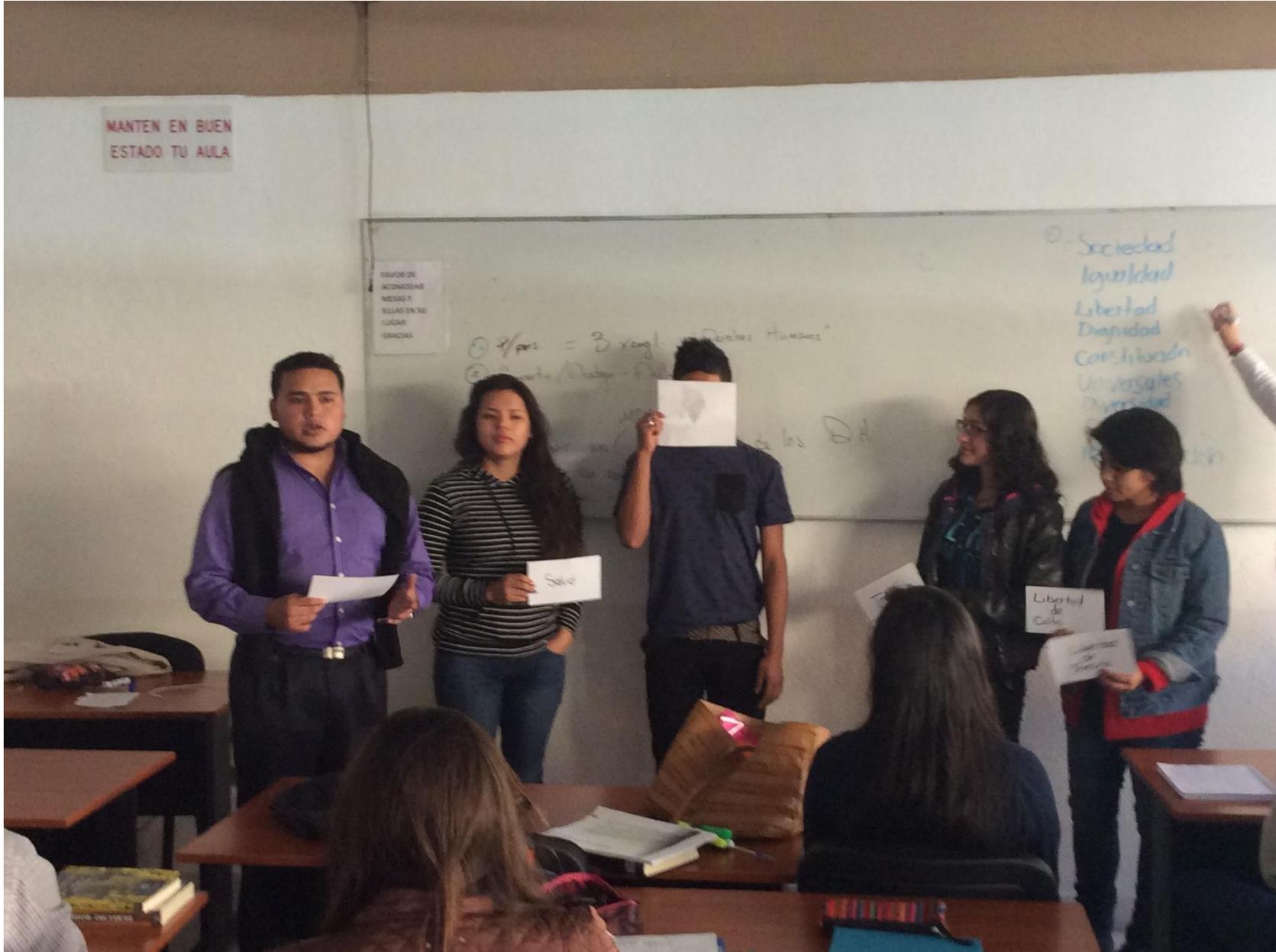
## Apéndice 8











**Apéndice 9. Resultados del Test de Empatía cognitiva y afectiva aplicado a grupo de exalumnos de la asignatura de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la UASLP, generación 2007. Desglose por reactivo.**

**1. Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean**

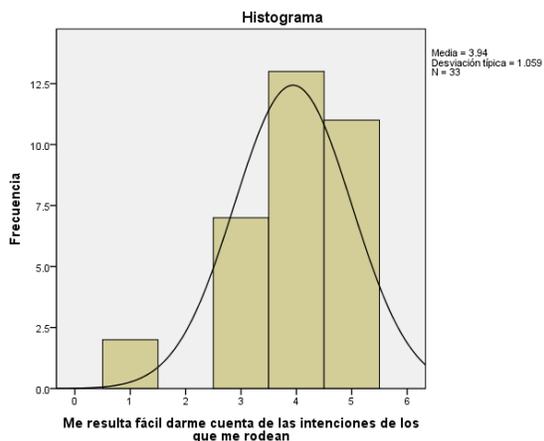
**Estadísticos**

Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		4
Curtosis		1.755
Error típ. de curtosis		.798

**Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	3	7	21.2	21.2	27.3
	4	13	39.4	39.4	66.7
	5	11	33.3	33.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 2. Me siento bien si los demás se divierten

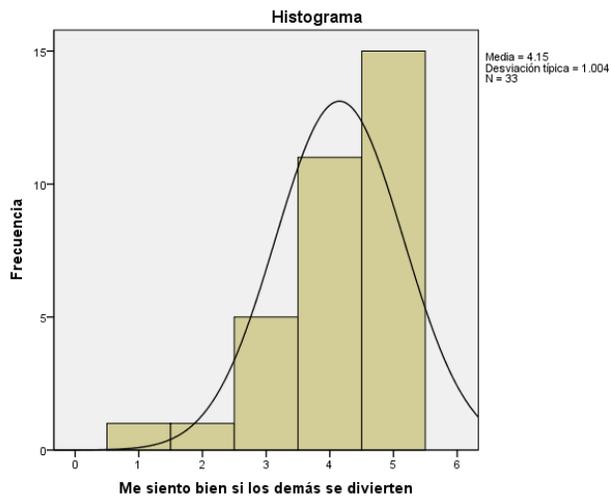
### Estadísticos

Me siento bien si los demás se divierten

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		5
Curtosis		1.771
Error típ. de curtosis		.798

### Me siento bien si los demás se divierten

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3.0	3.0	3.0
	2	1	3.0	3.0	6.1
	3	5	15.2	15.2	21.2
	4	11	33.3	33.3	54.5
	5	15	45.5	45.5	100.0
Total		33	100.0	100.0	



### 3. No me pongo triste solo porque un amigo lo esté

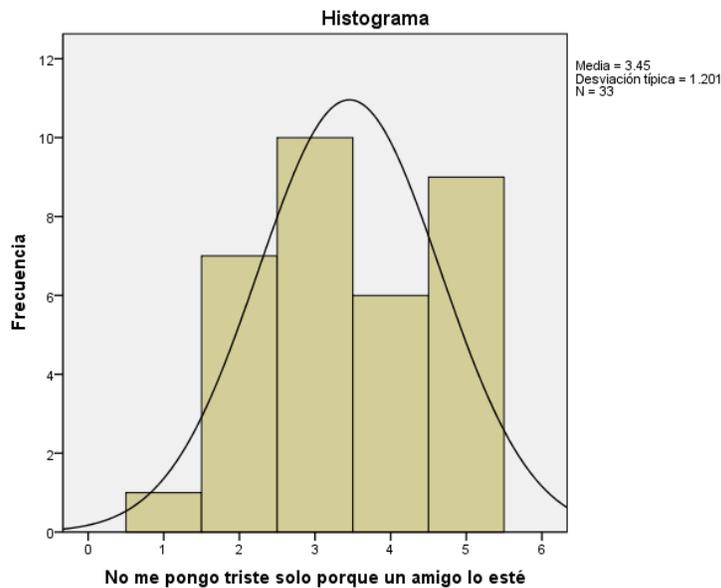
#### Estadísticos

No me pongo triste solo porque un amigo lo esté

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		3
Curtosis		-1.132
Error típ. de curtosis		.798

#### No me pongo triste solo porque un amigo lo esté

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3.0	3.0	3.0
	2	7	21.2	21.2	24.2
	3	10	30.3	30.3	54.5
	4	6	18.2	18.2	72.7
	5	9	27.3	27.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



#### 4. Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él

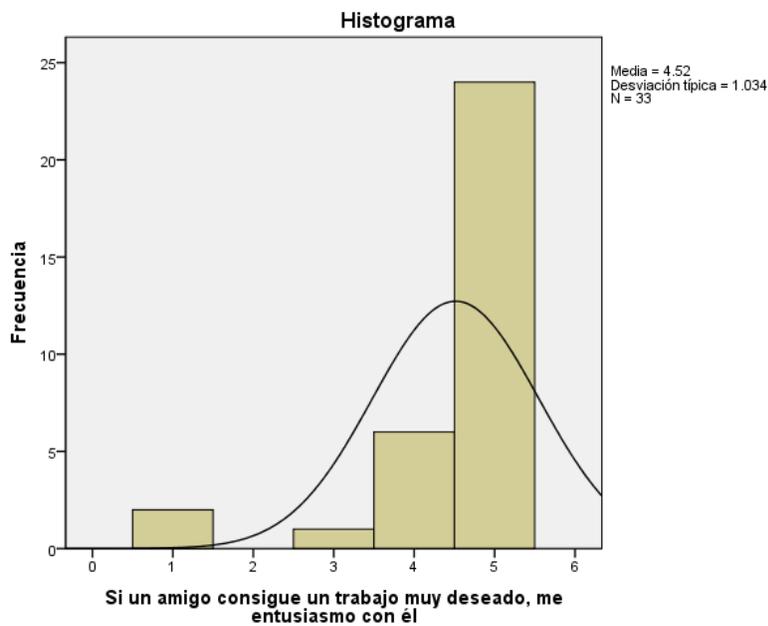
##### Estadísticos

Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		5.00
Moda		5
Curtosis		6.982
Error típ. de curtosis		.798

##### Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	3	1	3.0	3.0	9.1
	4	6	18.2	18.2	27.3
	5	24	72.7	72.7	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 5. Me afectan demasiado los programas de historias verídicas

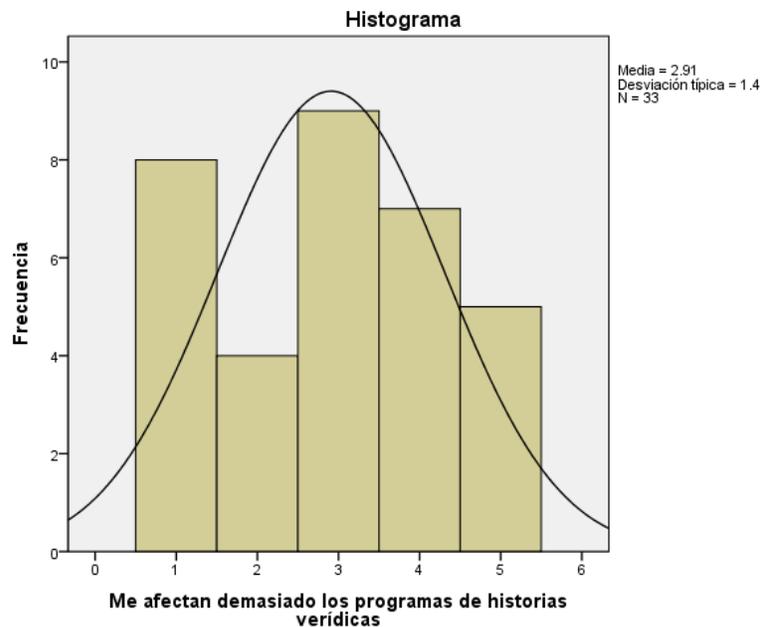
### Estadísticos

Me afectan demasiado los programas de historias verídicas

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		3
Curtosis		-1.199
Error típ. de curtosis		.798

### Me afectan demasiado los programas de historias verídicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	24.2	24.2	24.2
	2	4	12.1	12.1	36.4
	3	9	27.3	27.3	63.6
	4	7	21.2	21.2	84.8
	5	5	15.2	15.2	100.0
Total		33	100.0	100.0	



## 6. Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista

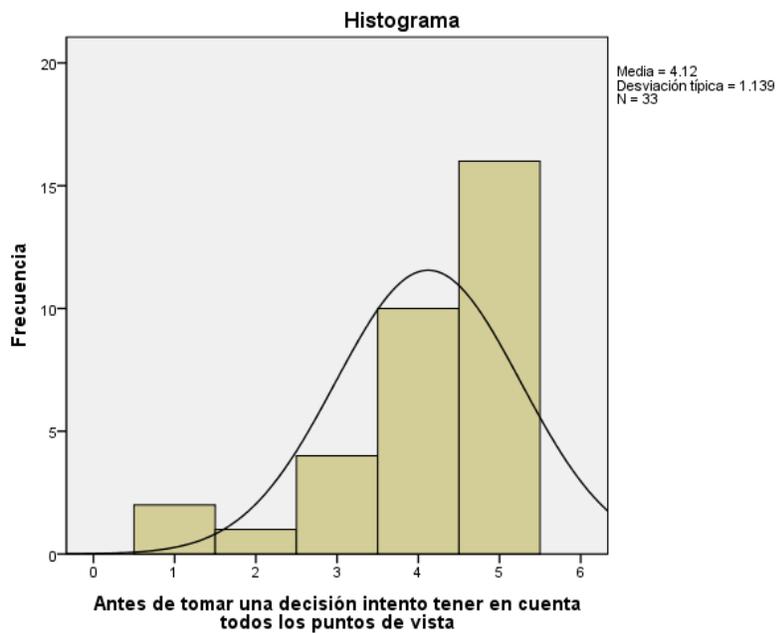
### Estadísticos

Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		5
Curtosis		1.757
Error típ. de curtosis		.798

### Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	2	1	3.0	3.0	9.1
	3	4	12.1	12.1	21.2
	4	10	30.3	30.3	51.5
	5	16	48.5	48.5	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 7. Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla

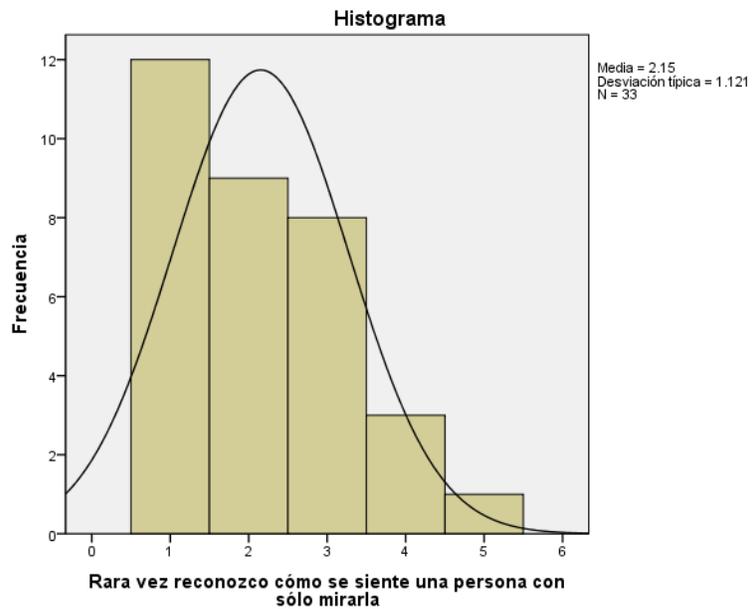
### Estadísticos

Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		1
Curtosis		-.297
Error típ. de curtosis		.798

### Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	36.4	36.4	36.4
	2	9	27.3	27.3	63.6
	3	8	24.2	24.2	87.9
	4	3	9.1	9.1	97.0
	5	1	3.0	3.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 8. Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas

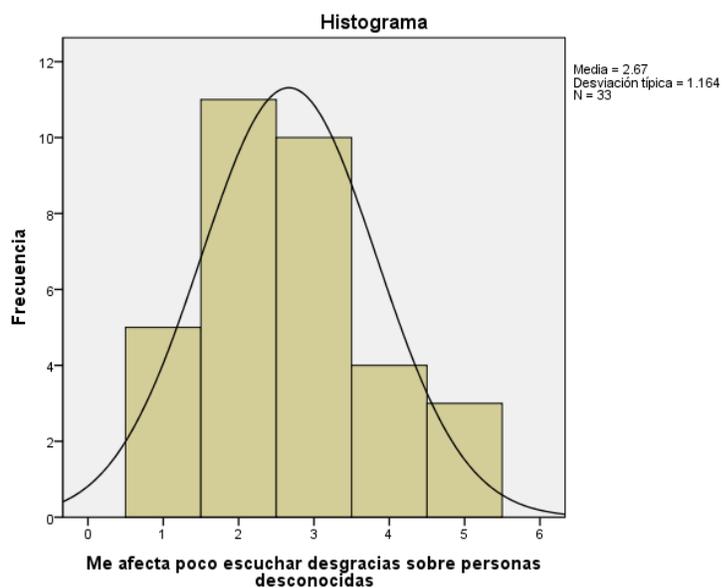
### Estadísticos

Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		2
Curtosis		-.375
Error típ. de curtosis		.798

### Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	15.2	15.2	15.2
	2	11	33.3	33.3	48.5
	3	10	30.3	30.3	78.8
	4	4	12.1	12.1	90.9
	5	3	9.1	9.1	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 9. Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo

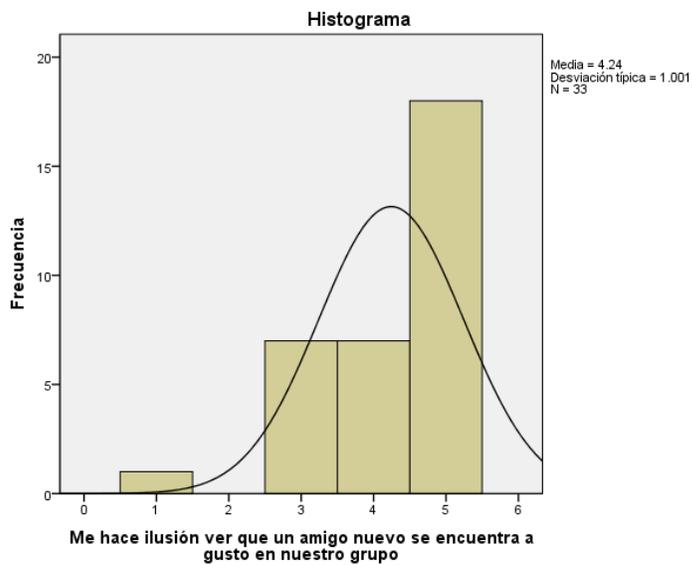
### Estadísticos

Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		5.00
Moda		5
Curtosis		1.698
Error típ. de curtosis		.798

### Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3.0	3.0	3.0
	3	7	21.2	21.2	24.2
	4	7	21.2	21.2	45.5
	5	18	54.5	54.5	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 10. Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido

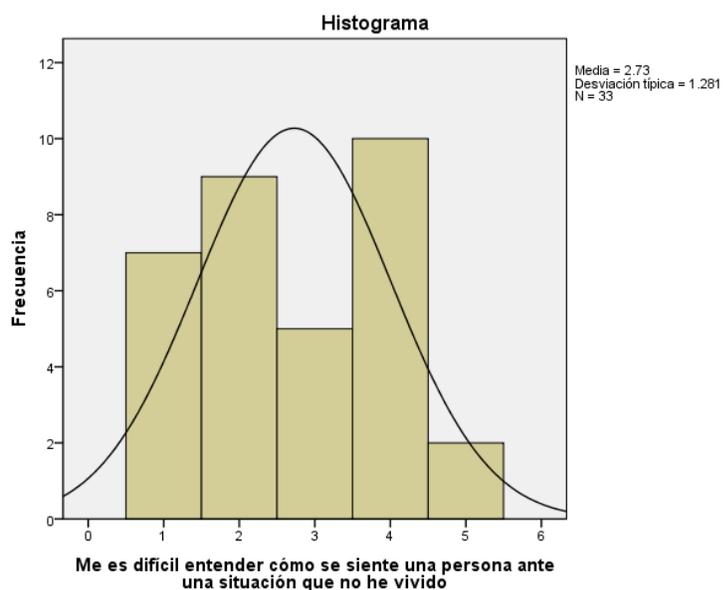
### Estadísticos

Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		4
Curtosis		-1.283
Error típ. de curtosis		.798

Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	21.2	21.2	21.2
	2	9	27.3	27.3	48.5
	3	5	15.2	15.2	63.6
	4	10	30.3	30.3	93.9
	5	2	6.1	6.1	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 11. Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos

