

The background of the page is a repeating geometric pattern of overlapping triangles and squares in various shades of yellow and gold. The pattern is centered and covers the entire page.

Memorias del Congreso **CEEAD**
sobre Educación Jurídica

Editado por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD).

Coordinadores

Sandra Escamilla Cerón
Hedilberto Rivera Villegas

Revisión editorial

Erika Leticia Partida

Maquetación

Sofía Victoriana Ríos Valdez

Monterrey, Nuevo León 2018

Sugerimos citar esta publicación de la siguiente manera:

Escamilla Cerón, Sandra y Rivera Villegas, Hedilberto (Coords.) (2018). *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2017* (CEEAD), Recuperado de <https://congresoceed.mx/congresos-antecedentes/2017>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Con esta licencia eres libre para copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y para adaptar, transformar y crear a partir del material, siempre y cuando reconozcas el crédito de la obra de manera adecuada y que en el nuevo material que surja a partir de la adaptación utilices la misma licencia de Creative Commons.





**Memorias del Congreso CEEAD
sobre Educación Jurídica**

Índice

Congreso CEEAD 2017	8
Programa Congreso CEEAD 2017	12
Diálogo	18
Carlos Lista	
Tema 1. Modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho	21
Mesa de reflexión	22
Mesa de ponencias	23
Flexibilidad curricular en derecho: posibilidades y obstáculos Yolanda Cortés Jiménez y Ángel Gerardo Charles Meza	27
El marco teórico en la investigación jurídica: la necesidad de un posicionamiento iusfilosófico como punto de partida Agustín Gutiérrez Carro	35
Relatoría mesa de trabajo	42
Tema 2. Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional	45
Mesa de reflexión	46
Mesa de ponencias	47
¿Qué significa ser un buen abogado? Ideales en conflicto Sergio Anzola	49
Relatoría mesa de trabajo	52
Tema 3. El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho	59
Mesa de reflexión	60
Mesa de ponencias	61
La acreditación de un programa de Licenciatura en Derecho. Ejercicio colegiado que fortalece la calidad de la educación Ma. Guadalupe Rodríguez Zamora	63
Relatoría mesa de trabajo	70
Tema 4. Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos	73
Mesa de reflexión	74
Mesa de ponencias	75
Curso virtual de casos prácticos sobre derechos humanos: la aplicación sistemática de los derechos humanos en el derecho interno conforme a las constituciones de la región y al sistema interamericano de derechos humanos Dr. Marie-Christine Fuchs y Andrés Villegas	79
La educación en Derechos Humanos, eje transversal en la enseñanza del Derecho: análisis de la modificación al plan de estudios de la carrera de abogado de la UdeG Teresa Magnolia Preciado Rodríguez	85

Derechos humanos un eje transversal en la educación superior: Aprendizajes de estudiantes universitarios Rubí Shantal Torres Cardeña y Jaris Abigail Ortiz Solís	95
Relatoría mesa de trabajo	102

Tema 5. Desarrollo de competencias docentes _____ 105

Mesa de reflexión	106
Mesa de ponencias	108
Proyecto el derecho de todos, comunidad de aprendizaje con uso de TIC Cristina Cázares Sánchez	111
Construcción del Aprendizaje Técnico-Jurídico en Lengua Extranjera Altagracia González Aceves y Enrique Arámbula Maravilla	119
La evaluación formativa a partir de la autoevaluación de los estudiantes en un curso de Cultura de la Legalidad Rosalba González Ramos	127
El uso de la bitácora de consulta en la biblioteca Lic. Manuel Aparicio Güido de la Facultad de derecho de la Universidad Veracruzana Erika Verónica Maldonado Méndez	135
Relatoría mesa de trabajo.....	142

Tema 6. Estrategias didácticas para la enseñanza del derecho constitucional _____ 145

Mesa de reflexión	146
Mesa de ponencias	147
El aula como asamblea constituyente. A cien años de la Constitución mexicana Jesús Ibarra Cárdenas	149
¿Cómo enseñar (y aprender) derecho constitucional con una Constitución de más de 60 mil palabras? Javier Martín-Reyes	155
Relatoría mesa de trabajo.....	166