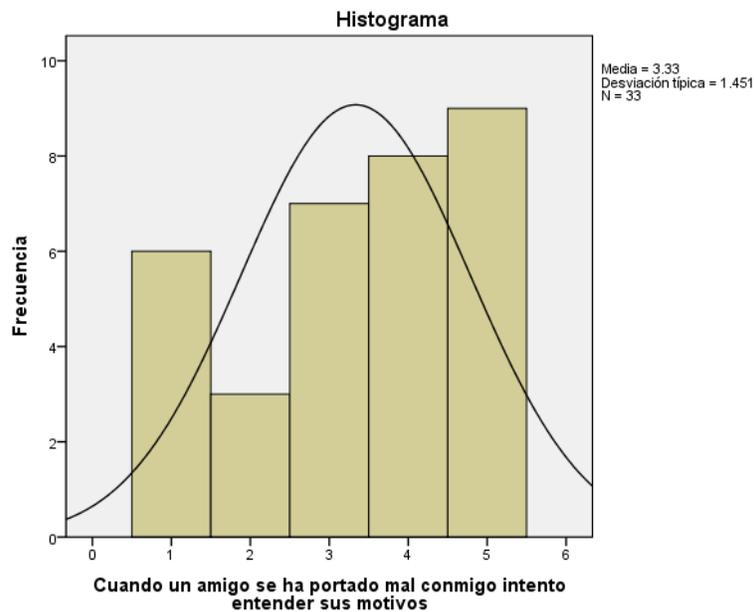
### Estadísticos

Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		5
Curtosis		-1.102
Error típ. de curtosis		.798

### Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	18.2	18.2	18.2
	2	3	9.1	9.1	27.3
	3	7	21.2	21.2	48.5
	4	8	24.2	24.2	72.7
	5	9	27.3	27.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 12. Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros

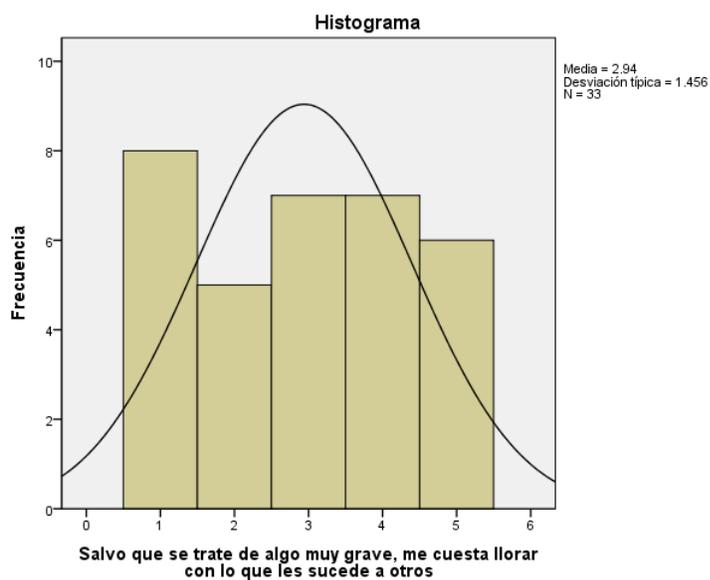
### Estadísticos

Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		1
Curtosis		-1.342
Error típ. de curtosis		.798

Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	24.2	24.2	24.2
	2	5	15.2	15.2	39.4
	3	7	21.2	21.2	60.6
	4	7	21.2	21.2	81.8
	5	6	18.2	18.2	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



### 13. Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor

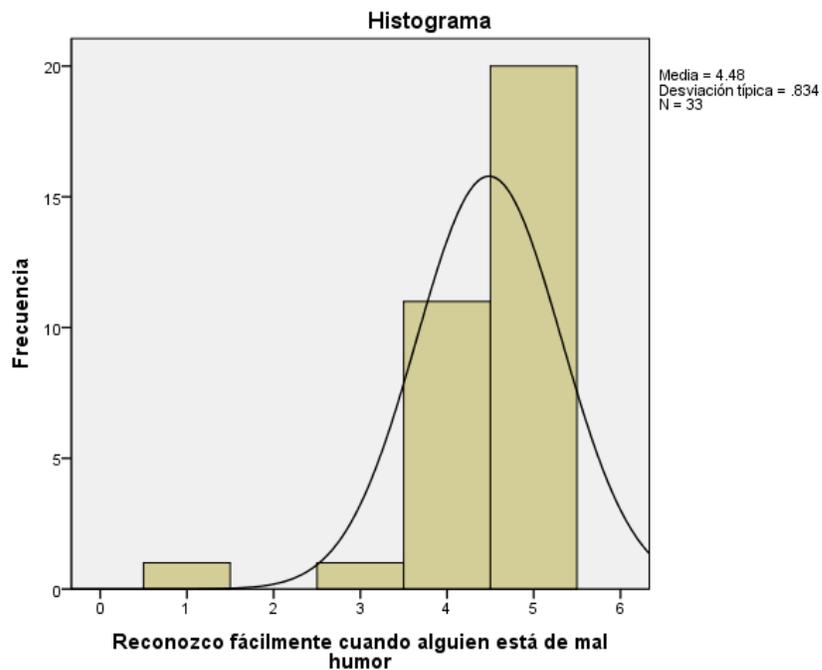
#### Estadísticos

Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor

N	Válidos	33
	Perdidos	0
	Mediana	5.00
	Moda	5
	Curtosis	8.742
	Error típ. de curtosis	.798

#### Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3.0	3.0	3.0
	3	1	3.0	3.0	6.1
	4	11	33.3	33.3	39.4
	5	20	60.6	60.6	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 14. No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal

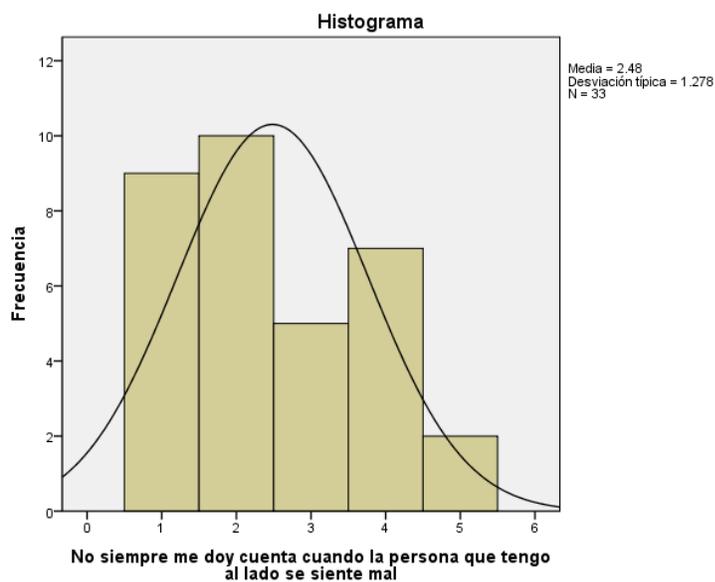
### Estadísticos

No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		2
Curtosis		-1.018
Error típ. de curtosis		.798

### No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	27.3	27.3	27.3
	2	10	30.3	30.3	57.6
	3	5	15.2	15.2	72.7
	4	7	21.2	21.2	93.9
	5	2	6.1	6.1	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 15. Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán

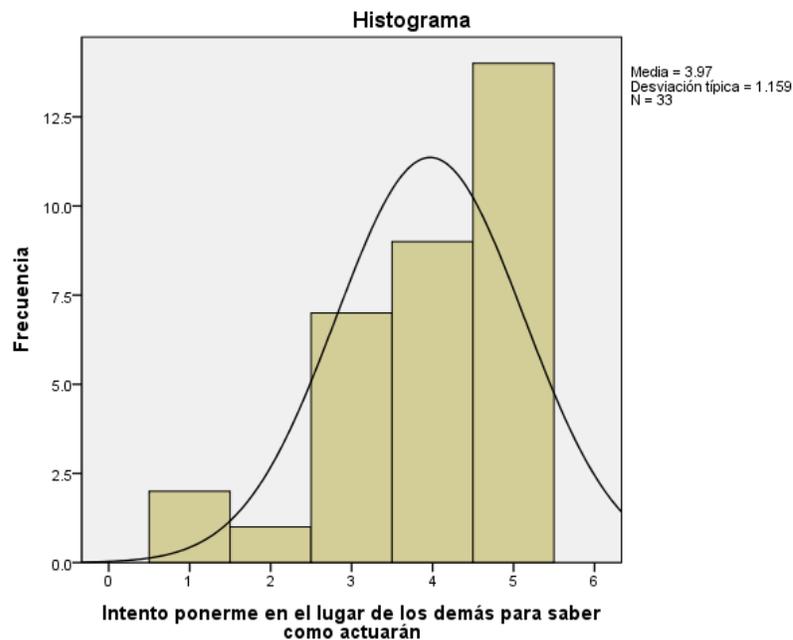
### Estadísticos

Intento ponerme en el lugar de los demás  
para saber cómo actuarán

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		5
Curtosis		.723
Error típ. de curtosis		.798

### Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	2	1	3.0	3.0	9.1
	3	7	21.2	21.2	30.3
	4	9	27.3	27.3	57.6
	5	14	42.4	42.4	100.0
Total		33	100.0	100.0	



## 16. Cuando a alguien le sucede algo bueno, siento alegría

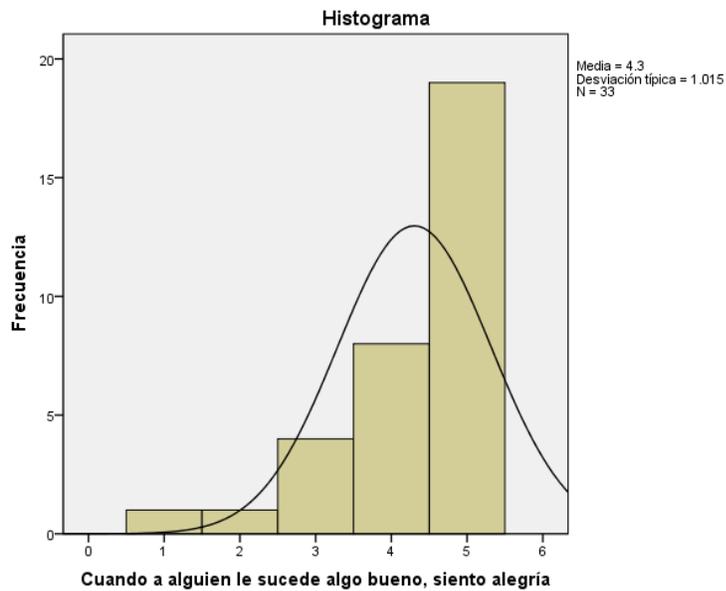
### Estadísticos

Cuando a alguien le sucede algo bueno,  
siento alegría

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		5.00
Moda		5
Curtosis		2.495
Error típ. de curtosis		.798

### Cuando a alguien le sucede algo bueno, siento alegría

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3.0	3.0	3.0
	2	1	3.0	3.0	6.1
	3	4	12.1	12.1	18.2
	4	8	24.2	24.2	42.4
	5	19	57.6	57.6	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 17. Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás

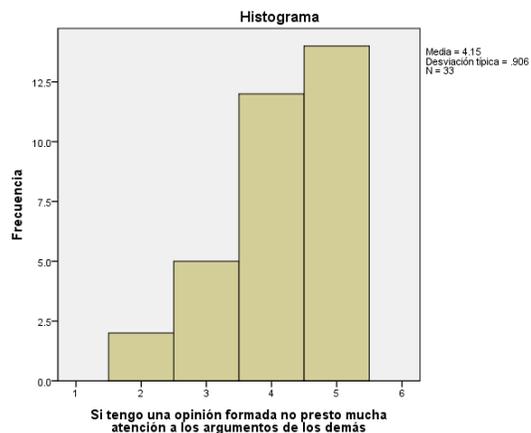
### Estadísticos

Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás

N	Válidos	33
	Perdidos	0
	Mediana	4.0
	Moda	5
	Curtosis	-.001
	Error típ. de curtosis	.798

### Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6.1	6.1	6.1
	3	15.2	15.2	21.2
	4	36.4	36.4	57.6
	5	42.4	42.4	100.0
Total	33	100.0	100.0	



## 18. A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos

### Estadísticos

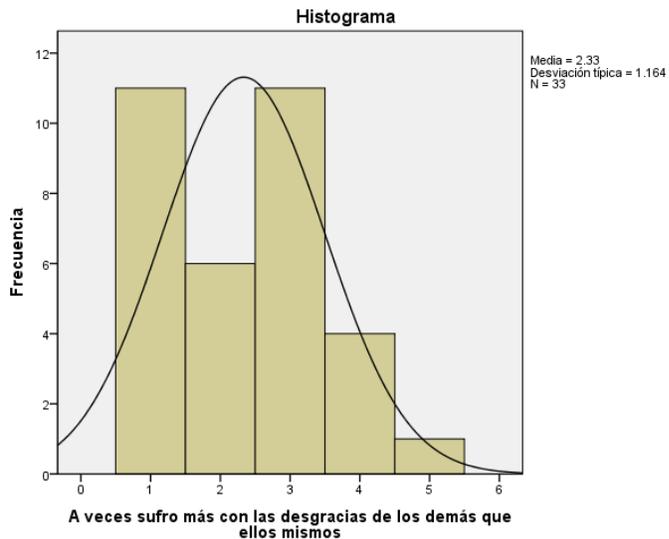
A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		1 <sup>a</sup>
Curtosis		-.868
Error típ. de curtosis		.798

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

### A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	33.3	33.3	33.3
	2	6	18.2	18.2	51.5
	3	11	33.3	33.3	84.8
	4	4	12.1	12.1	97.0
	5	1	3.0	3.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 19. Me siento feliz solo con ver felices a otras personas

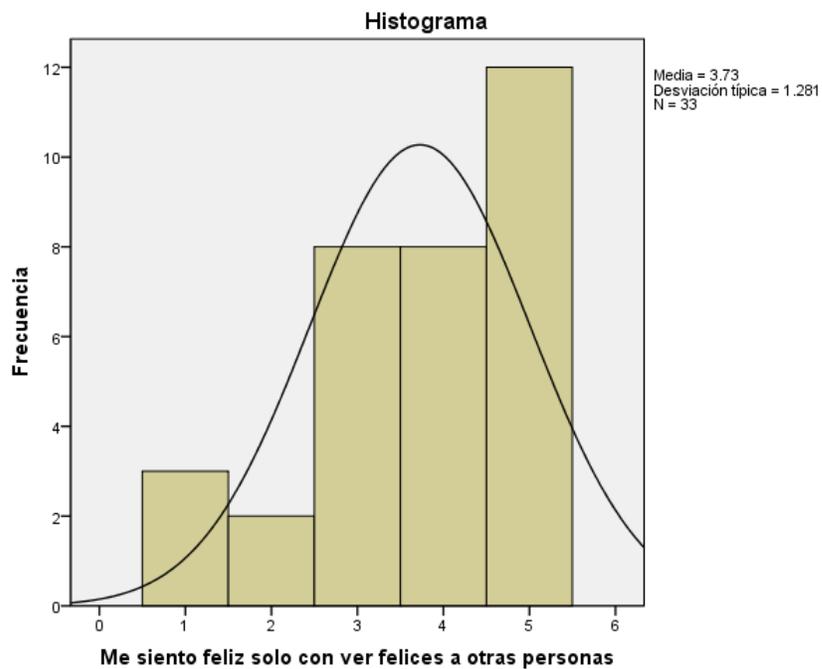
### Estadísticos

Me siento feliz solo con ver felices a otras personas

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		5
Curtosis		-.261
Error típ. de curtosis		.798

### Me siento feliz solo con ver felices a otras personas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	9.1	9.1	9.1
	2	2	6.1	6.1	15.2
	3	8	24.2	24.2	39.4
	4	8	24.2	24.2	63.6
	5	12	36.4	36.4	100.0
Total		33	100.0	100.0	



## 20. Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

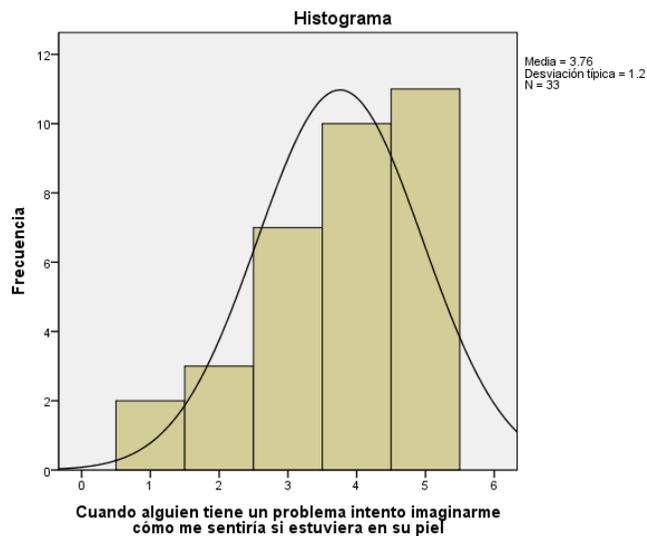
### Estadísticos

Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		5
Curtosis		-.158
Error típ. de curtosis		.798

### Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	2	3	9.1	9.1	15.2
	3	7	21.2	21.2	36.4
	4	10	30.3	30.3	66.7
	5	11	33.3	33.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 21. No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte

### Estadísticos

No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte

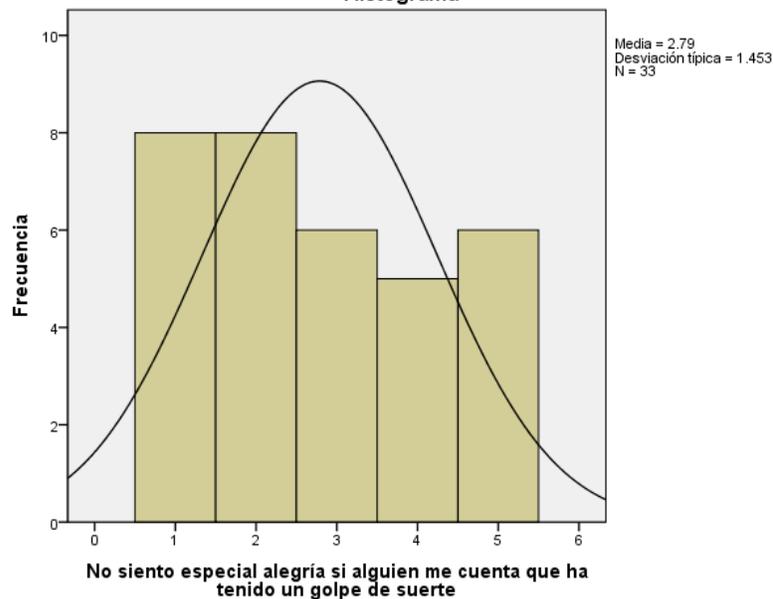
N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		1 <sup>a</sup>
Curtosis		-1.276
Error típ. de curtosis		.798

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	24.2	24.2	24.2
	2	8	24.2	24.2	48.5
	3	6	18.2	18.2	66.7
	4	5	15.2	15.2	81.8
	5	6	18.2	18.2	100.0
	Total	33	100.0	100.0	

Histograma



## 22. Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa

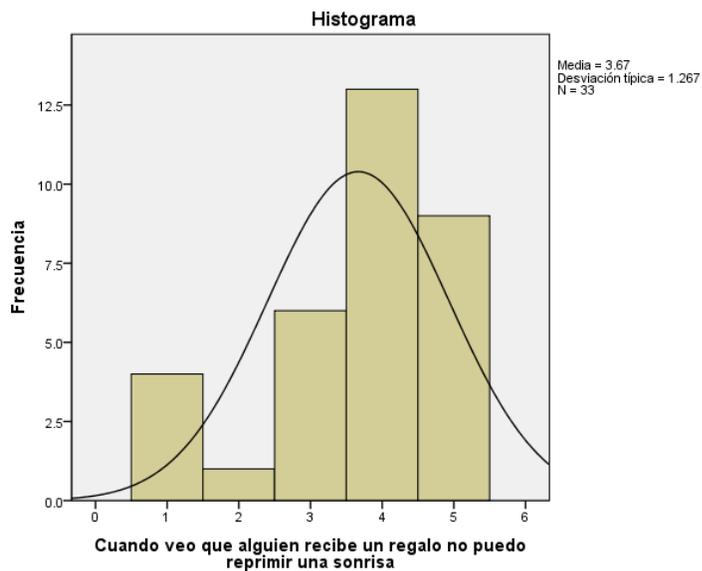
### Estadísticos

Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		4
Curtosis		.210
Error típ. de curtosis		.798

### Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	12.1	12.1	12.1
	2	1	3.0	3.0	15.2
	3	6	18.2	18.2	33.3
	4	13	39.4	39.4	72.7
	5	9	27.3	27.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 23. No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas

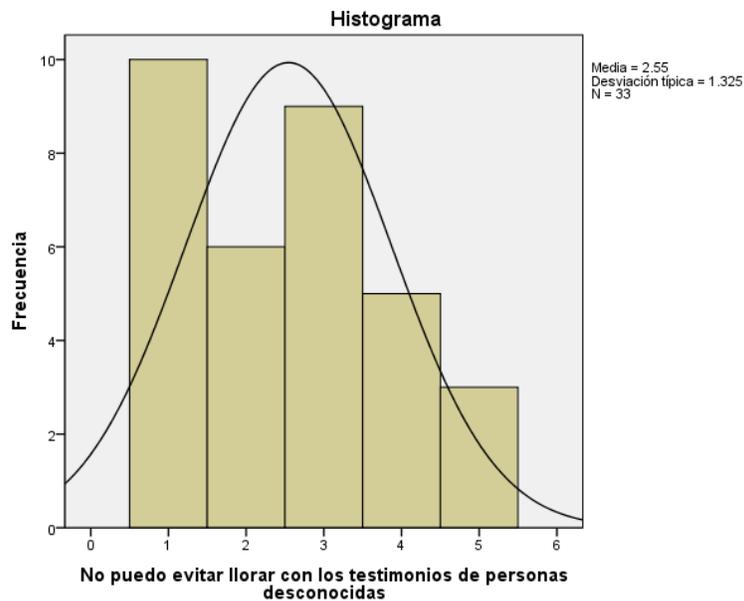
### Estadísticos

No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		1
Curtosis		-.989
Error típ. de curtosis		.798

### No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	30.3	30.3	30.3
	2	6	18.2	18.2	48.5
	3	9	27.3	27.3	75.8
	4	5	15.2	15.2	90.9
	5	3	9.1	9.1	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 24. Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí

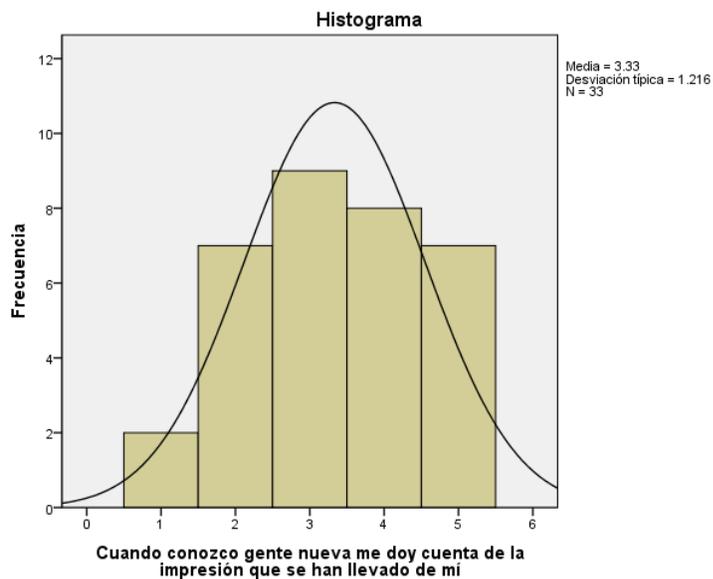
### Estadísticos

Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		3
Curtosis		-.941
Error típ. de curtosis		.798

Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	2	7	21.2	21.2	27.3
	3	9	27.3	27.3	54.5
	4	8	24.2	24.2	78.8
	5	7	21.2	21.2	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 25. Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia

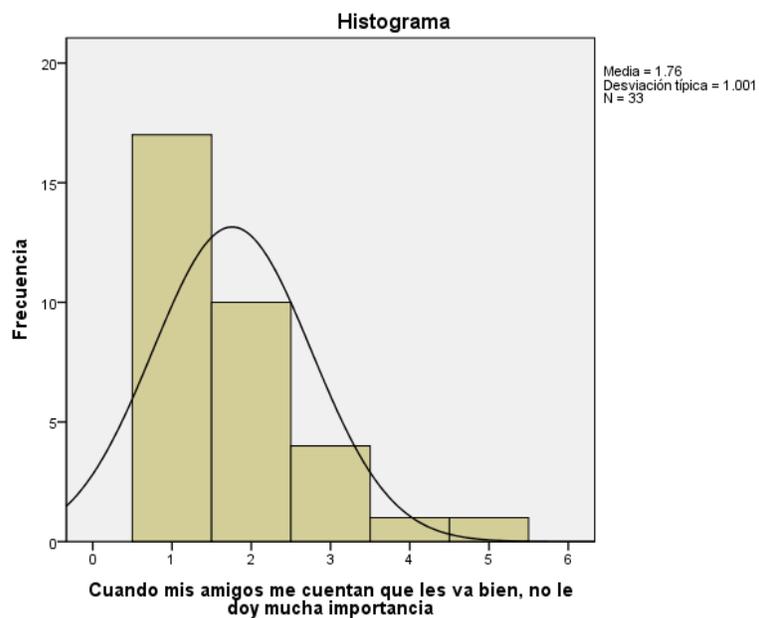
### Estadísticos

Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		1.00
Moda		1
Curtosis		2.367
Error típ. de curtosis		.798

### Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	51.5	51.5	51.5
	2	10	30.3	30.3	81.8
	3	4	12.1	12.1	93.9
	4	1	3.0	3.0	97.0
	5	1	3.0	3.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 26. Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas

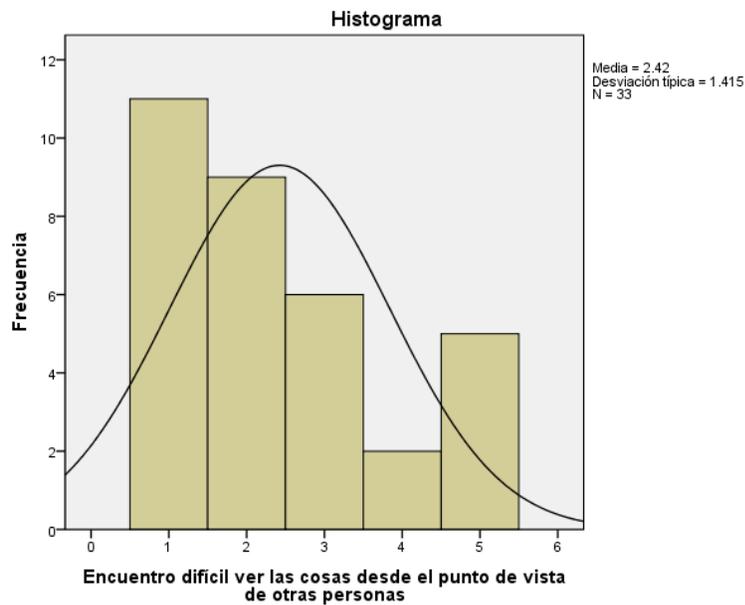
### Estadísticos

Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		1
Curtosis		-.682
Error típ. de curtosis		.798

### Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	33.3	33.3	33.3
	2	9	27.3	27.3	60.6
	3	6	18.2	18.2	78.8
	4	2	6.1	6.1	84.8
	5	5	15.2	15.2	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 27. Entender cómo se siente otra persona es algo muy difícil para mí

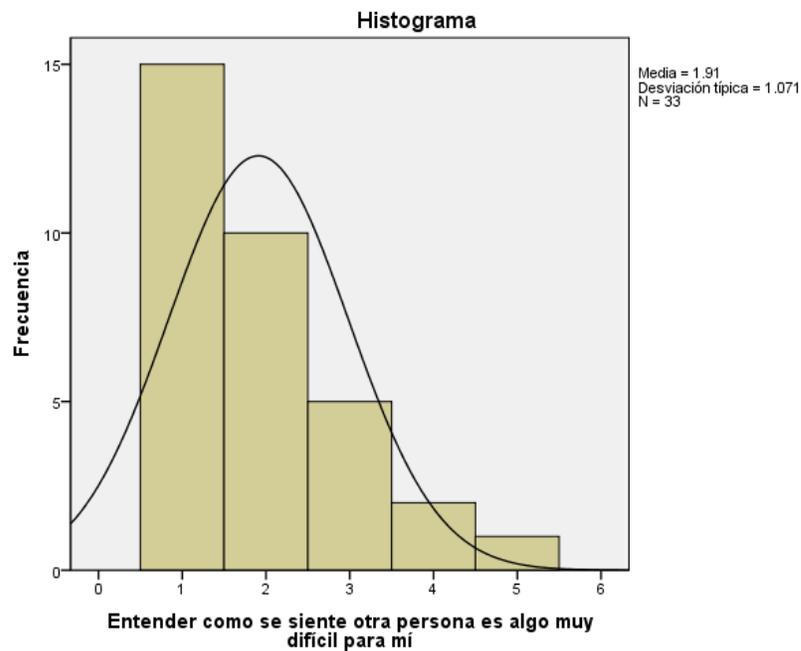
### Estadísticos

Entender cómo se siente otra persona es algo muy difícil para mí

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		1
Curtosis		.899
Error típ. de curtosis		.798

### Entender cómo se siente otra persona es algo muy difícil para mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	45.5	45.5	45.5
	2	10	30.3	30.3	75.8
	3	5	15.2	15.2	90.9
	4	2	6.1	6.1	97.0
	5	1	3.0	3.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 28. No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos

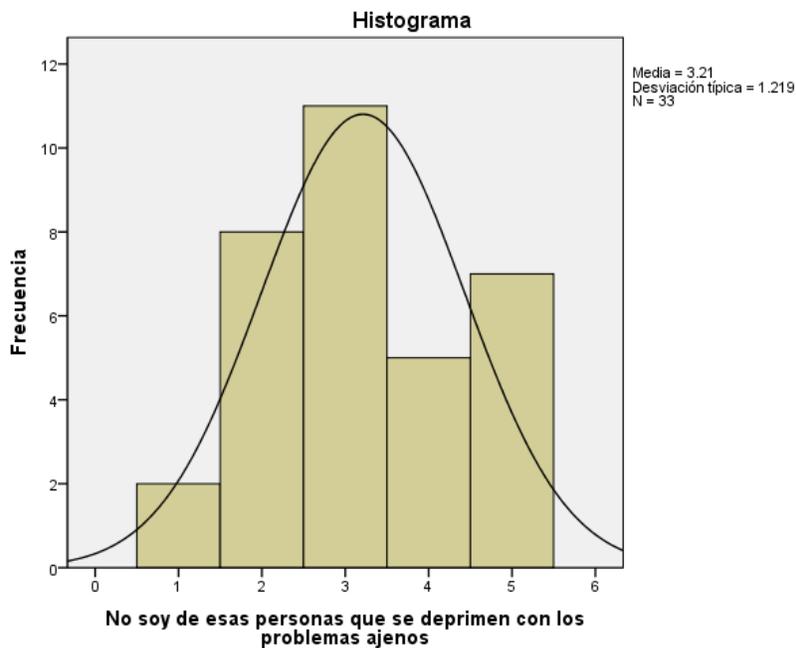
### Estadísticos

No soy de esas personas que se deprimen  
con los problemas ajenos

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		3.00
Moda		3
Curtosis		-.933
Error típ. de curtosis		.798

### No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	2	8	24.2	24.2	30.3
	3	11	33.3	33.3	63.6
	4	5	15.2	15.2	78.8
	5	7	21.2	21.2	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



## 29. Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva

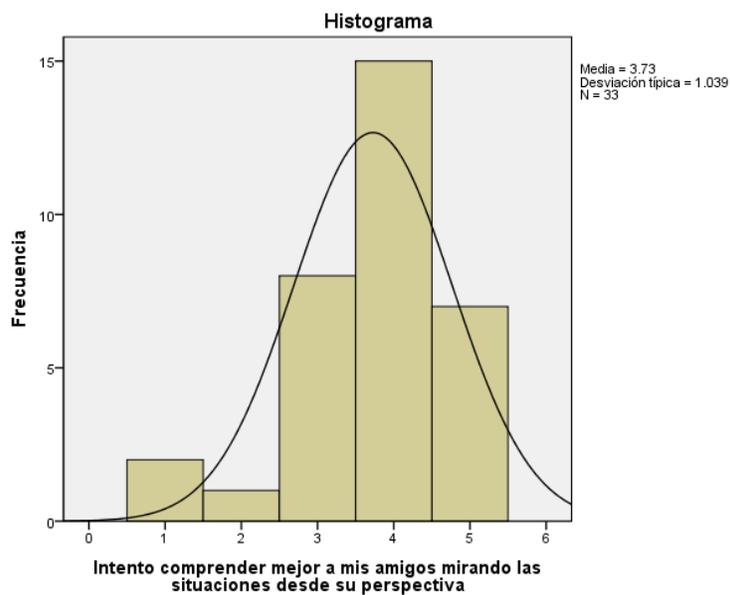
### Estadísticos

Intento comprender mejor a mis amigos  
mirando las situaciones desde su perspectiva

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		4
Curtosis		1.233
Error típ. de curtosis		.798

### Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6.1	6.1	6.1
	2	1	3.0	3.0	9.1
	3	8	24.2	24.2	33.3
	4	15	45.5	45.5	78.8
	5	7	21.2	21.2	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



### 30. Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente

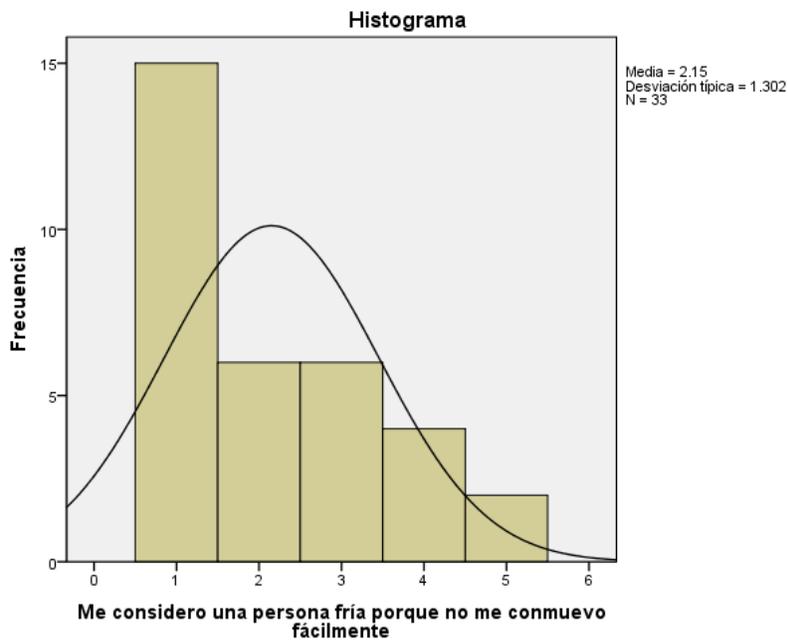
#### Estadísticos

Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		1
Curtosis		-.576
Error típ. de curtosis		.798

#### Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	45.5	45.5	45.5
	2	6	18.2	18.2	63.6
	3	6	18.2	18.2	81.8
	4	4	12.1	12.1	93.9
	5	2	6.1	6.1	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



### 31. Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están específicamente contentas sin que me hayan contado el motivo

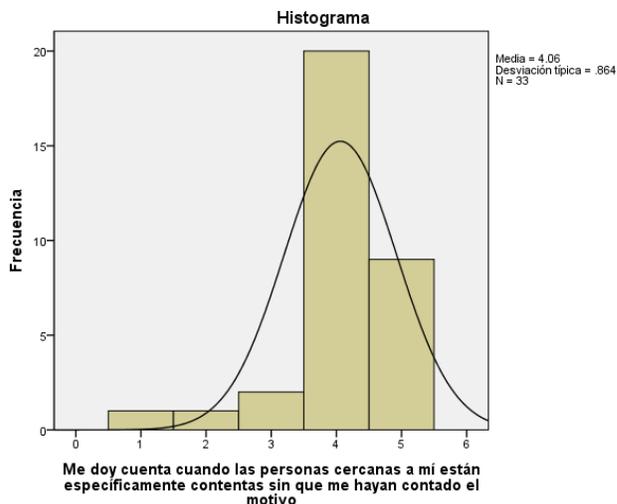
#### Estadísticos

Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están específicamente contentas sin que me hayan contado el motivo

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		4
Curtosis		4.504
Error típ. de curtosis		.798

#### Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están específicamente contentas sin que me hayan contado el motivo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3.0	3.0	3.0
	2	1	3.0	3.0	6.1
	3	2	6.1	6.1	12.1
	4	20	60.6	60.6	72.7
	5	9	27.3	27.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



### 32. Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo

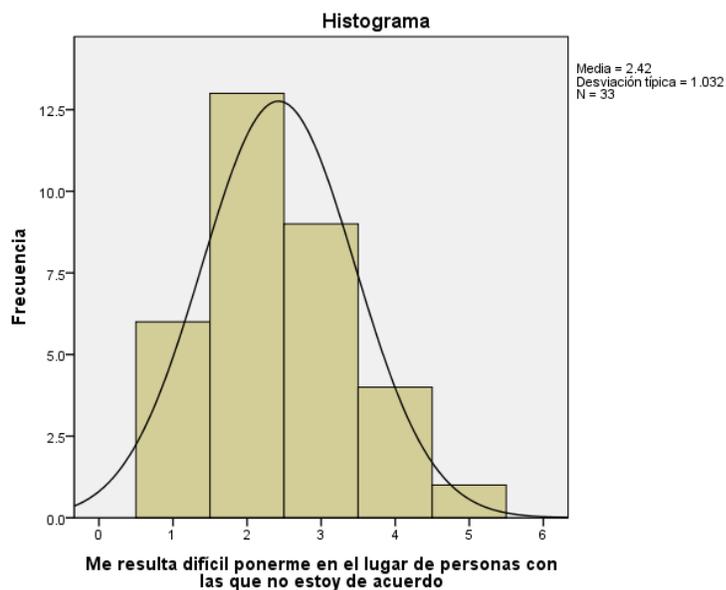
#### Estadísticos

Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		2.00
Moda		2
Curtosis		-.149
Error típ. de curtosis		.798

Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	18.2	18.2	18.2
	2	13	39.4	39.4	57.6
	3	9	27.3	27.3	84.8
	4	4	12.1	12.1	97.0
	5	1	3.0	3.0	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



### 33. Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos

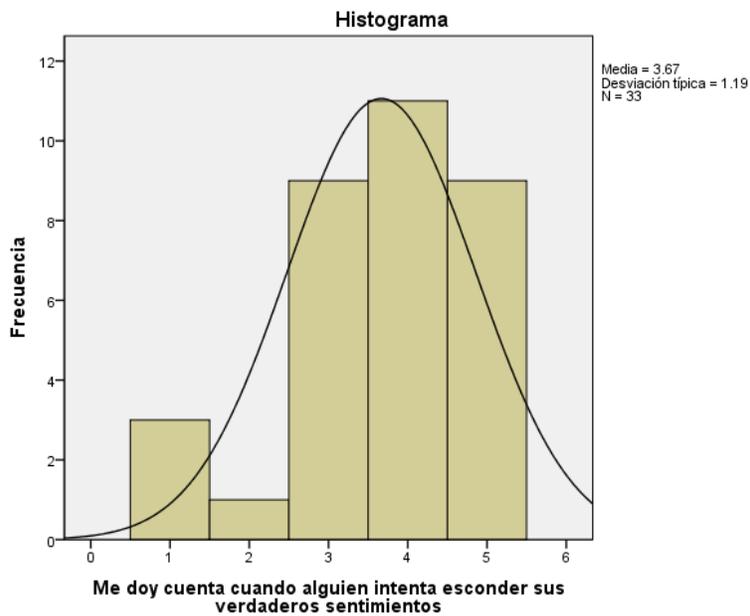
#### Estadísticos

Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos

N	Válidos	33
	Perdidos	0
Mediana		4.00
Moda		4
Curtosis		.262
Error típ. de curtosis		.798

#### Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	9.1	9.1	9.1
	2	1	3.0	3.0	12.1
	3	9	27.3	27.3	39.4
	4	11	33.3	33.3	72.7
	5	9	27.3	27.3	100.0
	Total	33	100.0	100.0	



**Apéndice 10. Resultados del Test de Empatía cognitiva y afectiva aplicado a grupo de intervención de la asignatura de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la UASLP, generación 2015. Desglose por reactivo.**

**Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean**

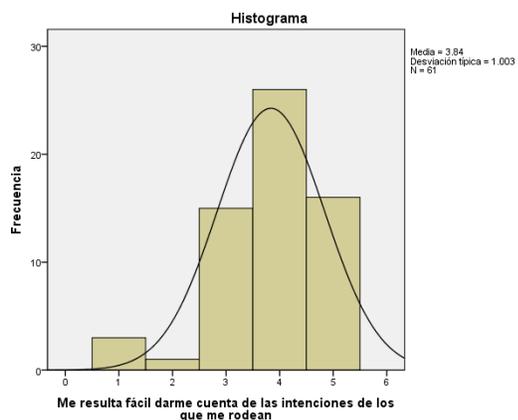
**Estadísticos**

Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.84
Curtosis		1.251
Error típ. de curtosis		.604

**Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4.9	4.9	4.9
	2	1	1.6	1.6	6.6
	3	15	24.6	24.6	31.1
	4	26	42.6	42.6	73.8
	5	16	26.2	26.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Me siento bien si los demás se divierten