Tema 7. Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos emergentes _____ 169

Mesa de reflexión	170
Mesa de ponencias	171
La inclusión de la interculturalidad como eje transversal en la enseñanza del Derecho Manuel Gustavo Ocampo Muñoa	173
El desafío de la interculturalidad en la enseñanza del derecho en Brasil y América Latina Lucas Laitano Valente	179
El relato de historias en la enseñanza del derecho comparado Edgardo Muñoz	185
Relatoría mesa de trabajo.....	192

Tema 8. El impacto de la tecnología en la educación jurídica _____ 195

Mesa de reflexión	196
Mesa de ponencias	197
Una propuesta e-learning para el desarrollo de competencias ciudadanas en el estudio del Derecho Constitucional Elkin Mauricio Forero Arias, Jina Karin Sánchez Olivares y Jorge Betancur Aguirre	201
Nuevos acercamientos axiológicos al derecho desde el uso de tecnologías para la colaboración	

Pablo Guízar Ibarra y Javier Contreras Arreaga	209
El lenguaje en la comunicación de la educación en línea y el poder del conocimiento, web 3.0	
Claudia Celina Peña Alanís	221
Relatoría mesa de trabajo.....	226

Tema 9. Perspectiva de género en la educación y las profesiones jurídicas	229
Mesa de reflexión	230
Mesa de ponencias	231
Mujer vs Abogada: Sobre la cuestión de género en el ejercicio profesional	
María del Pilar Carmona Suárez	233
Relatoría mesa de trabajo.....	240

Tema 10. Estrategias didácticas para la enseñanza del sistema penal acusatorio	243
Mesa de reflexión	244
Mesa de ponencias	245
El Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio: su desarrollo y finalidad	
Pedro Misael Castillo Bravo	247
Relatoría mesa de trabajo	252

Carteles	254
-----------------------	------------

Procesos de Reforma Curricular. Ejercicio de Diagnóstico y Exploración como etapa previa de la reforma curricular	
Ángel Gerardo Charles Meza, Yolanda Cortés Jiménez	254
La corrupción y su influencia en el desarrollo económico, la educación y el Estado de Derecho	
Arturo Martínez Sánchez, José Elías García Parra	255
Fortaleciendo la enseñanza de los derechos humanos en escuelas de derecho	
Carlos R. Asúnsolo Morales, Eduardo Román González	256
Desarrollo de la escritura académica en la educación superior: programa de Derecho PUCV	
Claudia Poblete Olmedo	257
Marco normativo de la profesión jurídica	
Hedilberto Rivera Villegas	258
Política pública para el apoyo en la capacitación de las DES para la evaluación y acreditación de sus programas	
Lila Maguregui Alcaraz, Roberto Aude Díaz	259
La enseñanza de inteligencia emocional a mediadores de la PGJ de México	
José Rogelio Contreras Melara	260
Hallazgos del mapeo a Planes de Estudios de 196 Escuelas de Derecho	
Pedro Misael Castillo Bravo, Rosalba Georgina González Ramos	261
Desarrollo de competencias docentes	
Silvia Peralta García	262
Las Escuelas de Derecho en México	
CEEAD, A.C.	263
Programas de licenciatura en Derecho (LED) en Instituciones de Educación Superior (IES) en México	
CEEAD, A.C.	264

Congreso CEEAD 2017

El Congreso CEEAD 2017 sobre Educación Jurídica se llevó a cabo del 26 al 29 de abril en Guadalajara, Jalisco. Esta segunda edición fue un punto de encuentro para aprender y reflexionar sobre la enseñanza del Derecho en México y al mismo tiempo, una oportunidad para formar redes entre los asistentes y consolidar las ya existentes.

Una vez más, el Congreso fue un éxito. Participaron 220 profesores, investigadores y directivos provenientes de Alemania, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Estados Unidos y Perú, y de 20 entidades de la República Mexicana.