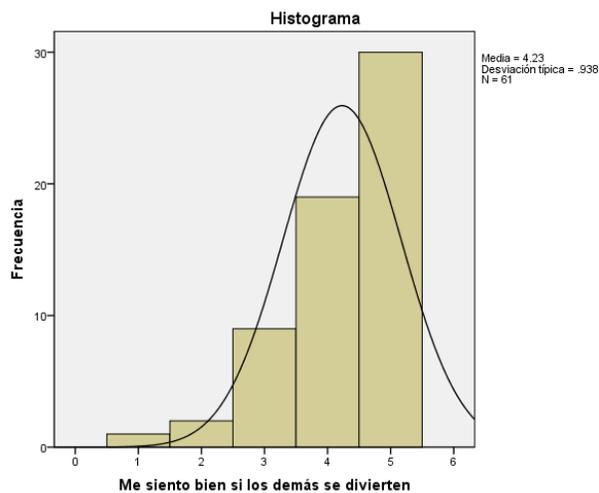
### Estadísticos

Me siento bien si los demás se divierten

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.23
Curtosis		1.351
Error típ. de curtosis		.604

### Me siento bien si los demás se divierten

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1.6	1.6	1.6
	2	2	3.3	3.3	4.9
	3	9	14.8	14.8	19.7
	4	19	31.1	31.1	50.8
	5	30	49.2	49.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## No me pongo triste solo porque un amigo lo esté

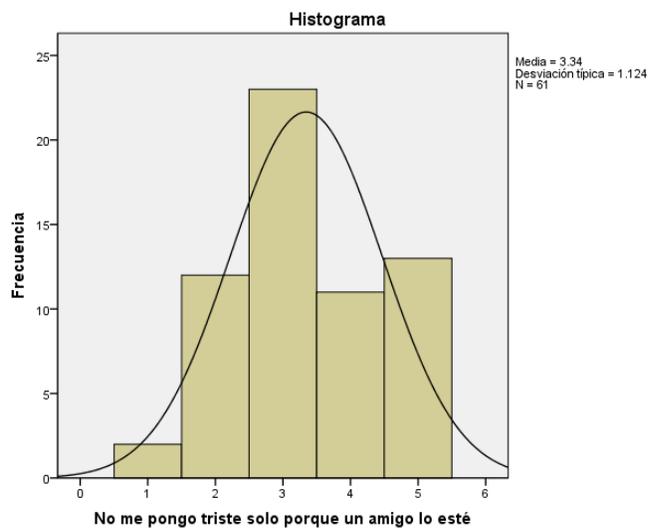
### Estadísticos

No me pongo triste solo porque un amigo lo esté

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.34
Curtosis		-.850
Error típ. de curtosis		.604

### No me pongo triste solo porque un amigo lo esté

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.3	3.3	3.3
	2	12	19.7	19.7	23.0
	3	23	37.7	37.7	60.7
	4	11	18.0	18.0	78.7
	5	13	21.3	21.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él

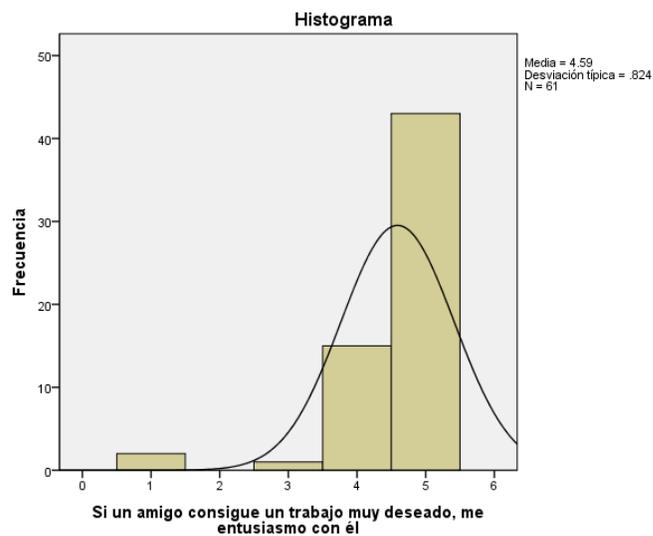
### Estadísticos

Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.59
Curtosis		10.486
Error típ. de curtosis		.604

### Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.3	3.3	3.3
	3	1	1.6	1.6	4.9
	4	15	24.6	24.6	29.5
	5	43	70.5	70.5	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Me afectan demasiado los programas de historias verídicas

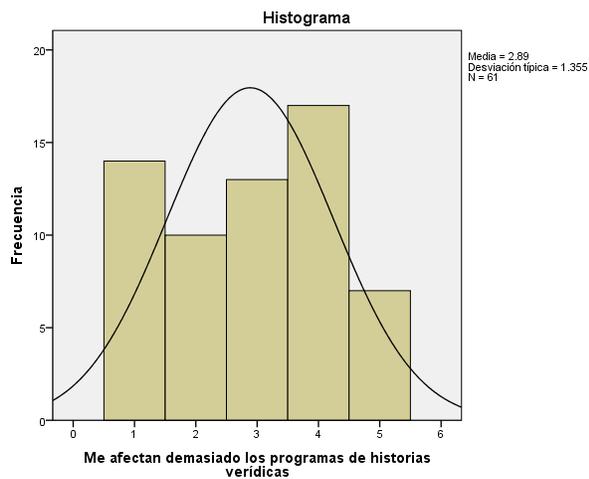
### Estadísticos

Me afectan demasiado los programas de historias verídicas

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.89
Curtosis		-1.249
Error típ. de curtosis		.604

### Me afectan demasiado los programas de historias verídicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	23.0	23.0	23.0
	2	10	16.4	16.4	39.3
	3	13	21.3	21.3	60.7
	4	17	27.9	27.9	88.5
	5	7	11.5	11.5	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista

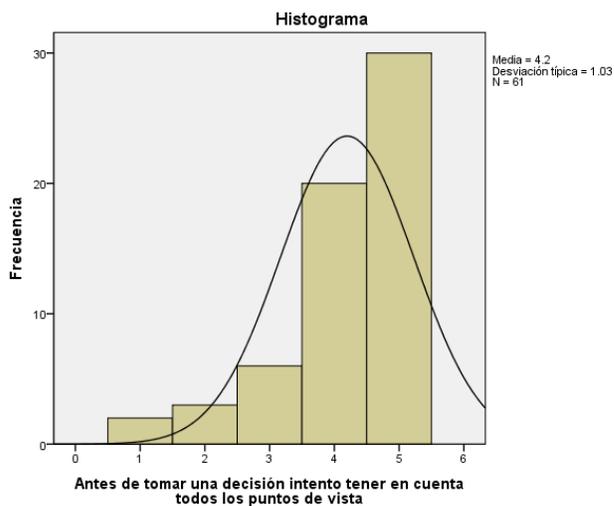
### Estadísticos

Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.20
Curtosis		1.814
Error típ. de curtosis		.604

### Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.3	3.3	3.3
	2	3	4.9	4.9	8.2
	3	6	9.8	9.8	18.0
	4	20	32.8	32.8	50.8
	5	30	49.2	49.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla

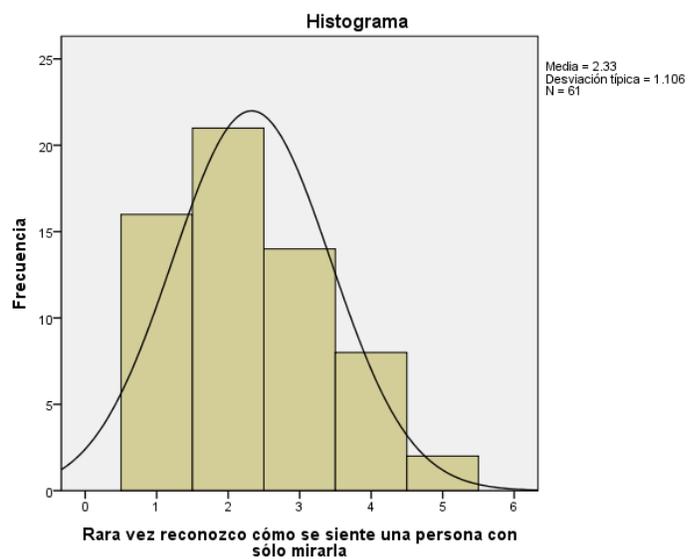
### Estadísticos

Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.33
Curtosis		-.484
Error típ. de curtosis		.604

### Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	26.2	26.2	26.2
	2	21	34.4	34.4	60.7
	3	14	23.0	23.0	83.6
	4	8	13.1	13.1	96.7
	5	2	3.3	3.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas

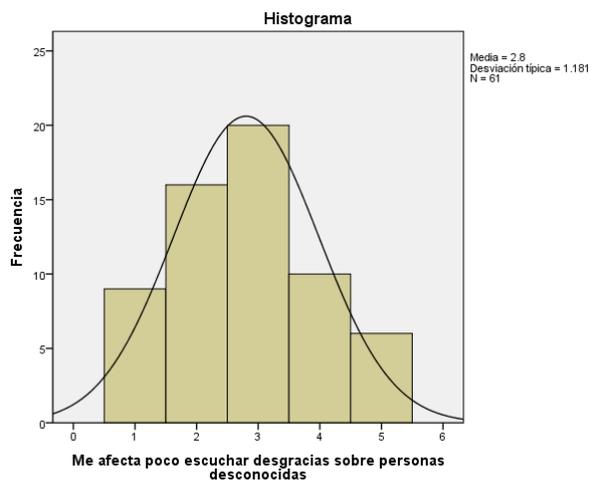
### Estadísticos

Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.80
Curtosis		-.672
Error típ. de curtosis		.604

### Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	9	14.8	14.8	14.8
2	16	26.2	26.2	41.0
3	20	32.8	32.8	73.8
4	10	16.4	16.4	90.2
5	6	9.8	9.8	100.0
Total	61	100.0	100.0	



## Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo

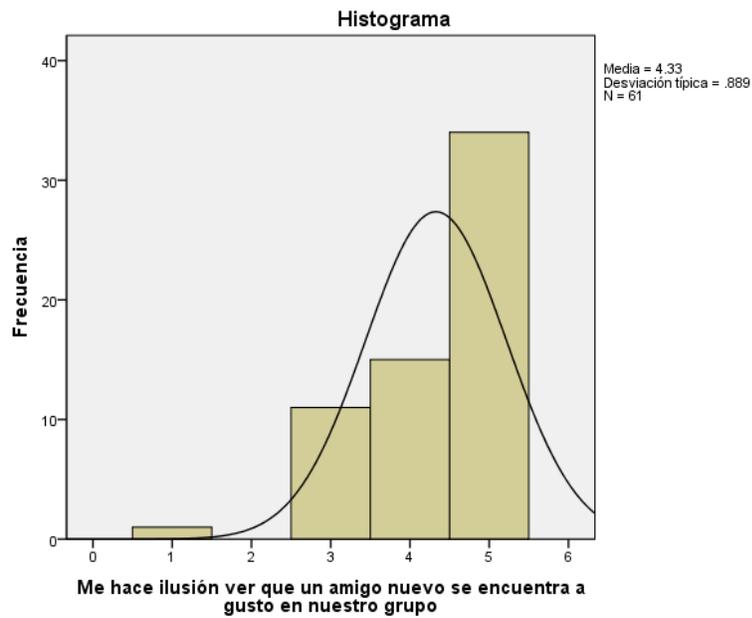
### Estadísticos

Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.33
Curtosis		1.674
Error típ. de curtosis		.604

### Me hace ilusión ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1.6	1.6	1.6
	3	11	18.0	18.0	19.7
	4	15	24.6	24.6	44.3
	5	34	55.7	55.7	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido

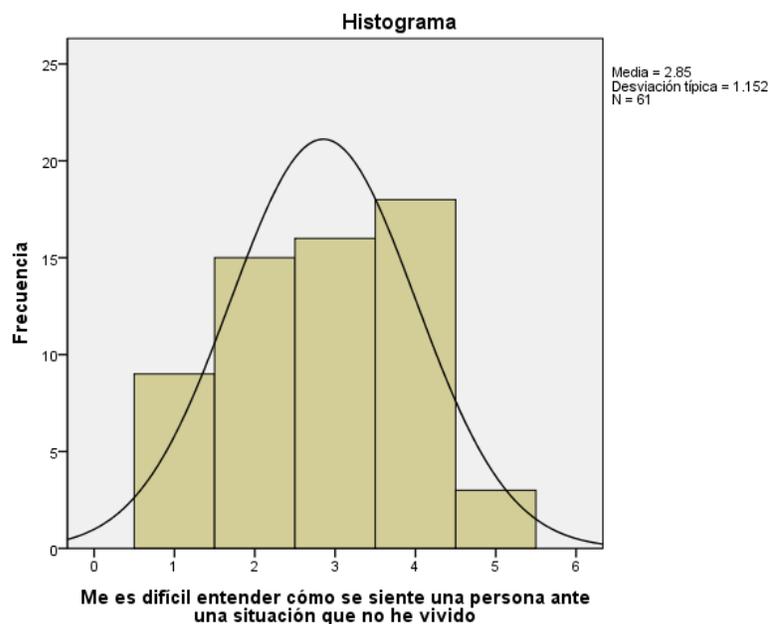
### Estadísticos

Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.85
Curtosis		-.973
Error típ. de curtosis		.604

Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	14.8	14.8	14.8
	2	15	24.6	24.6	39.3
	3	16	26.2	26.2	65.6
	4	18	29.5	29.5	95.1
	5	3	4.9	4.9	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos

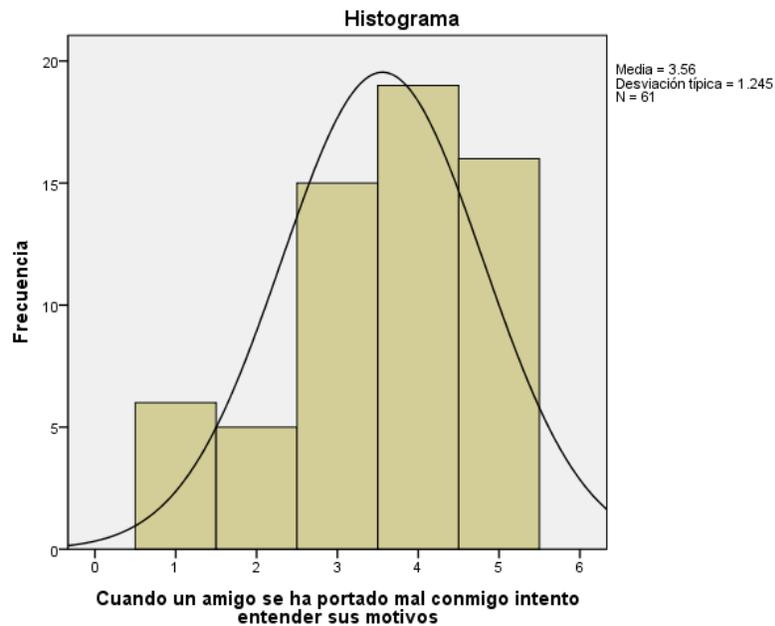
### Estadísticos

Cuando un amigo se ha portado mal conmigo  
intento entender sus motivos

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.56
Curtosis		-.418
Error típ. de curtosis		.604

### Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	9.8	9.8	9.8
	2	5	8.2	8.2	18.0
	3	15	24.6	24.6	42.6
	4	19	31.1	31.1	73.8
	5	16	26.2	26.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros

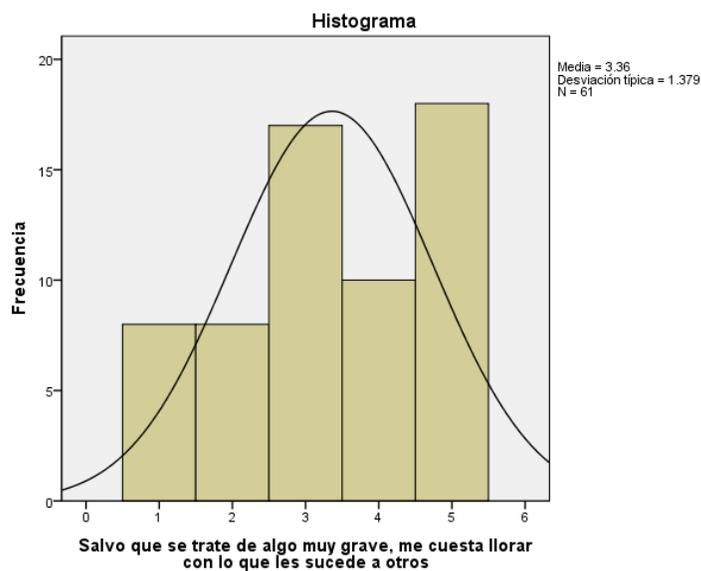
### Estadísticos

Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.36
Curtosis		-1.078
Error típ. de curtosis		.604

Salvo que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	13.1	13.1	13.1
	2	8	13.1	13.1	26.2
	3	17	27.9	27.9	54.1
	4	10	16.4	16.4	70.5
	5	18	29.5	29.5	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor

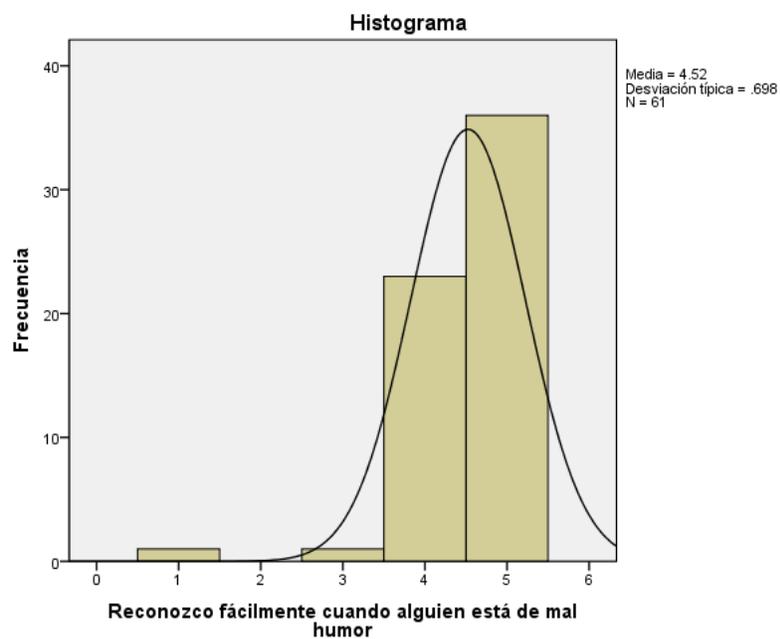
### Estadísticos

Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.52
Curtosis		9.533
Error típ. de curtosis		.604

### Reconozco fácilmente cuando alguien está de mal humor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	1	1.6	1.6	1.6
3	1	1.6	1.6	3.3
4	23	37.7	37.7	41.0
5	36	59.0	59.0	100.0
Total	61	100.0	100.0	



## No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal

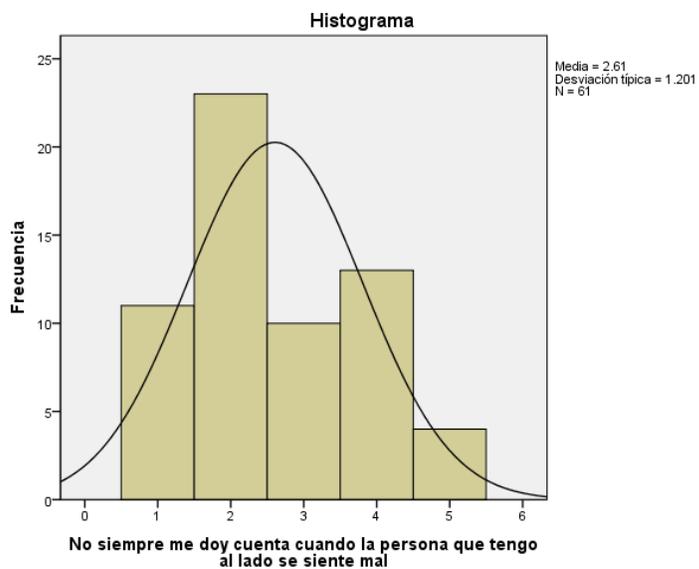
### Estadísticos

No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.61
Curtosis		-.882
Error típ. de curtosis		.604

### No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	18.0	18.0	18.0
	2	23	37.7	37.7	55.7
	3	10	16.4	16.4	72.1
	4	13	21.3	21.3	93.4
	5	4	6.6	6.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán

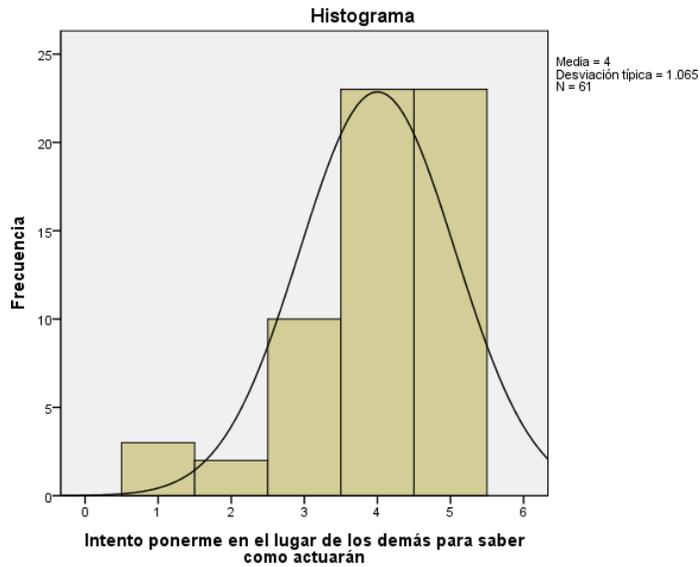
### Estadísticos

Intento ponerme en el lugar de los demás  
para saber como actuarán

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.00
Curtosis		1.261
Error típ. de curtosis		.604

### Intento ponerme en el lugar de los demás para saber como actuarán

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4.9	4.9	4.9
	2	2	3.3	3.3	8.2
	3	10	16.4	16.4	24.6
	4	23	37.7	37.7	62.3
	5	23	37.7	37.7	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Cuando a alguien le sucede algo bueno, siento alegría

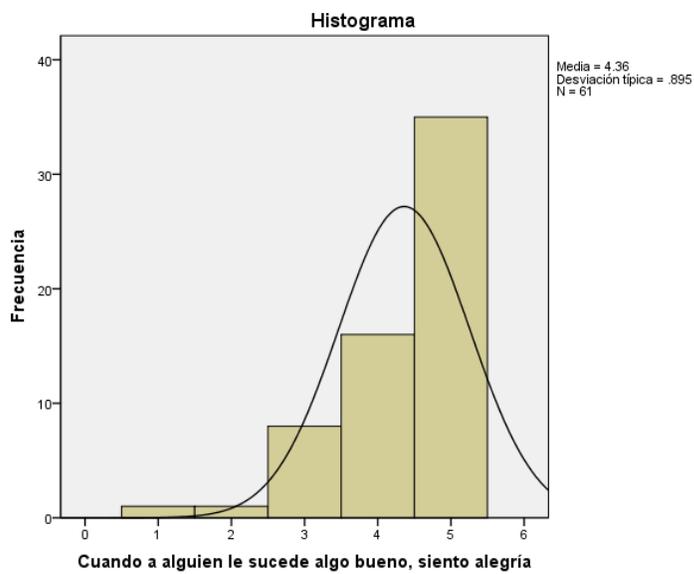
### Estadísticos

Cuando a alguien le sucede algo bueno,  
siento alegría

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.36
Curtosis		2.359
Error típ. de curtosis		.604

### Cuando a alguien le sucede algo bueno, siento alegría

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1.6	1.6	1.6
	2	1	1.6	1.6	3.3
	3	8	13.1	13.1	16.4
	4	16	26.2	26.2	42.6
	5	35	57.4	57.4	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos

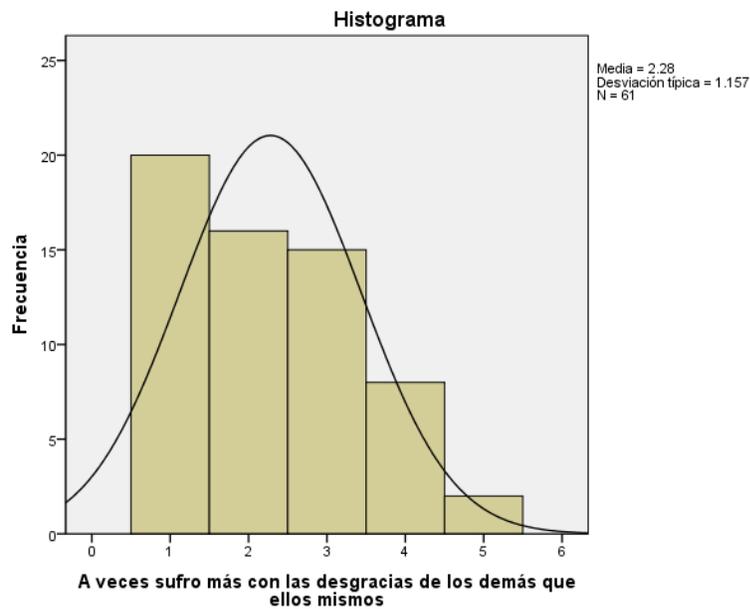
### Estadísticos

A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.28
Curtosis		-.711
Error típ. de curtosis		.604

### A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	20	32.8	32.8	32.8
2	16	26.2	26.2	59.0
3	15	24.6	24.6	83.6
4	8	13.1	13.1	96.7
5	2	3.3	3.3	100.0
Total	61	100.0	100.0	



## Me siento feliz solo con ver felices a otras personas

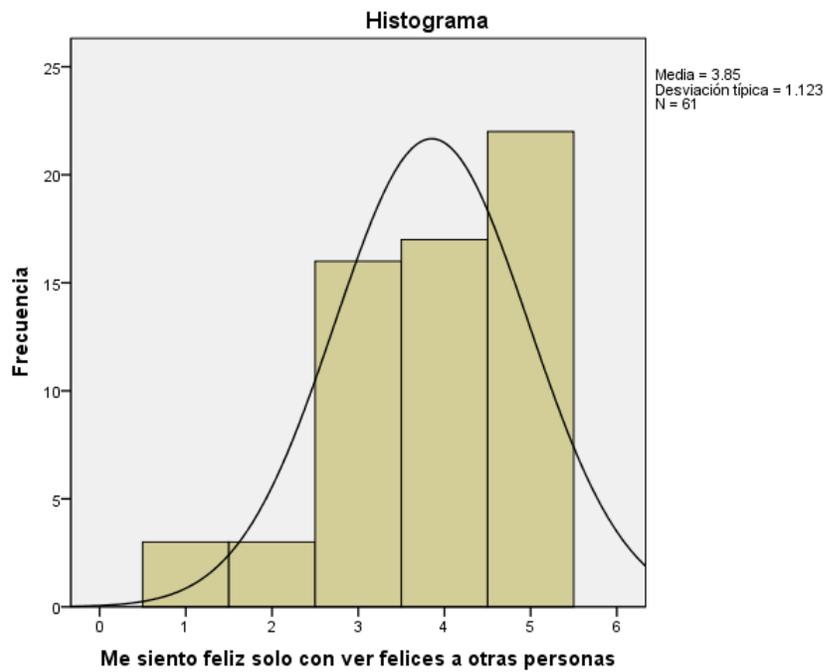
### Estadísticos

Me siento feliz solo con ver felices a otras personas

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.85
Curtosis		.093
Error típ. de curtosis		.604

### Me siento feliz solo con ver felices a otras personas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4.9	4.9	4.9
	2	3	4.9	4.9	9.8
	3	16	26.2	26.2	36.1
	4	17	27.9	27.9	63.9
	5	22	36.1	36.1	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

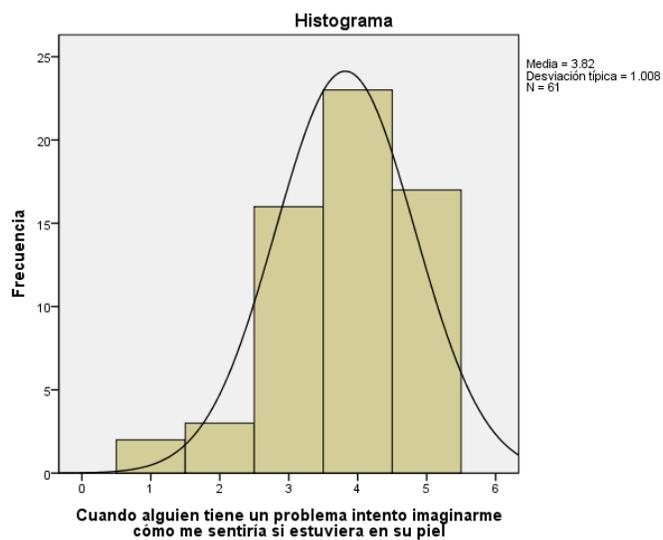
### Estadísticos

Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.82
Curtosis		.398
Error típ. de curtosis		.604

### Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su piel

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.3	3.3	3.3
	2	3	4.9	4.9	8.2
	3	16	26.2	26.2	34.4
	4	23	37.7	37.7	72.1
	5	17	27.9	27.9	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte

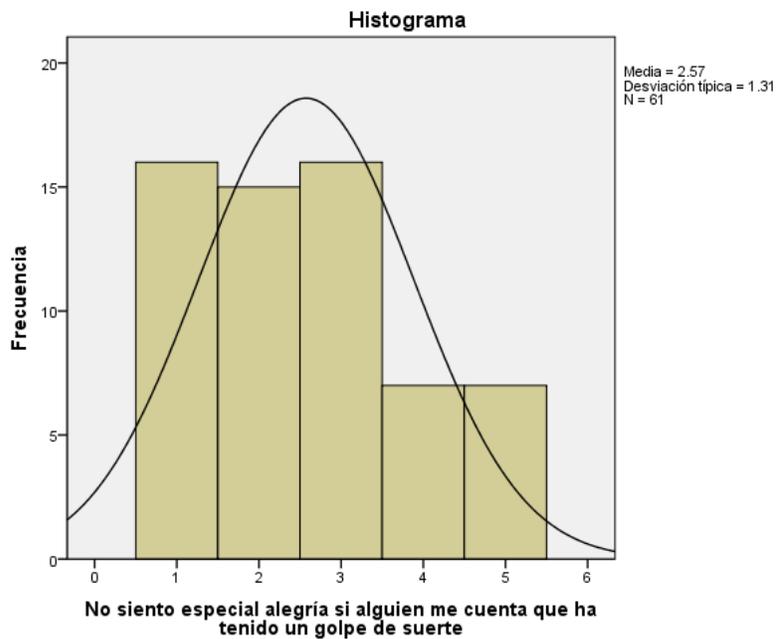
### Estadísticos

No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.57
Curtosis		-.828
Error típ. de curtosis		.604

### No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	26.2	26.2	26.2
	2	15	24.6	24.6	50.8
	3	16	26.2	26.2	77.0
	4	7	11.5	11.5	88.5
	5	7	11.5	11.5	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa

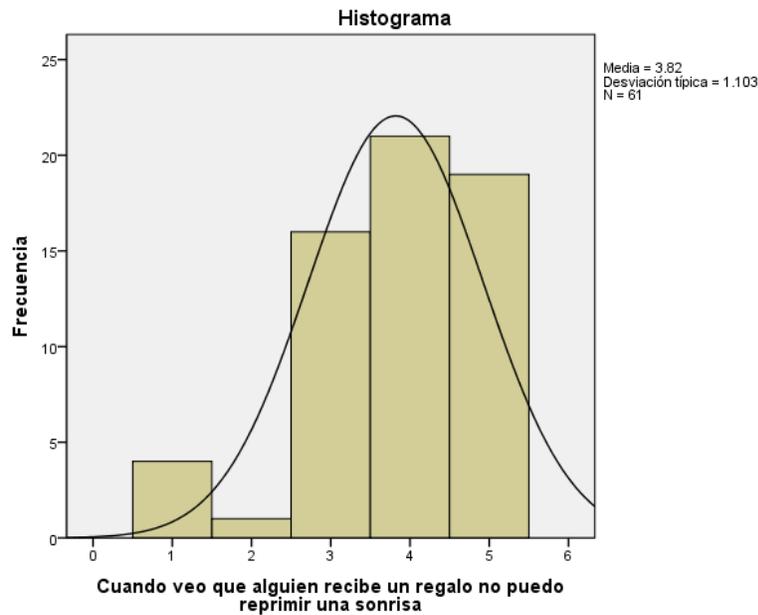
### Estadísticos

Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.82
Curtosis		.674
Error típ. de curtosis		.604

### Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	6.6	6.6	6.6
	2	1	1.6	1.6	8.2
	3	16	26.2	26.2	34.4
	4	21	34.4	34.4	68.9
	5	19	31.1	31.1	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas

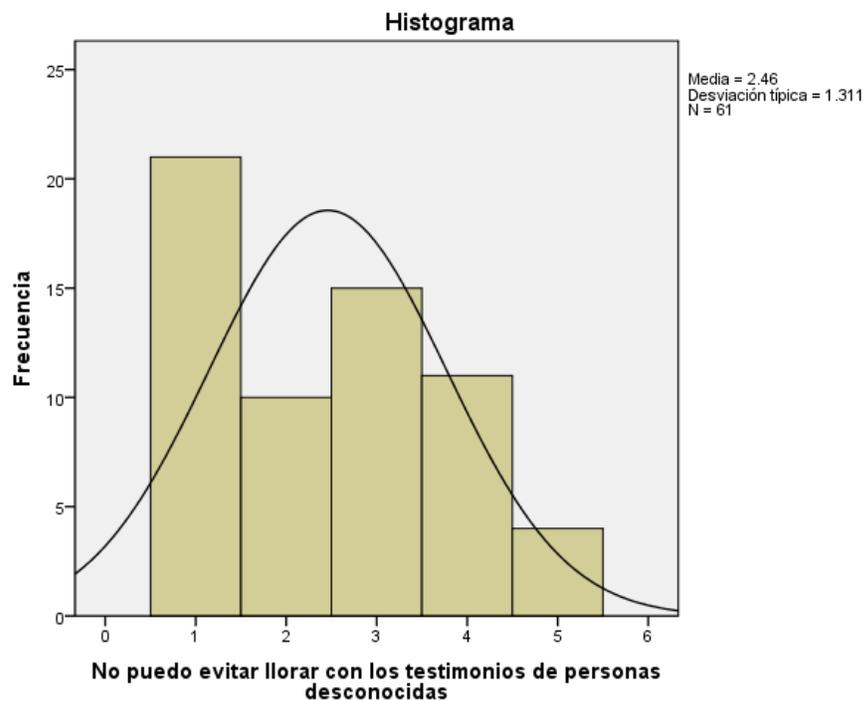
### Estadísticos

No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.46
Curtosis		-1.126
Error típ. de curtosis		.604

### No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	34.4	34.4	34.4
	2	10	16.4	16.4	50.8
	3	15	24.6	24.6	75.4
	4	11	18.0	18.0	93.4
	5	4	6.6	6.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí

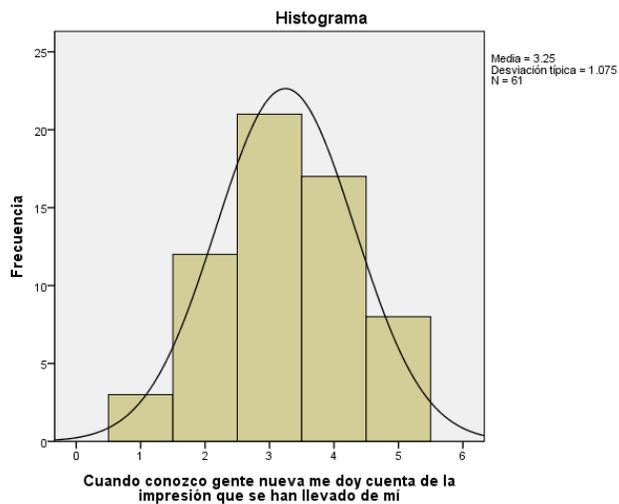
### Estadísticos

Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.25
Curtosis		-.581
Error típ. de curtosis		.604

Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4.9	4.9	4.9
	2	12	19.7	19.7	24.6
	3	21	34.4	34.4	59.0
	4	17	27.9	27.9	86.9
	5	8	13.1	13.1	100.0
Total		61	100.0	100.0	



## Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia

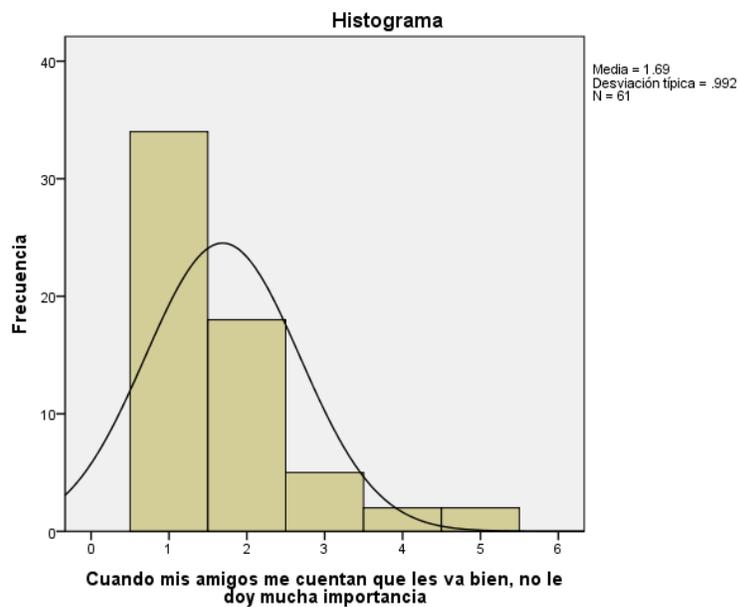
### Estadísticos

Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		1.69
Curtosis		2.927
Error típ. de curtosis		.604

### Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	34	55.7	55.7	55.7
	2	18	29.5	29.5	85.2
	3	5	8.2	8.2	93.4
	4	2	3.3	3.3	96.7
	5	2	3.3	3.3	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas

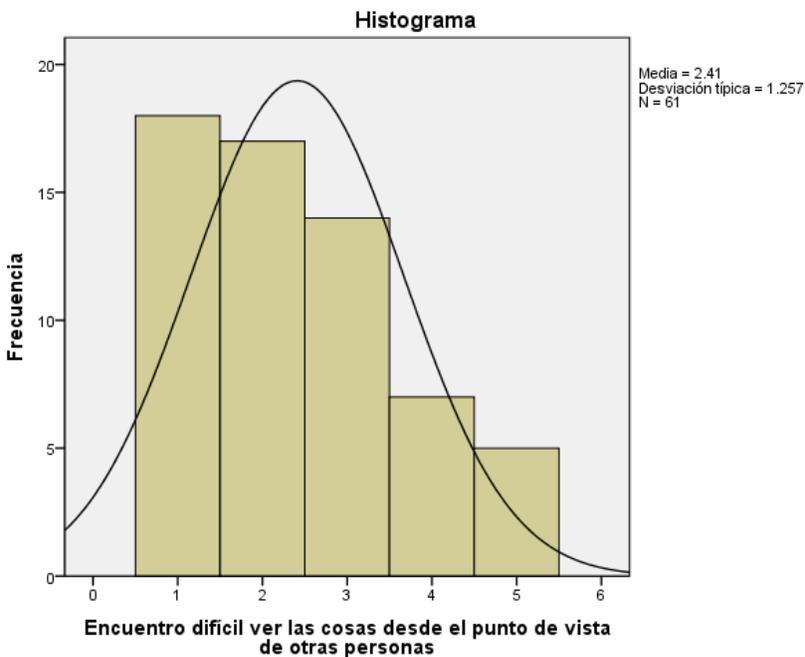
### Estadísticos

Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.41
Curtosis		-.622
Error típ. de curtosis		.604

### Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	29.5	29.5	29.5
	2	17	27.9	27.9	57.4
	3	14	23.0	23.0	80.3
	4	7	11.5	11.5	91.8
	5	5	8.2	8.2	100.0
Total		61	100.0	100.0	



## Entender cómo se siente otra persona es algo muy difícil para mí

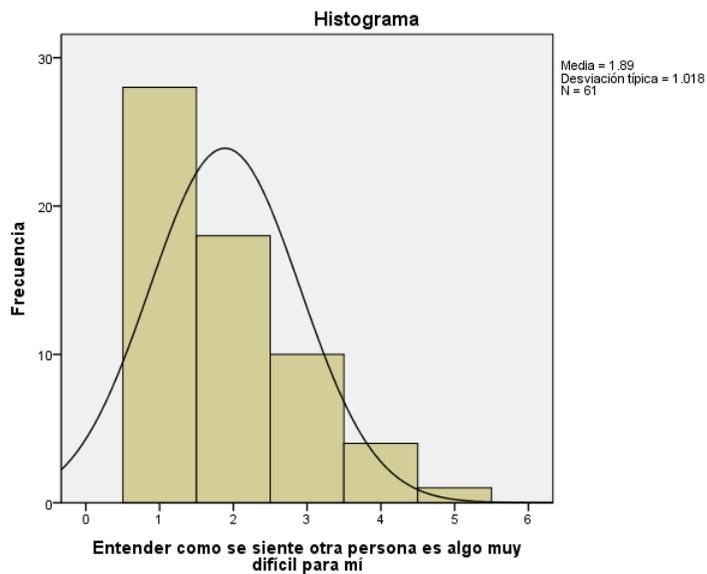
### Estadísticos

Entender cómo se siente otra persona es algo muy difícil para mí

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		1.89
Curtosis		.388
Error típ. de curtosis		.604