Los temas abordados en el Congreso fueron los siguientes:

1. Modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho
2. Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional
3. El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho
4. Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos
5. Desarrollo de competencias docentes
6. Estrategias didácticas para la enseñanza del derecho constitucional
7. Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos emergentes
8. El impacto de la tecnología en la educación jurídica
9. Perspectiva de género en la educación y las profesiones jurídicas
10. Estrategias didácticas para la enseñanza del sistema penal acusatorio

Agradecemos a las instituciones organizadoras y patrocinadores por su valioso apoyo para la realización de la segunda edición del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica.

- Academia Interamericana de Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC)
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
- Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Derecho, A.C. (CEEAD)
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
- Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-UNAM)
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Monterrey y Campus Guadalajara
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- Universidad de Guadalajara (UdeG)
- Universidad de Monterrey (UDEM)
- Universidad de Sonora (UNISON)

- Universidad del Valle de México (UVM)
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero)
- Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM)
- Universidad Panamericana Campus Guadalajara (UP)
- Universidad Regiomontana (U-ERRE)

Patrocinadores:

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- Departamento de Estado de los Estados Unidos de América por conducto de la Iniciativa Mérida
- Konrad Adenauer Stiftung
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación
- Unión Europea
- Agradecemos a los patrocinadores y asistentes por su valioso apoyo, así como a las instituciones organizadoras que fueron sede de la segunda edición.

La estructura general del Congreso CEEAD 2017 fue la siguiente:

Diálogo inicial

El diálogo inaugural estuvo a cargo de Carlos Lista, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y la discusión fue guiada por una moderadora. La mesa tuvo una duración de una hora y 15 minutos, contando con un espacio de preguntas para los asistentes de 25 minutos.

Mesas de reflexión

Se conformó una mesa de reflexión por tema en donde participaron varios expertos y un moderador o moderadora. Las mesas tuvieron una duración de una hora y quince minutos con un espacio para la exposición de los expertos y un bloque de veinte minutos para preguntas de los asistentes.

Mesas de ponencias

En estas mesas se contó con la participación de varios ponentes y un moderador o moderadora guiando la discusión. La duración de la mesa fue de una hora y quince minutos, con un espacio de exposición de entre ocho y diez minutos por ponencia y con un bloque de veinte minutos para preguntas de los asistentes.

Mesas de trabajo

Se realizaron mesas de trabajo sobre cada uno de los temas del Congreso. Las mesas se integraron por participantes y expertos, los cuales eran guiados por un facilitador o facilitadora que se encargaba de moderar y dirigir la discusión y un relator que debía plasmar las ideas durante la discusión.

Antes de iniciar el diálogo, se les proporcionó a los participantes un diagnóstico de algunos temas, elaborado en base a las aportaciones de los participantes del Congreso CEEAD 2016. También, se plantearon preguntas detonantes de discusión con el propósito de elaborar o complementar el diagnóstico, obtener una prescripción del tema e identificar qué acciones a corto, mediano o largo plazo se debían de ejecutar para lograrlo.

Carteles

Se presentaron carteles sobre educación jurídica con resultados de proyectos de investigación concluidos o en elaboración, así como mejores prácticas, modelos e innovaciones curriculares y reflexiones de carácter conceptual o teórico.

Talleres

El Congreso finalizó con seis talleres con la ayuda de los expertos que participaron en el congreso. Tuvieron una duración de cuatro horas y su objetivo fue desarrollar habilidades didácticas y de pensamiento crítico en los participantes.

Sobre las memorias

Esta publicación fue editada por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. Los textos referentes a mesas de trabajo, fueron adaptados de las notas tomadas por los relatores. En el caso de las mesas de reflexión, las intervenciones de los expertos no fueron transcritas textualmente, sino parafraseadas para su lectura. El CEEAD, no necesariamente comparte el contenido de las ponencias, ya que son responsabilidad exclusiva de los autores.