### Entender cómo se siente otra persona es algo muy difícil para mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	45.9	45.9	45.9
	2	18	29.5	29.5	75.4
	3	10	16.4	16.4	91.8
	4	4	6.6	6.6	98.4
	5	1	1.6	1.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos

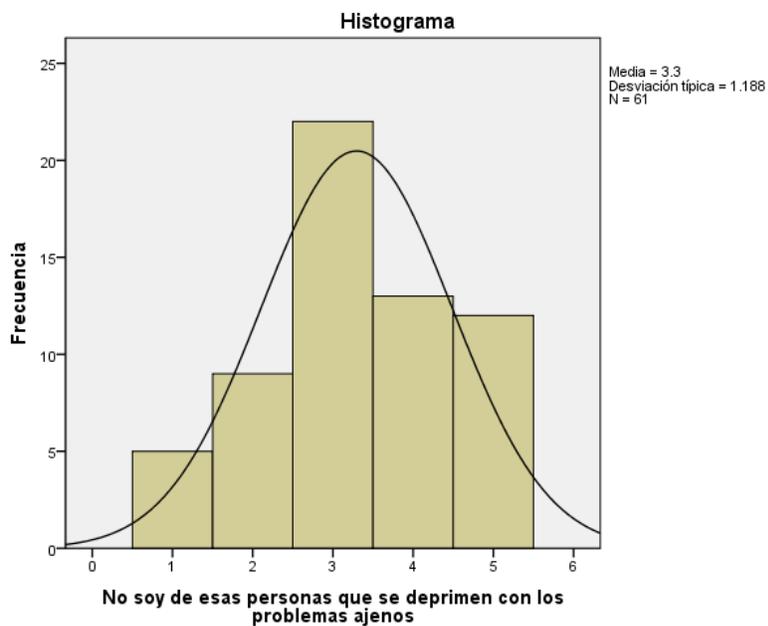
### Estadísticos

No soy de esas personas que se deprimen  
con los problemas ajenos

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.30
Curtosis		-.671
Error típ. de curtosis		.604

### No soy de esas personas que se deprimen con los problemas ajenos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	8.2	8.2	8.2
2	9	14.8	14.8	23.0
3	22	36.1	36.1	59.0
4	13	21.3	21.3	80.3
5	12	19.7	19.7	100.0
Total	61	100.0	100.0	



## Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva

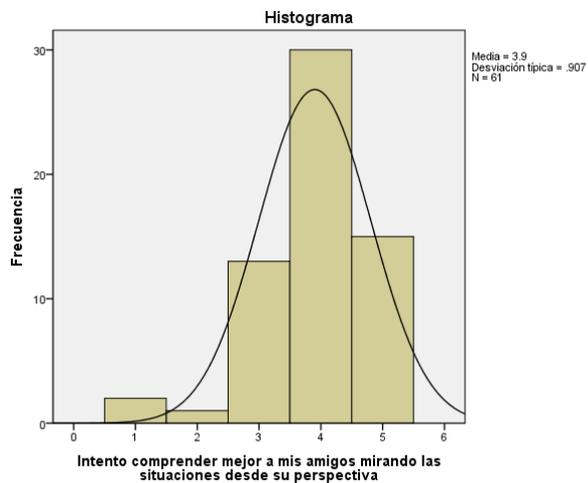
### Estadísticos

Intento comprender mejor a mis amigos  
mirando las situaciones desde su perspectiva

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.90
Curtosis		1.877
Error típ. de curtosis		.604

### Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.3	3.3	3.3
	2	1	1.6	1.6	4.9
	3	13	21.3	21.3	26.2
	4	30	49.2	49.2	75.4
	5	15	24.6	24.6	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente

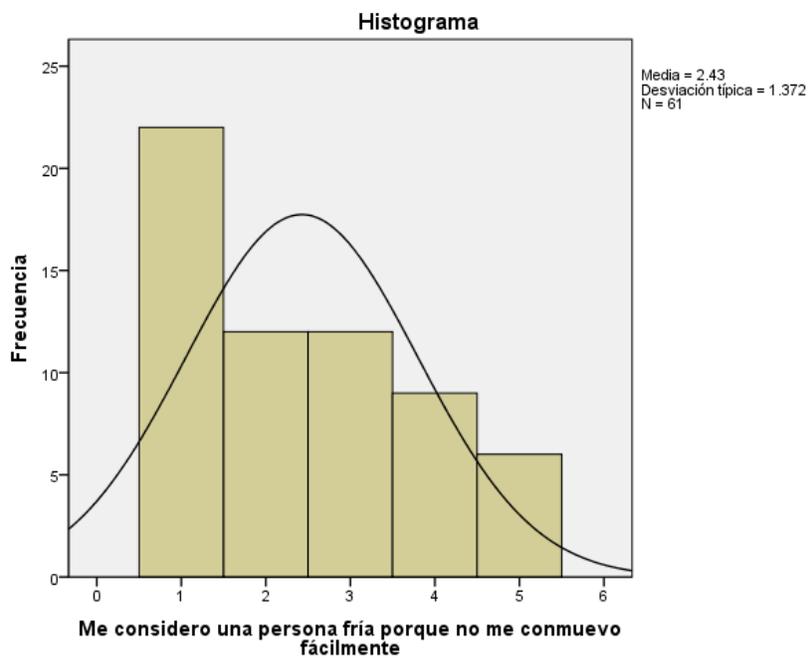
### Estadísticos

Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.43
Curtosis		-1.017
Error típ. de curtosis		.604

### Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	36.1	36.1	36.1
	2	12	19.7	19.7	55.7
	3	12	19.7	19.7	75.4
	4	9	14.8	14.8	90.2
	5	6	9.8	9.8	100.0
Total		61	100.0	100.0	



## Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están específicamente contentas sin que me hayan contado el motivo

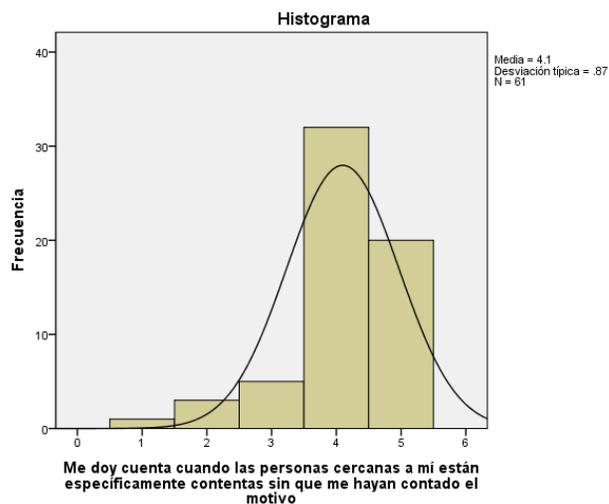
### Estadísticos

Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están específicamente contentas sin que me hayan contado el motivo

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		4.10
Curtosis		2.337
Error típ. de curtosis		.604

### Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están específicamente contentas sin que me hayan contado el motivo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1.6	1.6	1.6
	2	3	4.9	4.9	6.6
	3	5	8.2	8.2	14.8
	4	32	52.5	52.5	67.2
	5	20	32.8	32.8	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo

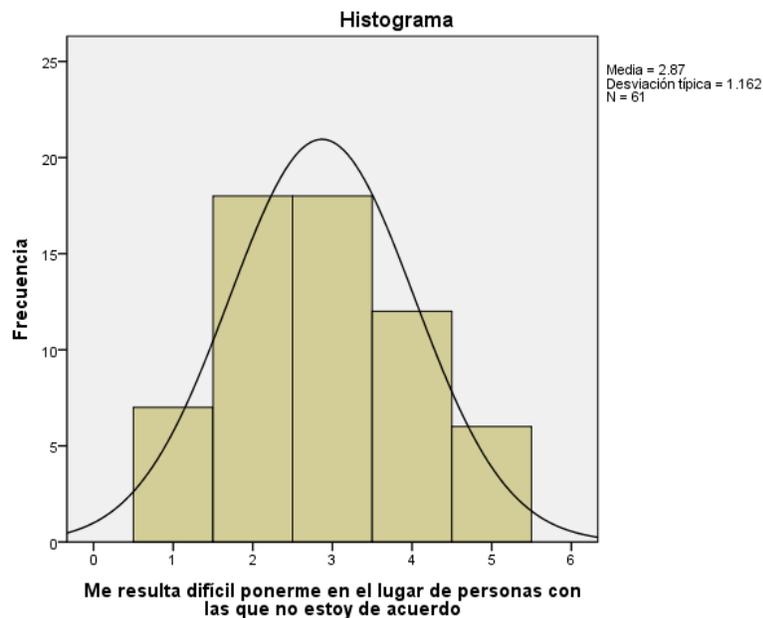
### Estadísticos

Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		2.87
Curtosis		-.737
Error típ. de curtosis		.604

### Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	7	11.5	11.5	11.5
2	18	29.5	29.5	41.0
3	18	29.5	29.5	70.5
4	12	19.7	19.7	90.2
5	6	9.8	9.8	100.0
Total	61	100.0	100.0	



## Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos

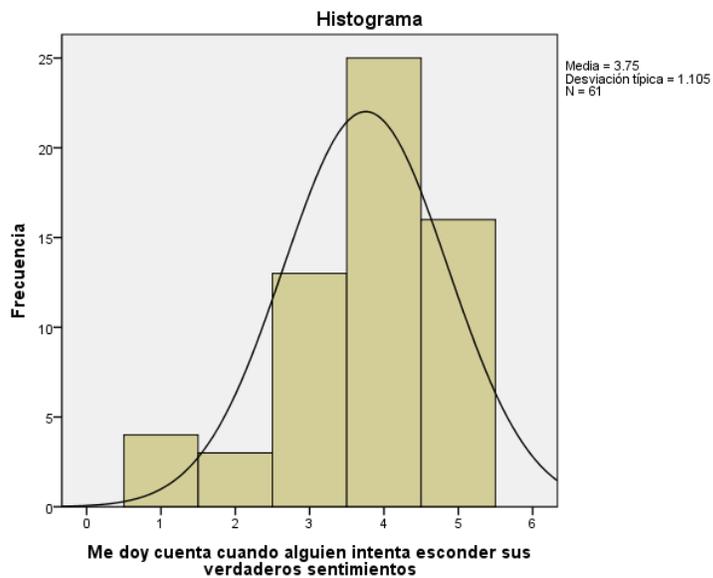
### Estadísticos

Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos

N	Válidos	61
	Perdidos	0
Media		3.75
Curtosis		.562
Error típ. de curtosis		.604

### Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	6.6	6.6	6.6
	2	3	4.9	4.9	11.5
	3	13	21.3	21.3	32.8
	4	25	41.0	41.0	73.8
	5	16	26.2	26.2	100.0
	Total	61	100.0	100.0	



## Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás

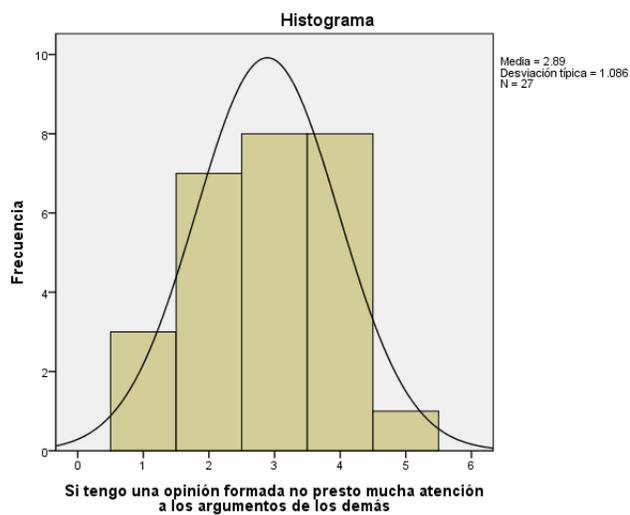
### Estadísticos

Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás

N	Válidos	27
	Perdidos	34
Media		2.89
Curtosis		-.781
Error típ. de curtosis		.872

### Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4.9	11.1	11.1
	2	7	11.5	25.9	37.0
	3	8	13.1	29.6	66.7
	4	8	13.1	29.6	96.3
	5	1	1.6	3.7	100.0
	Total	27	44.3	100.0	
Perdidos	Sistema	34	55.7		
Total		61	100.0		



## Anexo 11. Diarios de campo con categorías a partir de notas de observación.

Sesión 1. Clase Definición de derechos humanos. Características de los derechos humanos

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p> <p>Interacción basada en jerarquías y presencia de frialdad emocional</p> <p>Concepción de derechos humanos limitada al contenido normativo.</p> <p>Interacción basada en jerarquías</p> <p>Valoraciones positivas de los estudiantes a la técnica utilizada</p> <p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p>Al inicio de la clase doy la bienvenida a los estudiantes y prosigo a pasar lista, me percató que muchos de ellos llegan algunos minutos después de haber iniciado la sesión.</p> <p>La mayoría viste ropa abrigadora como consecuencia del frío intenso de la temporada en San Luis Potosí.</p> <p>Les comento que vamos a analizar derechos humanos desde su concepto y que antes de meternos con autores y teorías vamos a ver que sabemos de ellos.</p> <p>Al inicio de la dinámica lanzo la pregunta “¿Qué son los derechos humanos? E indico que levantando su mano pueden participar, ante ello veo algunas caras de sorpresa y algunas que muestran ciertas expresiones de indiferencia y hasta molestia, <u>por mi resistencia a entrar de lleno en la teoría.</u> Los estudiantes están iniciando su semestre y se muestran tímidos para opinar, aunque poco a poco van soltándose y opinan más.</p> <p>Posteriormente de rescatar algunas de sus aportaciones en el pizarrón procedo a explicar la dinámica referente a hacer un monumento o estatua de los derechos humanos, muchos de los estudiantes comienzan a sonreír y verse los unos a los otros.</p> <p><u>Apuradamente voltean hacia sus mesas y buscan objetos para completar su monumento entre los que destacan mochilas, lapiceros, plumas, libretas y libros, revelando que esto es lo que cargan en mayor cantidad, algunos solo usan maletín de piel, y lo voltean a ver con desconfianza, luego se trasladan hacia donde están sus compañeros superando lo angosto del espacio del aula, aun así se acercan para conversar con el equipo.</u></p> <p><u>En la presentación y respectiva explicación de ella, los equipos de estudiantes mostraban insistentemente en una posición de elevación en sus extremidades y al frente la ley, luego trataban de personificar con sus cuerpos agachados al ciudadano.</u></p> <p><u>En un equipo integrado en su mayoría por mujeres y por un solo hombre, este último se coloca al frente sujetando la ley mientras todas sus compañeras están en genuflexión., dicen que los derechos humanos son la ley más importante y sobre las que se basan las demás.</u></p> <p>El último equipo, recrea el monumento escenificando a personas que quieren decir algo y no se escucha, aunque no queda del todo claro, ellos lo relacionan con la libertad de expresión y explican que es importante el derecho a no callar lo que se piensa, que “nadie te silencie” dice una de ellas.</p> <p>Una vez que han acabado las presentaciones me percató de la cercanía de la hora en que termina la clase por lo que procedo a pedirle al grupo, a manera de cierre, que me comenten en una palabra lo que han sentido tras la aplicación de esta actividad: Las respuestas más frecuentes fueron: <u>Aprendizaje, crítica, diferencias, sorpresa y comunicación.</u></p> <p><u>Debido a que el tiempo de la sesión se ha agotado, no tenemos oportunidad de construir un concepto grupal sobre los derechos humanos, por lo que de manera verbal menciono al grupo algunos de los elementos comunes en las participaciones de los equipos</u></p> <p>Después de agradecer los comentarios, indico que pueden salir, el tiempo de la sesión se ha agotado.</p> <p>Fin de la observación</p>

Sesión 2. Los derechos humanos en la ética discursiva de Adela Cortina

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p> <p>Interacción basada en jerarquías y presencia de frialdad emocional</p> <p>Valores y aspiraciones que se tienen como comunidad estudiantil</p> <p>Estrés ante el sufrimiento del otro</p>	<p>Al comenzar la sesión comento que en ella vamos a tratar de explicar aquello que plantea la autora que el titular les asignó estudiar, sus principales influencias y aportes al pensamiento y práctica de los derechos humanos. Después procedí a preguntarles si les gustaba estar en una mayoría o en una minoría tras lo que noto caras de sorpresa, 4 alumnos levantan la mano y participan con puntos de vista divergentes. Encomiendo a una compañera para que anote las ideas principales de lo que aportan sus compañeros y compañeras.</p> <p>Después les indico que el segundo paso es formar los equipos tal cual se expresa en la carta descriptiva de la actividad, una vez que se han formado pido nombren a representantes y les invito a salir para seguir con la dinámica, explicarles su rol y darles las galletas correspondientes. Todos salen sin mayor contratiempo y en el salón se oyen los ruidos de aquellos que se han quedado dentro.</p> <p>Al regresar pido que me pongan atención porque daré el siguiente paso de la actividad que será responder a la pregunta ¿Cómo se viven los derechos humanos en tu universidad?</p> <p><u>Inmediatamente un equipo me pregunta si es para entregar, a lo que les indico que sí y que por favor registren su respuesta en una hoja con sus nombres.</u></p> <p>Mientras esto sucede los representantes repartieron las galletas asignadas y las reacciones fueron muy variadas, aquellos que <u>recibían una, se la comían inmediatamente, en pocos casos se detenían a mirar a los demás, por otro lado aquellos estudiantes que no recibieron galleta tuvieron reacciones distintas: Algunos siguieron su práctica como si nada pasara, algunos otros miraron al representante con recelo.</u></p> <p>En el momento en el que los equipos tuvieron que expresar sus conclusiones, las apreciaciones también estuvieron divididas, algunas iban en el sentido de que en la facultad existía una <u>igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, otro equipo mencionó que se percibe que los profesores más “viejos” muchas veces son cerrados y no dejan expresarse a los alumnos diciéndoles que ellos no saben, otro equipo expresó que se reprime el activismo y se les quitan sus carteles y tendedores que montan con motivo de visibilizar alguna causa social.</u></p> <p>Agradecí todos los comentarios y al final expliqué que los representantes no repartieron galleta a algunos estudiantes propósito y les pregunté que habían sentido al respecto. Algunas de las respuestas fueron: <u>“Sentí feo, envidia, hambre, pensé que algo les había hecho y pensé que les caía mal”</u></p> <p>Después de escuchar y agradecer a quienes hicieron uso de la palabra, expliqué a grandes rasgos que esos sentimientos pueden reproducen a gran escala cuando alguien es excluido de la comunidad de discurso, concepto presente en el texto que leyeron, en otras palabras, es el principio sensible de lo que desarrolla Cortina. <u>En este punto noto como algunos estudiantes asienten levemente con la cabeza y enseguida les digo que de hecho si hay galletas para todos e invito a quien no tuvo oportunidad de comer una a que lo haga, sacando aquellas que aparté antes de la sesión.</u></p> <p>Cierro la clase pidiendo que finalicen la lectura encomendada y que piensen mientras la leen en esto que acaban de vivir y en cómo se puede relacionar con la negación de los derechos humanos.</p> <p>Fin de la observación</p>

Diario de campo con categorías a partir de notas de observación.

Arribo a la facultad de derecho día 18 de enero de 2016

3.44 pm Perímetro entrada de la facultad de Derecho UASLP a explanada de la Biblioteca.

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Interacción basada en jerarquías y frialdad emocional</p> <p>Actitudes y comportamientos que reflejan jerarquías (Con posible presencia de conductas sexistas)</p>	<p>Casi no hay gente en la administración de la facultad, algunas personas que se encuentran ahí toman el sol y otras la sombra.</p> <p><u>Hay algunos estudiantes conversando sobre la actividad o inactividad de un colectivo, todos ellos visten de forma sencilla.</u></p> <p><u>Algunos otros visten de corbata y saco, la mayoría hombres.</u></p> <p><u>Las mujeres que están cerca utilizan lentes oscuros en su mayoría y caminan con los hombros en alto.</u></p> <p><u>Los estudiantes que portan una vestimenta sencilla, sin ser traje se dirigen a las instalaciones de la facultad contigua que es la de contaduría y administración.</u></p> <p>En la entrada principal de la facultad, que se encuentra en la calle de Cuauhtémoc y Tomasa Estévez se encuentran estacionados automóviles modelo 2006 en adelante, entre ellos hay algunas camionetas y tres motocicletas marca Suzuki.</p> <p><u>En la puerta principal se encuentran más jóvenes en su mayoría hombres vestidos formalmente con corbata. Hay tres grupos fácilmente identificables y que toman un espacio particular, en los tres grupos los hombres rodean a una estudiante mujer. Estas estudiantes tienen el cabello suelto y se observa el uso de delineador y labial rojo como elemento común entre ellas. Las conversaciones son predominantemente llevadas por los hombres de esos grupos.</u></p>
<p>Frialdad emocional ante la exclusión y sufrimiento del otro</p>	<p><u>Siendo las 3:52 pm se observan algunas parejas de estudiantes y otros solos, de repente llega una persona hombre que utiliza una andadera para asistirle al caminar, se encuentra con una mujer y entablan una conversación, la gente de alrededor se muestra indiferente al pasar al lado del señor, quien logra pasar en medio de un tumulto de estudiantes concentrados en los pasillos que conducen a las aulas de clase, sin embargo nadie los voltea a ver, únicamente otra estudiante mujer al pasar frente a él lo mira de arriba hacia abajo, le sonrío y sigue su camino.</u></p> <p>Ya en la zona de las escaleras que conducen a las aulas del primer piso de la facultad donde se ubica el salón del grupo analizado, una estudiante mujer sube ayudada por dos de sus compañeros en virtud de no poder hacerlo por su cuenta. Aunque varias personas pasan por estas escaleras, todos lo hacen con prisa, lo cual les lleva a esquivar a los estudiantes mencionados. Algunos otros están en las escaleras pero parecen no percatarse del suceso.</p>
<p>Actitudes y comportamientos que reflejan jerarquías y frialdad emocional (Con posible presencia de violencia sexista)</p>	<p>A las 4:16 de la tarde ya no hay muchas personas en pasillos y varios grupos han comenzado su sesión, solamente quedan algunos trabajadores de la universidad y algunas personas en la cafetería.</p> <p><u>Al término de la sesión siendo las 5:08 de la tarde, en la misma entrada de la facultad observo una entrega de folletos publicitando un restaurante con promoción de alitas de pollo y cervezas. Esta propaganda es entregada por dos edecanes vestidas con pantalones cortos de mezclilla, tacones altos y blancos. Algunas personas que salen de la facultad les silban y gritan frases como “cueros”, sin embargo no se logra identificar quien lo hace al estar emitiendo sus voces desde círculos de personas que favorecen su anonimato.</u></p> <p>Ellas lucen cansadas y se cubren del intenso sol. Después se acerca una persona de mediana edad y les indica que se muevan de ese lugar,</p>

	<p>trasladándose a la otra entrada, que es la que conduce a la biblioteca. Estas personas no entran a las instalaciones de la facultad, sino que permanecen en la banqueta que da hacia la calle de Cuauhtémoc.</p> <p>Fin de la observación</p>
--	--

Diario de campo con categorías derivadas de las intervenciones por sesión

Sesión 3. Tema Filosofía de los derechos humanos

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Expresiones que denotan alegría empática y valores aceptados entre la comunidad</p> <p>Expresión saberes previos de parte de los participantes</p> <p>Alegría empática al identificar derechos derivados de la vivienda</p>	<p>Comienza la sesión y paso lista a petición previa del titular, percatándome de que hay un nivel de ausentismo importante por el hecho de ser la clase en un viernes previo a un puente por días feriados. Algunos estudiantes llegan tarde y piden permiso para entrar. Después de ello menciono que abordaremos problemas filosóficos y comento que es importante saber cómo se piensan los derechos humanos. <u>Pongo el ejemplo del superhéroe Superman, pregunto si lo conocen y contestan al unísono que sí.</u></p> <p><u>Narro el problema de la decisión del superhéroe al tener que salvar a Luisa Lane, el amor de su vida o salvar a toda la humanidad de la detonación de una bomba (me baso en el argumento de la película clásica de los años setenta).</u> Pregunto qué harían si fueran él. Hay respuestas divididas y una alumna pregunta perspicazmente si no se puede salvar a ambas víctimas.</p> <p><u>Invito al grupo a pensar en qué se puede basar Superman para tomar esta importante decisión. Las respuestas del grupo son: En la razón, en la bondad, en el amor.</u></p> <p>Explico que aunque la razón es una herramienta para tomar decisiones, algunas veces no da tiempo para utilizar un conocimiento sistematizado basado en la racionalidad científica.</p> <p>Una estudiante pregunta si acaso la decisión se debería tomar en base al “instinto”.</p> <p>En esta etapa el grupo está atento en su mayoría.</p> <p>Cito a Ignacio Ellacuría cuando hablaba sobre no enseñar Filosofía sino enseñar a filosofar, lo cual nos ayudará a tomar esa decisión.</p> <p>Señalo que la intención de los filósofos presocráticos, por ejemplo, era encontrar cual era el elemento que originaba las cosas, pongo el ejemplo de tratar de encontrar que da origen a los poderes de varios superhéroes. Los estudiantes mencionan algunos y se escuchan comentarios sobre ellos.</p> <p><u>Menciono que en el derecho se debe tomar decisiones complicadas o problemáticas y les pongo el ejemplo de la cesión de cartera vencida del Infonavit, algunos estudiantes, sobre todo los ubicados en los extremos derecho e izquierdo del aula comentan sobre su conocimiento de problemas derivados de los créditos de este instituto.</u></p> <p>El grupo comenta sobre la importancia del derecho a la vivienda como un derecho fundamental.</p> <p>Se menciona que en este caso en concreto el problema se torna parecido al que tenía de un inicio Superman: Quitar la vivienda a los deudores de alta morosidad interviniendo sobre el derecho a la vivienda, o bien, no se realizan acciones de recuperación y sacrificando las finanzas del instituto y la solvencia del fondo de la vivienda para los trabajadores. <u>Al comentar esto los estudiantes guardan un silencio de aproximadamente 10 segundos, donde se aprecia que comienzan una labor reflexiva en torno al problema.</u></p> <p>Algunos estudiantes comentan que hay acciones de “borrón y cuenta nueva” o reestructuración, intentando proponer esto como solución.</p> <p>Explico que muchas de estas personas ya no tenían acceso a estos programas debido a su alta morosidad, por lo cual el instituto decidió vender la cartera de deuda a recuperadoras de crédito bancaria.</p>

<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p>Se sigue con que el juez que resolverá deberá atender en el ejercicio de su labor, de cierta manera, cual derecho prevalece sobre otro. Para esto será útil la filosofía de los derechos humanos.</p> <p>Pregunto al grupo que derechos se pueden vulnerar paralelamente al de la vivienda y los estudiantes responden: <u>Dignidad, Salud y educación.</u></p> <p>En los últimos minutos de la clase doy una breve introducción del pensamiento de R. Dworkin debido a que la siguiente sesión se discutirá un texto asignado por el titular sobre este pensador y su relación con la igualdad como derecho más importante.</p> <p><u>Pregunto si hay dudas, nadie responde y termino la clase deseando un feliz puente a lo que los estudiantes responden con un “gracias” y un “hasta luego” mientras salen rápidamente del aula.</u></p>
---	---

Diario de campo con categorías derivadas de las intervenciones por sesión

Sesión 4. Tema Dworkin

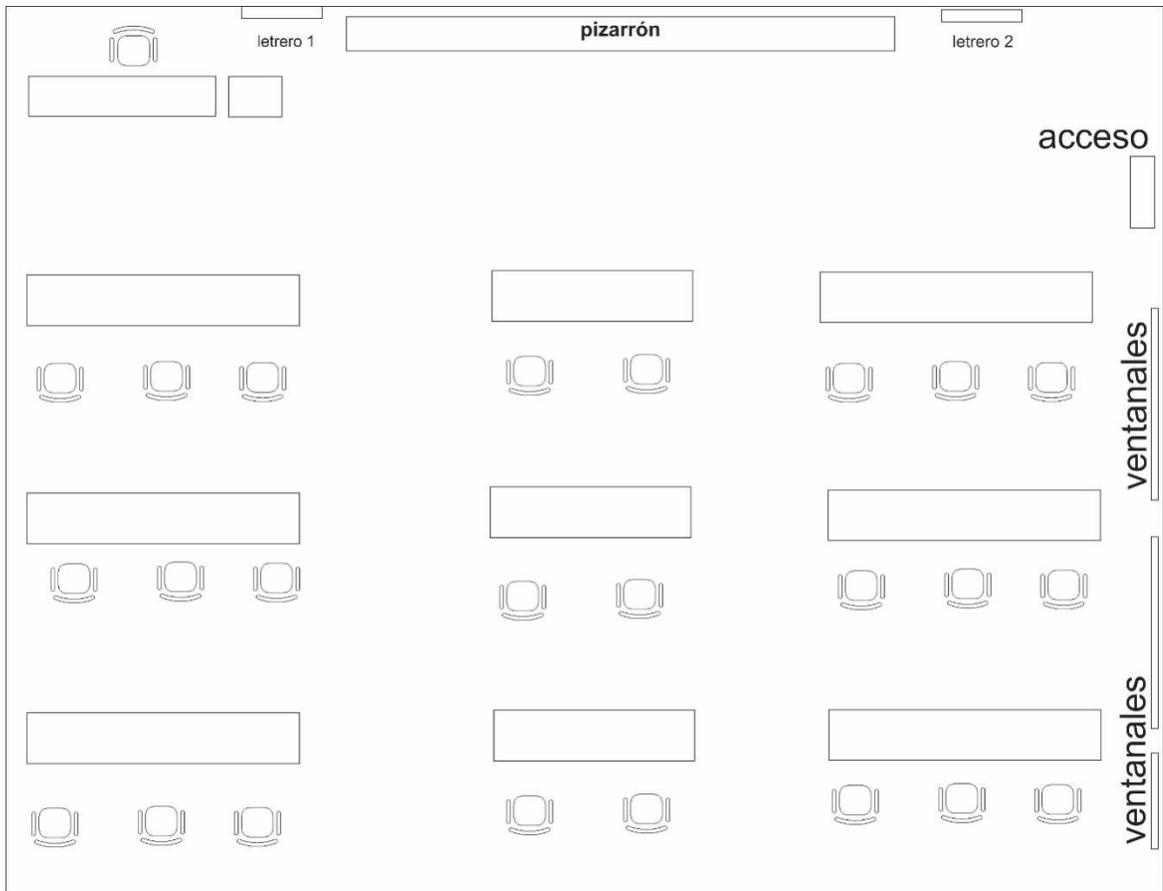
Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p> <p>Alegría empática en la relación entre facilitador y participantes</p> <p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p> <p>Muestra de saberes previos de parte de los participantes</p>	<p><u>Comencé la clase preguntando si había algo que no quedara claro o entendido al cien por ciento de la lectura asignada sobre R. Dworkin, casi nadie contestó, por lo que tuve que redirigir mi pregunta, cuestionando sobre que se hablaba respecto de las formas de entender el iuspositivismo en este autor.</u> A esto una estudiante contestó las 3 formas que se incluyen en el texto.</p> <p>Durante esta etapa pedí al grupo que si no entendían algo me lo comentaran para aclarárselos, además les dije que la filosofía era una creación humana por lo tanto era posible desentrañarla. Después de hacer esto noté algunas sonrisas y gestos de confianza, algunas otras personas estaban distraídas aún, hojeando con desesperación el material.</p> <p>Proseguí mencionando algo acerca de las principales preguntas filosóficas de los derechos humanos.</p> <p><u>Luego pregunté si alguien sabía cuál era el derecho más importante para Dworkin, a lo que varios estudiantes al unísono respondieron que era la igualdad a lo que les señalé que era correcto.</u></p> <p>Explicué enseguida las influencias del autor que determinaron su pensamiento, en este caso Hart y Rawls.</p> <p>Consideré pertinente explicar la teoría de la justicia de J. Rawls, mientras lo hacía todos escuchaban con atención y anotaban en sus libretas aquello que plasmaba en el pizarrón.</p> <p>Hablé de las críticas más comunes a la teoría de Rawls y el velo de ignorancia, así como de un concepto univocista de igualdad.</p> <p>Un estudiante comparte su recuerdo de la clase pasada con el titular cuando hablaban del “racionalismo puro”.</p> <p>Se les plantea el problema de la dignidad como concepto metafísico y cómo existen problemas al situar ese concepto en distintos contextos culturales, económicos y sociales. <u>Ante esto los estudiantes se muestran curiosos, una de ellas deduce que entonces Dworkin al separarse de esa metafísica y adoptar el iuspositivismo quería ser más “objetivo”.</u></p> <p>Explico que el autor que se estudia busca un elemento anterior al derecho positivo, que será la moral como condición previa.</p> <p>Hasta acá los estudiantes de las filas de adelante siguen anotando, mientras que los de las filas de atrás solo observan.</p>

<p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p>	<p><u>Seguido de esto retomé la explicación de las tres dimensiones del iuspositivismo de Dworkin les comento que aunque hay críticas al respecto “armar” una teoría como esta no es sencillo, no es como “irse a comer unos tacos” y ya salió (Varios estudiantes sueltan una carcajada ante esto), por lo que veremos que nos aporta y en qué podemos criticarla.</u></p> <p><u>A pesar de que la explicación es primordialmente oral, muchos de los estudiantes me preguntan ¿Qué dice en el pizarrón? Sobre todo cuando anoto algo rápido por estar hablando al mismo tiempo, situación que se agudiza por mi caligrafía difícil de leer en el pizarrón.</u></p> <p><u>Como ejemplo traigo el caso del matrimonio igualitario en San Luis Potosí, al preguntar quién sabe qué es y en que consiste, tres personas alzan la mano y al asignarles la palabra, ellos ya tienen nociones del tema. Al mismo tiempo observo algunas caras de incomodidad, sobre todo en estudiantes ubicados del lado derecho al frente del salón, mientras quienes se muestran más participativos y curiosos ante el tema son los ubicados en el extremo izquierdo y en el centro de aula.</u></p> <p>Uno de estos alumnos pregunta que si es necesario entonces que la unión esté “positivizada” en la ley, a lo que le respondo que ese será un requisito para que el Estado le de garantía de sus derechos y reconocimiento a la unión homosexual, al notar su sorpresa le menciono que “el positivismo no es satanás” a lo que varios reaccionan con leves risas, y le pongo el ejemplo del positivismo de combate de J.A. Rangel mencionando que quizás el titular les deje leer algo de este autor o los postulados de J. Holloway sobre cambiar el mundo sin tomar el poder. Este estudiante se muestra sorprendido.</p> <p><u>Otro ejemplo que menciono es el de la protección a los animales y su exigencia en virtud de que existen leyes contra el maltrato animal. Con este tema noto que todos asienten mostrando su acuerdo.</u></p> <p>De nuevo trato de problematizar ahora con el mismo positivismo y el peligro que representa juzgar todo bajo el tamiz del método científico, mencionando los casos de Césare Lombroso.</p>
<p>Valoraciones positivas de los estudiantes a la técnica utilizada</p>	<p>Sigo con el problema de multiculturalidad y comento que en México hay personas, sobre todo de comunidades indígenas que no hablan español y que cuando son presentadas con el Ministerio Público son procesadas en juicios sumarios por supuestamente haber hecho una confesión, ante eso lanzo la pregunta de si es justo o injusto, aun y cuando en el acta se encuentre una confesión y hasta el registro de la huella digital del inculpado, varios de los estudiantes contestan que es injusto.</p>
<p>Estrés empático frente al sufrimiento del otro</p>	<p>Una alumna pregunta que si no se puede alegar el desconocimiento del idioma para “salvar” a la persona.</p> <p>Casi al término de la clase menciono que el iuspositivismo entendido como ideología, podría generar otro problema el cuál sería positivizar los intereses solo de los grupos que detentan el poder. Los estudiantes en este punto ya se animan a opinar más y surgen diversos puntos entre los que destaca una polarización de juicios, incluso uno de los estudiantes más participativos y que se ubica en el ala izquierda del aula concuerda en que la reforma energética tiene mucho de extractivista pero de cierta manera también genera empleos y el alto precio del dólar favorece al país al acrecentar el valor de las remesas.</p>
<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p>En los últimos minutos de la clase cierro mencionando algunas otras teorías que tienen influencia del pensamiento de Dworkin e incluso como impactan sus ideas en la reforma mexicana de derechos humanos, <u>sin embargo me percató de que todo el mundo está ya guardando sus cosas y que solo pocos siguen poniendo atención, lo que dificulta el cierre de la sesión.</u></p>

Presencia de hábitos académicos conductistas	<p>Al marcar el final de la clase algunos estudiantes que llegaron tarde a la sesión se acercan rápidamente para que les tome en cuenta su asistencia en la lista del grupo, además otro alumno me comenta que la próxima clase se ausentará debido a un <u>Congreso de derecho constitucional que habrá en la facultad por lo que quiere saber si debe tramitar un justificante o bien tratar de llegar a la clase. Ante mi desconocimiento del proceso administrativo que se sigue en estos casos le indico que tome una fotografía del justificante y en caso de que no llegue se lo envíe al titular vía correo electrónico explicándole su situación.</u></p>
--	--

Observación del aula de la clase. Análisis del espacio físico

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p> <p>Presencia de elementos del espacio que conllevan carga simbólica del sistema educativo positivista</p>	<p>El aula donde se imparte la materia está ubicada en el edificio contiguo a la biblioteca de la universidad, colindando con la facultad de contaduría y administración. Dicha aula está situada en el segundo piso. <u>Está compuesta en su interior por un pizarrón color blanco, un escritorio al frente junto a una pequeña mesa.</u></p> <p><u>Se tienen tres hileras conformadas por escritorios rectangulares de patas fijas, sin ruedas, lo que complica su desplazamiento.</u></p> <p><u>En las hileras que componen los extremos derecho e izquierdo se han colocado tres sillas por mesa respectivamente, mientras que en la hilera de en medio únicamente dos.</u></p> <p><u>Los espacios entre hileras son limitados y angostos.</u> El aula tiene tres ventanales que por lo general están cerrados, junto a ellos la puerta de acceso, la cual tiene un cristal polarizado que no deja ver al interior ni al exterior con claridad cuando se encuentra cerrada.</p> <p>Al frente, al lado del pizarrón están colocados dos señalamientos uno referente a cuidar las instalaciones y del otro lado, uno con la prohibición de consumir alimentos y bebidas dentro del aula.</p> <p>El aula también cuenta con un proyector soportado por una estructura metálica incrustada en el techo de la misma, sin embargo no se encuentra disponible el control para encenderlo, salvo cuando se pide en la administración.</p>



Sesión 5. Observación en clase sobre el derecho de petición. Artículo 8° constitucional

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p>	<p>Mínutos antes del comienzo de la clase pido ayuda para obtener el control remoto del proyector debido a que se ocupará en el desarrollo de esta clase siguiendo de nueva cuenta el método de casos controversiales, una estudiante se ofrece a traer el control y prestar su credencial, lo que agradezco y se lleva a cabo.</p> <p>Comienzo la clase omitiendo intencionalmente el pase de lista para realizarlo al final de la misma y notar impresiones en el cambio de dinámica inicial y tradicional de las sesiones del titular y en las que he intervenido como adjunto.</p> <p><u>En los primeros minutos surge la duda de parte de una estudiante sobre el porqué se están abordando los artículos de la constitución en desorden, refiriéndose al orden nominal de los numerales del texto constitucional. Les explico que lo que se pretende es usar la clasificación de derechos políticos, económicos, sociales y culturales para agruparlos y ver de qué manera vienen positivizados en la normatividad mexicana, aunque los derechos humanos son más que eso. Ante mi comentario noto una expresión de asombro en la persona que preguntó.</u></p> <p><u>En estos primeros minutos soy constantemente interrumpido por estudiantes que se incorporan tarde a la clase y que debido a la infraestructura, mobiliario y espacio del aula generan un gran movimiento y ruido que dispersa la atención, ante esto trato de seguir lentamente con</u></p>