MIÉRCOLES 26 DE ABRIL DE 2017

Sede: Universidad de Guadalajara | UdeG | Auditorio Salvador Allende (CUCSH)
Calle Guanajuato #1045, Col. Alcalde Barranquitas, Artesanos, C.P. 44260 Guadalajara, Jalisco

Hora	Evento
15:00 - 16:30	Registro
16:45 - 17:00	Bienvenida Luis Fernando Pérez Hurtado CEEAD José de Jesús Becerra Ramírez Director de la División de Estudios Jurídicos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, UdeG
17:00 - 18:15	Mesa de reflexión Retos para la educación jurídica en México José de Jesús Becerra Ramírez Director de la División de Estudios Jurídicos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, UdeG Alfonso Hernández Valdez Director del Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos, ITESO Paulina Magallón Jaimés Directora de la Licenciatura de Derecho, Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara Manuel Tovar Hernández Secretario Académico de la Facultad de Derecho, Universidad Panamericana, Campus Guadalajara Moderador: Imer Flores Mendoza Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM
18:15 - 19:30	Diálogo con: Carlos Lista Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

JUEVES 27 DE ABRIL DE 2017

Sede: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente | ITESO | Auditorio Pedro Arrupe
Periférico Sur Manuel Gómez Morín #8585, C.P. 45604 Tlaquepaque, Jalisco

Hora		
8:00 - 8:50	Registro	
	Tema 1 Modelos e innovaciones curriculares para la licenciatura en Derecho. Lugar: Sala A	Tema 2 Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional. Lugar: Sala B
9:00 - 10:15	Mesa de Reflexión • María Francisca Elgueta Rosas Universidad de Chile (Chile) • Alonso González Villalobos Consultor en Derecho y Cooperación y Desarrollo Internacionales • Moderador: Héctor Fix-Fierro Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM	Mesa de Reflexión • Miguel Bonilla López Poder Judicial de la Federación • Nancy Susana Cardinaux Universidad de Buenos Aires (Argentina) • Imer Flores Mendoza Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM • Moderador: José Roble Flores Fernández FLDM
10:30 - 11:45	Mesa de ponencias • Claroscuros en la flexibilidad curricular en el programa educativo de derecho. Experiencia de la Universidad de Sonora. María de Jesús Camargo Pacheco, Miguel Lagarda Flores y María del Rosario Molina González Universidad de Sonora, Unidad Regional Sur • Flexibilidad Curricular en Derecho: posibilidades y obstáculos. Ángel Gerardo Charles Meza y Yolanda Cortés Jiménez Universidad Autónoma de Coahuila • El marco teórico en la investigación jurídica: la necesidad de un posicionamiento iusfilosófico como punto de partida. Agustín Gutiérrez Carro Universidad de Costa Rica (Costa Rica) • Enseñanza del Derecho en Chile: un enfoque curricular basado en competencias que no funciona, por ahora. Claudio Javier Moreno Rojas Universidad Santo Tomás (Chile) • La experiencia de la Clínica de Interés Público contra la Trata de Personas. Héctor Alberto Pérez ITAM • Construcción de rúbricas para procesos de evaluación de exámenes orales en asignaturas críticas. Leopoldo Ramírez Alarcón Universidad Santo Tomás (Chile) • Moderador: Oscar Paulino Lugo Serrato UANL	Mesa de ponencias • ¿Qué significa ser un buen abogado? Ideales de la práctica profesional en conflicto. Sergio Anzola Rodríguez Universidad de los Andes (Colombia) • ¿La ética es parte de la identidad profesional del abogado?: Perspectiva de estudiantes de último grado en una universidad del occidente de México. Yurixhi Gallardo Martínez Universidad Panamericana, Campus Guadalajara • ¿Qué valores debe sustentar la formación de un abogado? Jaime Hernández Ortiz UdeG • Desarrollo de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ética y responsabilidad judicial. Delta Alejandra Pacheco Puente, Helena Rivero Evia y Elsy María Zapata Trujillo Universidad Marista de Mérida • La necesidad de integrar valores en el estudio del Derecho. Carmen Amalia Plazola Rivera y Víctor Hugo Saldaña Guevara Universidad Autónoma de Baja California • El ethos de la actividad investigadora en el proceso enseñanza-aprendizaje del derecho. Oscar Felipe Silva Anguiano Universidad Multitécnica Profesional • Moderador: María del Socorro Hernández Manzano Universidad Iberoamericana Torreón
12:00 - 13:15	Mesas de trabajo • Asistentes divididos en mesas de trabajo	Mesas de trabajo • Asistentes divididos en mesas de trabajo
Comida		

	Tema 3 El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho. Lugar: Sala A	Tema 4 Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos. Lugar: Sala B
15:15 - 16:30	Mesa de Reflexión <ul style="list-style-type: none"> • Martín Böhmer DNRECASO Universidad de Buenos Aires (Argentina) • Yolanda Legorreta ANUIES • Moderadora: Rosalba González Ramos CEEAD 	Mesa de Reflexión <ul style="list-style-type: none"> • Leticia Bonifaz Alfonzo Dirección General de Estudios, Promoción y Desarrollo de los Derechos Humanos, SCJN • Christian Courtis Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ONU) • Moderadora: Guadalupe Barrena Nájera Programa Universitario de Derechos Humanos UNAM
16:45 - 18:00	Mesa de ponencias <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de contar o de crear una unidad especializada en evaluación y acreditación de la calidad académica en la DES. Roberto Aude Díaz y Lila Maguregui Alcaraz Universidad Autónoma de Chihuahua • Primer estudio nacional de caracterización de estudiantes de Derecho en Chile: Importancia para la innovación en pedagogía jurídica. Eric Eduardo Palma González Universidad de Chile (Chile) • El sistema de enseñanza del derecho y acceso a las profesiones jurídicas en Alemania: Lecciones para el debate en México. Luis Fernando Pérez Hurtado CEEAD • La acreditación de un programa de Licenciatura en Derecho. Ejercicio colegiado que fortalece la calidad de la educación superior. Ma. Guadalupe Rodríguez Zamora Universidad Autónoma de San Luis Potosí • Moderador: María Guadalupe Imormino de Haro AIDH Universidad Autónoma de Coahuila 	Mesa de ponencias <ul style="list-style-type: none"> • La implementación de la Reforma Constitucional en Derechos Humanos de 2011 en las escuelas de Derecho: la creación de un índice de derechos humanos. Carlos R. Asúnsolo Morales y Eduardo Román González CEEAD • Curso virtual sobre la metodología del control de convencionalidad y constitucionalidad. Marie-Christine Fuchs y Andrés Villegas Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer (Alemania) • Derechos humanos un eje transversal en la educación superior: Aprendizajes de estudiantes universitarios. Jaris Abigail Ortiz Solís y Rubí Shantal Torres Cardeña Universidad Marista de Mérida • La educación en Derechos Humanos, eje transversal en la enseñanza del Derecho, Análisis de la modificación al Plan de estudios de la carrera de Abogado de la UdeG. Teresa Magnolia Preciado Rodríguez UdeG • Moderador: Héctor Alberto Pérez Rivera ITAM
18:45 - 19:30	Mesas de trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Asistentes divididos en mesas de trabajo 	Mesas de trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Asistentes divididos en mesas de trabajo
Exposición de carteles Lugar: ITESO Auditorio Pedro Arrupe		
	Procesos de Reforma Curricular. Ejercicio de Diagnóstico y Exploración como etapa previa de la reforma curricular. Ángel Gerardo Charles Meza y Yolanda Cortés Jiménez Universidad Autónoma de Coahuila Hallazgos del mapeo a Planes de Estudios de 196 Escuelas de Derecho. Pedro Misael Castillo Bravo y Rosalba Georgina González Ramos CEEAD	Política pública para el apoyo en la capacitación de las DES para la evaluación y acreditación de sus programas. Roberto Aude Díaz y Lila Maguregui Alcaraz Universidad Autónoma de Chihuahua Fortaleciendo la enseñanza de los derechos humanos en escuelas de derecho. Carlos R. Asúnsolo Morales y Eduardo Román González CEEAD