<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p><u>lo que estoy diciendo haciendo pausas intencionales para verificar que los estudiantes han entrado y se han incorporado a sus lugares.</u></p> <p>Para tomar en cuenta la inquietud que previamente manifestaron, dedico algunos minutos de la clase a explicar algunos puntos del desarrollo histórico de la constitución mexicana, destacando que no es, sino hasta el año de 2011 con la reforma, que se habla específicamente de derechos humanos.</p> <p><u>En seguida les pido que de manera voluntaria me comenten lo que desarrollaron en la matriz de análisis que se les proporcionó la clase anterior. Hay dos alumnos muy participativos de manera activa, sin embargo noto que todos los demás los escuchan con atención. Para este momento no logro percibir obstáculos en la comunicación.</u></p> <p><u>Los estudiantes, ahora de manera más confiada, alzan la mano para pedir la palabra, y al asignárselas complementan las ideas sobre el derecho de petición y el contenido del artículo 8 constitucional. Logran reconocer a los sujetos activos, al estado en su rol de sujeto pasivo o garante y en qué consiste la prestación, desde luego todo lo anterior en los términos exactos que marca el texto constitucional.</u></p> <p>Agradezco cada una de las participaciones y prosigo a dar una breve exposición retomando los conceptos y categorías que han mencionado, haciendo énfasis en el ejercicio de poder de parte del estado en su actuación y la posible vulnerabilidad en la que se encuentra el ciudadano.</p> <p><u>La explicación dura aproximadamente quince minutos en los cuales al hacer notas en el pizarrón, me percaté que los estudiantes no escriben tan frecuentemente en sus libretas, ni presentan señales de nervios o prisa al hacerlo, observo que tratan de poner atención a lo que se les presenta y anotan pocas cosas, asintiendo levemente con la cabeza en su mayoría al tiempo que aterrizan el bolígrafo (algunos a lápiz).</u></p> <p>Para la explicación me apoyé en un mapa mental con el proceso de petición, uno de los estudiantes al verlo lo relaciona con la matriz que trabajaron de tarea.</p> <p>En la explicación trato de perfilar la discusión hacia la controversia tras remarcar que la constitución dedica únicamente entre dos y tres párrafos de su texto a este derecho. El grupo coincide en que los dos momentos importantes de este derecho son la petición y la respuesta, retomando estos comentarios agrego que justo como ellos acaban de detectar, existe una serie de condiciones previas que el estado debe garantizar para que se ejercite libremente el derecho de petición, así mismo que la respuesta debe ser efectiva y coherente con lo que se pide, dos elementos que solicito no se olviden ya que pasaremos al análisis de dos casos prácticos donde verán cómo opera este derecho en la realidad.</p> <p>Debido a la corta duración de la sesión decido presentar de manera breve los hechos generales del proyecto de construcción caso de la presa hidroeléctrica “La Parota” a través de una presentación elaborada con el software Power Point, que en el centro de la discusión incluye desplazamientos forzados e intereses mercantilistas. En este punto pregunto a los estudiantes si conocen como funciona una presa hidroeléctrica a lo que dos de ellos contestan describiendo el proceso de generación de energía eléctrica. Sigo con la contextualización del caso comentando la diferencia que existe en la forma de adscribirse al territorio de algunas comunidades originarias, como las de este caso contrastando con las propuestas de la autoridad de reinstalarlos y/o desplazarlos de sus lugares de origen. Agregó la información correspondiente a la alteración de las asambleas consultivas que de ley se deben realizar y atender por parte de la autoridad y los obstáculos que en otro momento pone para la celebración de las mismas.</p>
<p>Expresión de saberes previos de parte de los participantes</p>	

<p>Estrés empático ante el sufrimiento del otro</p> <p>Expresión de saberes previos</p> <p>Concepción del derecho limitada a su dimensión normativa</p> <p>Alegría y/o estrés empático ante la situación del otro</p> <p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p><u>Los estudiantes en este comentan entre murmulos y se muestran con interés sobre este caso.</u></p> <p><u>Sin embargo existen algunos ruidos que vienen de los pasillos aledaños que complican un poco el desarrollo de la sesión.</u></p> <p>Uno de los estudiantes solicita la palabra, y comenta que le recuerda al caso de unas concesiones otorgadas por el gobierno mexicano en una zona de manglar en el sur del país. La mayor parte del grupo asiente levemente al escuchar el comentario de su compañero.</p> <p>En vista de que aún queda tiempo de clase, decido pasar al análisis de un segundo caso, esta vez correspondiente a una recomendación emitida por la Procuraduría para la Defensa del Contribuyente, en torno al caso de una quejosa que se duele del cobro supuestamente indebido de unos impuestos a través de diversos requerimientos por escrito en forma de “invitación” que además de ser carentes de fundamento legal, la señora contesta en forma de escritos simples manifestando a la autoridad recaudadora su creencia de que estaban en un error y la petición de corregir a la brevedad esta determinación. Después de dar estos pormenores invito a los estudiantes a asumir posturas y comentarlas al grupo.</p> <p><u>Me percató de que la mayoría de los participantes se inclinan por aplicar de igual manera el cobro del impuesto, aduciendo que la quejosa debió interponer el recurso en la forma que dictan las reglas procesales en materia fiscal y no en escritos simples.</u></p> <p>Solo dos estudiantes argumentaron que aunque no era la forma procesal contemplada, la quejosa, en sí, estaba siguiendo lo establecido en el artículo octavo constitucional en el sentido de dirigirse a la autoridad por escrito, pacíficamente y de manera respetuosa.</p> <p><u>Los estudiantes en este punto se mostraban curiosos y murmuraban bastante entre ellos, solamente algunos se mostraban pacientes esperando el cierre del caso.</u></p> <p>Para el cierre de caso me dirijo con ayuda del equipo de cómputo al final del texto de la recomendación y muestro las conclusiones de la procuraduría citada, en torno a que aunque es cierto que no es la forma procesal exacta, la dependencia recaudadora tiene la responsabilidad de dar trámite y garantía al derecho de petición de la quejosa. <u>Por cuestiones de tiempo solo pregunto si quedó alguna duda, ya que, aunque hubiera sido ideal hacer otro tipo de cierre, el ruido de los pasillos se incrementaba y los estudiantes del grupo se encontraban ya guardando sus cosas disponiéndose a salir.</u></p> <p>Finalizo la clase solicitando que trabajen para el día siguiente la matriz de análisis de derechos positivizados en el artículo 13 constitucional y les recuerdo a petición de algunos compañeros los temas que el titular les preguntará en el próximo examen a realizarse el día viernes de la semana donde se realiza esta intervención.</p> <p>Fin de la observación.</p>
--	---

Sesión 6. Clase sobre derecho de libertad de ocupación. Artículo 5° constitucional

Categorías	Observaciones en síntesis
<p data-bbox="199 936 534 1024">Estrés y alegría empática en torno a la situación del otro</p> <p data-bbox="199 1394 534 1482">Concepción de los derechos humanos limitada a su contenido normativo</p> <p data-bbox="199 1696 534 1759">Presencia de hábitos académicos conductistas</p>	<p data-bbox="557 390 1346 506">Al inicio de la clase se plantea a los estudiantes que en la sesión se abordará lo relacionado con la libertad de ocupación como derecho fundamental incluido dentro del artículo 5° constitucional del que previamente habían leído con el titular.</p> <p data-bbox="557 512 1346 600">Comento posteriormente que he traído un caso práctico para que puedan ver cómo opera en la realidad este derecho y como se puede instrumentar su defensa desde la práctica jurídica.</p> <p data-bbox="557 606 1346 695"><u>Cuando menciono esto noto en los estudiantes noto algunas caras de sorpresa y en algunos rostros como la mirada se torna fija, lo cual ayuda a atraer la atención de los presentes.</u></p> <p data-bbox="557 701 1346 753">Mientras esto sucede, algunos estudiantes se están incorporando a la clase, se notan apurados y agitados.</p> <p data-bbox="557 760 1346 848">Después escribo en el pizarrón algunas preguntas con la intención de explorar los saberes que el grupo tiene respecto de conceptos clave que se manejan en el caso de análisis, estas son:</p> <ul data-bbox="605 854 1255 932" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="605 854 1214 875">• ¿Qué hace a una relación laboral, ser una relación laboral?</li> <li data-bbox="605 879 1255 900">• ¿Qué sería entonces una prestación de servicios profesionales?</li> <li data-bbox="605 905 1122 932">• ¿Cuál es la diferencia entre honorarios y salario?</li> </ul> <p data-bbox="557 938 1346 1054">Encargo que discutan y registren sus respuestas por pareja en un lapso de 10 minutos. Ante ello, noto que rápidamente se forman las parejas con las personas que están sentadas cerca y no hay mucho desplazamiento dentro del aula.</p> <p data-bbox="557 1060 1346 1148">En cuanto a la primera pregunta las respuestas más recurrentes incluyen las palabras contrato, prestaciones, trabajo, empleado, patrón, sueldo, remuneración, contrato, libre manifestación de voluntades.</p> <p data-bbox="557 1155 1346 1207"><u>Algunas parejas contestan la pregunta de manera escueta solo agregando palabras relacionadas.</u></p> <p data-bbox="557 1213 1346 1299">Algunas otras parejas escriben un párrafo de entre dos y tres renglones con un estilo enciclopédico, utilizando un estilo de redacción formal.</p> <p data-bbox="557 1306 1346 1358">Solamente dos parejas mencionan en sus respuestas términos como trato digno y respeto a los derechos humanos.</p> <p data-bbox="557 1365 1346 1453">En la segunda pregunta la mayoría de las parejas concuerda en la especificidad de la tarea a desempeñar, en la posesión de un título profesional de parte del prestador y en el pago de los servicios.</p> <p data-bbox="557 1459 1346 1694">En el tercer cuestionamiento las respuestas denotan que no hay distinción clara entre un concepto y otro, algunos trabajos incluyen elementos como jornada, conocimientos, tiempo determinado, trabajo fijo, trabajo temporal. Otros incluyen ejemplos relacionados con los conceptos, por ejemplo “el trabajo de un profesor se paga con salario y el de un abogado con honorarios”. Otro rasgo que destaca en uno de los trabajos es la afirmación de que en el caso de los honorarios, estos son fijados libremente por quien los cobra.</p> <p data-bbox="557 1701 1346 1789"><u>Después de socializar las principales conclusiones de cada pareja, repartí los contratos que se analizarían, al hacerlo, los estudiantes comenzaron a hojearlos rápidamente.</u></p> <p data-bbox="557 1795 1346 1883">Di las instrucciones de leerlo y subrayar aquellos elementos que denotaran la presencia de subordinación como pago de salario, horario y lugar de trabajo y seguimiento de órdenes de parte de un superior.</p>

<p>Estrés empático ante el sufrimiento del otro</p>	<p>Noté la comodidad de muchos estudiantes al tener en sus manos un documento con forma “legal”.</p> <p><u>Pasados diez minutos les invité a compartir sus hallazgos tras lo que algunos estudiantes argumentaron que se daban cuenta que a pesar de que el contrato se titulaba como “Contrato de prestación de servicios” en realidad lo que estipulaba era una relación laboral, además se mostraron sorprendidos al ver que ese contrato era elaborado por un centro de investigación público.</u></p> <p>Al notar que el tiempo de clase se estaba agotando decidí cerrar la sesión preguntándoles si en verdad se materializa la libertad de dedicarse a la actividad que se quiera, cuando se presentan casos como el que se analizó en la sesión. Sin embargo, no se logró discutir plenariamente.</p> <p>Fin de la observación.</p>
---	--

Sesión 7. Clase sobre libertad de creencia/culto. Artículo 24 constitucional

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p> <p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p> <p>Presencia de hábitos académicos conductistas</p> <p>Estrés y /o alegría empática ante la situación del otro</p>	<p><u>Antes de comenzar la clase los alumnos me preguntan preocupados de donde a donde va a abarcar el examen que se les aplicará al final de la semana por indicación del titular.</u> Al sentirme inseguro de dar una respuesta contundente les prometo hablar con éste para tenerles información precisa al siguiente día, a lo cual asienten notándoseles más tranquilos y tranquilas.</p> <p><u>Doy inicio a la actividad planeada para el día preguntando que saben sobre el contenido del artículo 24 constitucional, mientras tanto aún se percibe mucho ruido que viene del exterior del aula, obligándome a subir el tono de la voz.</u></p> <p>Las participaciones comienzan con una alumna mencionando que el estado no puede imponer una creencia, luego un estudiante comenta que el estado no puede intervenir en aquello que se decida creer pero tampoco en cuestión política.</p> <p><u>Una estudiante interrumpe pidiendo permiso para pasar porque ha arribado tarde al salón.</u></p> <p>Les comento que se puede entender este derecho desde el enfoque de necesidades, teniendo la libertad de creencia como una necesidad de índole espiritual. Esto servirá, les comento, para poder fijar una posición en caso de que se tenga un conflicto o colisión de derechos, donde se tenga que tomar una decisión ya sea como abogado, juzgador o como defensor o defensora de los derechos humanos en la que se encuentren.</p> <p><u>Comienzo con la narrativa inicial del caso dando los antecedentes y el contexto del hospital donde se presenta el mismo, aclarando que es un caso real y que está aún en fase de resolución, para esto utilizo una presentación en Power Point previamente elaborada y que incluye algunas fotografías y frases alusivas a los acontecimientos. En este momento los estudiantes tienen una actitud atenta y receptiva por lo que no encuentro dificultades para captar su atención.</u></p> <p>Menciono que en ese hospital existe una paciente menor de edad y que es testigo de Jehová, ha sufrido un accidente que pone en peligro su vida y se le tiene que hacer una transfusión sanguínea, sin embargo, esta religión no permite que se practiquen este tipo de intervenciones. Ante tal conflicto el comité de bioética del hospital recomienda respetar las creencias de la paciente y no hacer la transfusión; por otro lado el departamento legal difiere recomendando hacer dicha transfusión para evitar una posible responsabilidad penal en la institución y salvar la vida de la paciente.</p> <p>Al preguntar qué derechos están involucrados en el caso: Los estudiantes responden activamente: Derecho a la salud, a la vida y la libertad de culto. <u>Pregunto si logran localizar más y los estudiantes dudan en responder, algunos de ellos incluso guardan silencio, pero se observa que están siguiendo la clase y se puede suponer que por sus posturas están pensando en una posible respuesta.</u> Como al paso de algunos segundos no recibo respuesta les recuerdo que los derechos humanos son interdependientes por lo que sería posible seguir conectándolos y relacionándolos, pero que para fines didácticos y de los objetivos de la clase, nos quedaremos con los que han mencionado.</p> <p>Les comento que en el caso que se estudia los derechos chocan porque para garantizar y respetarlos se tienen que tomar acciones diferentes, por lo que hay que pensar en cuál de ellos tendría que orientar el actuar del hospital.</p>

<p>Valores validados y aceptados por la comunidad</p> <p>Estrés empático ante el sufrimiento del otro</p> <p>Concepción de los derechos humanos limitada a su contenido normativo</p> <p>Estrés empático ante el sufrimiento del otro</p> <p>Estrés empático ante el sufrimiento del otro</p> <p>Concepción amplia de los derechos humanos <u>no limitada</u> a su dimensión normativa</p>	<p>Procedo a problematizar el conflicto de derechos y los sujetos involucrados. De repente un estudiante pide la palabra, al concedérsela, comenta que el titular les había hablado algo referente al principio pro homine o pro persona, y que quizá ello pudiese ayudar a resolver el caso.</p> <p><u>Una estudiante comenta que podría tenerse el consentimiento firmado en un documento donde se hiciese constar que los padres en representación de su hija menor eximieran de responsabilidad al hospital. En ese momento se detona una serie de murmullos en los estudiantes, que por lo que alcanzo a percibir, son acerca de esta cuestión, incluso oigo que algunas personas mencionan las frases “eso está mal” y “eso está bien”.</u></p> <p>Comento que las inquietudes que manifiestan son muy interesantes, y que incluso algunas de ellas coinciden con lo planteado en las juntas de los comités del hospital. Al hacer esto veo como varias personas asienten y tienen la mirada fija al frente donde precisamente se proyecta una fotografía del sanatorio.</p> <p>Hago la precisión de que aun y cuando existiera ese escrito, el asistir ya sea por acción u omisión a una persona para que muera, bajo las leyes mexicanas sigue siendo un delito, por lo que la respuesta del departamento legal del hospital sigue siendo negativa ante la del comité de bioética.</p> <p><u>Uno de los estudiantes participa planteando lo que él cree es la estrategia adecuada, proponiendo que el hospital haga la transfusión y en el caso de que le entablen alguna demanda, alegue que lo hizo tratando de proteger la vida de la paciente, porque “si vivimos en una sociedad, esa sociedad le da importancia a proteger la vida, por lo que no la puedo dejar morir”-dice- “ y además si vivo en una sociedad debes de regular tu conducta a como dice esa sociedad, no por la moral, sino porque hay reglas que debes respetar”.</u></p> <p><u>Acto seguido, una compañera del grupo interpela esta participación argumentando que el hospital podría ser demandado por los padres por daño moral, detonando un pequeño debate entre ambos que se da de forma espontánea. Los demás compañeros y compañeras fijan su atención en ello.</u></p> <p>De mi parte menciono para complementar el conocimiento del caso, que, de hecho, eso sucedió y a pesar de que la paciente sobrevivió porque el hospital decidió realizar la transfusión ahora enfrenta una demanda por daño moral cuantificable en una gran suma de dinero. La misma alumna que adelantaba esta situación pregunta si se podría interponer un amparo, a lo que contesto que justo en esa etapa procesal se encuentra el asunto al día de hoy.</p> <p><u>El primer compañero de manera apasionada argumenta que el hospital se puede defender diciendo que de cualquier forma la paciente vive y que sin esa condición no podría disfrutar de ningún derecho, “ni siquiera el de creencia” (sic).</u></p> <p>Al ver que la mayoría de las posturas adoptadas venían desde los posibles planteamientos del departamento legal del hospital, invito al grupo a pensar cuales podrían ser las posturas y estrategias de los padres de la paciente para defender sus derechos.</p> <p>Ante esto noto cierta incomodidad en los estudiantes pues consideran, según comentan algunos, difícil poder defender derechos desde esa posición.</p> <p>Tras este comentario, los invito a hacer el esfuerzo por la importancia de pensar en ambas posturas y poder valorar las distintas posiciones de manera crítica.</p> <p>Una estudiante comenta que se podría argumentar que la vida no tendría sentido si no se sigue la religión siendo lo más importante.</p> <p>Replanteo la situación invitando a imaginar qué pasaría si la paciente en lugar de ser una menor de 16 años de la zona metropolitana de</p>
--	--

<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p>Monterrey fuese una indígena tojolabal, ya que en ese caso la espiritualidad podría ser valorada de manera distinta. Algunos alumnos murmuran y otros alzan la voz diciendo que si sería distinto. Por ello recomiendo siempre atender a las características y al contexto del caso concreto.</p> <p>Regresando al caso de estudio, comento que el esquema moral del que se vale el hospital es aquel que pone por encima a la vida como derecho fundamental que prevalece. Una estudiante comenta que los derechos humanos son irrenunciables por lo que no se puede renunciar a la vida por preservar algún otro.</p> <p>Para cerrar la sesión remarco la importancia de observar las características del caso concreto y saber argumentar una posición. <u>Debido a que el tiempo de la sesión se agota solo me da tiempo de encargar que realicen por cada artículo que se trabajará en la semana una matriz de análisis en el formato que les entrego.</u></p> <p>Todos salen apurados. Fin de la observación.</p>
---	--

Sesión 8. Observación en clase sobre derechos de seguridad jurídica. Artículos 13 y 17 constitucionales

Categorías	Observaciones en síntesis
<p>Situaciones que obstaculizan el desarrollo de la técnica didáctica</p>	<p>Esta sesión comienza con un sondeo que realizo acerca de los artículos 13 y 17 constitucionales. <u>Los estudiantes revisan sus notas y manifiestan no acordarse bien, por lo que trato de transmitir confianza diciendo que no sean tan técnicos y que partan de lo que saben, con eso la participación aumenta.</u></p> <p>Comentan que nadie puede ser juzgado por leyes especiales ni privativas, denotando ya cierto conocimiento de la norma.</p> <p>En ese momento se incorporan la mayoría del grupo, mismo que llegó tarde, lo cual me dificulta mucho seguir con la clase por el ruido que se hace, pasados algunos momentos tengo de nuevo la atención del grupo.</p> <p><u>Me acerco a la computadora donde pretendo correr la presentación de los casos a analizar, pero me percato que no arranca, lo cual me obliga a intentar en repetidas reiniciar el sistema sin tener éxito, esta situación me preocupa y me descontrola, por lo que me cuesta trabajo hilar la explicación inicial del tema. Aunque los estudiantes se muestran pacientes, poco a poco se desconectan de la sesión platicando entre ellos.</u></p> <p>Trato de avanzar en la explicación sobre los derechos reconocidos por los artículos, poniendo el ejemplo del fuero de diputados y otros servidores públicos como excepción y por otro lado lo tocante al fuero militar o castrense, algunas personas ya comienzan a tomar nota, aunque de fondo hay algunos estudiantes que siguen platicando.</p> <p><u>Al lograr encender la computadora prosigo a reproducir los videos que contextualizan la situación de los gobiernos autónomos de Cherán y los caracoles zapatistas, respectivamente. Sin embargo me percato de que las bocinas que se solicitaron a la facultad no funcionan.</u></p> <p><u>Después de repetidos e infructuosos intentos por tener audio decido reproducir los videos dejando el sonido, de por si bajo, de mi vieja computadora advirtiéndole al grupo que pongan atención para que alcancen a captar algo de lo que se dice en los audiovisuales que se presentarán.</u></p>

	<p>Desde luego esto no es posible y noto como los estudiantes con un afán de guardar cierto respecto <u>se comienzan a desesperar y se distraen fácilmente</u>. Ya hemos perdido demasiado tiempo de la sesión tratando de hacer funcionar el equipo, por lo que decido avanzar en la formulación de las preguntas detonantes de la actividad, <u>pero la participación es escasa y el tiempo de la clase se agota</u>. Ante lo anterior decido remarcar aquellos puntos clave del tema y tratar de que el grupo distinga la importancia de la movilización social y de los repertorios de acción en la estrategia de defensa de la organización política autónoma en respuesta a la crisis del estado y sus instituciones.</p> <p>Debido al cambio en la dinámica de la clase provocado por la pérdida de tiempo y los detalles técnicos con el equipo informático y de audio, <u>no me es posible realizar en esta clase una observación más profunda de lo que ocurre en el aula</u>.</p> <p>Fin de la observación.</p>
--	--