VIERNES 28 DE ABRIL

Sede: Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara | Centro de Congresos
Av. General Ramón Corona #2514, Col. Nuevo México, C.P. 45138 Zapopan, Jalisco

Hora		
8:00 - 8:50	Registro	
	Tema 5 Desarrollo de competencias docentes. Lugar: Sala A	Tema 6 Estrategias didácticas para la enseñanza del derecho constitucional. Lugar: Sala B
9:00 - 10:15	Mesa de Reflexión <ul style="list-style-type: none"> Mauricio García Villegas DeJusticia (Colombia) Felipe de la Mata Pizaña Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación Moderador: Kristyan Felipe Luis Navarro UdeG 	Mesa de Reflexión <ul style="list-style-type: none"> María Ángeles Ahumada Universidad Autónoma de Madrid (España) Pedro Salazar Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM Moderadora: Micaela Alterio ITAM
10:30 - 11:45	Mesa de ponencias <ul style="list-style-type: none"> Construcción del Aprendizaje técnico-jurídico en lengua extranjera. Enrique Arámbula Maravilla y Altigracia González Aceves UdeG La responsabilidad social del formador de abogados. Carmen Hortencia Arvizu Ibarra, Martha Martínez García y Julia Romero Ochoa Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro Proyecto el derecho de todos, comunidad de aprendizaje con uso de TICs Cristina Cázares Sánchez UNAM La evaluación formativa a partir de la autoevaluación de los estudiantes en un curso de Cultura de la Legalidad Rosalba Georgina González Ramos CEEAD El uso de la bitácora de consulta en la biblioteca "Lic. Manuel Aparicio Güido" de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana. Erika Verónica Maldonado Méndez Universidad Veracruzana Experiencias didácticas innovadoras en la educación clínica del derecho y las políticas públicas. Ana María Zorrilla Noriega ITAM Moderador: Jorge Alberto González Galván Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM 	Mesa de ponencias <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo ser constitucionalista (en un país que no respeta la constitución) sin morir en el intento? Juan Jesús Garza Onofre FLDM / CEEAD Pamela Teutli FLDM El aula como asamblea constituyente. Jesús Ibarra Cárdenas ITESO ¿Cómo enseñar (y aprender) derecho constitucional con una Constitución de más de 60 mil palabras? Javier Martín Reyes Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación Moderadora: Roberto Giacomán Gidi Universidad Iberoamericana Torreón
12:00 - 13:15	Mesas de trabajo <ul style="list-style-type: none"> Asistentes divididos en mesas de trabajo 	Mesas de trabajo <ul style="list-style-type: none"> Asistentes divididos en mesas de trabajo
	Tema 7 Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos emergentes. Lugar: Sala C	Tema 8 El impacto de la tecnología en la educación jurídica Lugar: Sala A
9:00 - 10:15/ 15:15 - 16:30	Mesa de Reflexión <ul style="list-style-type: none"> Reyes Rodríguez Mondragón Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación José Roldán Xopa CIDE Moderadora: Nadia Sierra Suprema Corte de Justicia de la Nación 	Mesa de Reflexión <ul style="list-style-type: none"> Saúl López Noriega CIDE María Guadalupe Silva Rojas Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación Moderador: Iván García Gárate Universidad del Claustro de Sor Juana / UNAM

<p>10:30 - 11:45/ 16:45 - 18:00</p>	<p>Mesa de ponencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desafío de la interculturalidad en la enseñanza del derecho en Brasil y América Latina. Lucas Laitano Valente Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) • El Relato de Historias en la Enseñanza del Derecho Comparado. Edgardo Muñoz López Universidad Panamericana, Campus Guadalajara • La inclusión de la interculturalidad como eje transversal en la enseñanza del derecho. Manuel Gustavo Ocampo Muñoz Universidad Autónoma de Chiapas • La legislación como herramienta para los derechos humanos en el campo de la bioética. Silvia Esther Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Campeche • Moderador: Luis Eduardo Rivero Borrell ITESO 	<p>Mesa de ponencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una propuesta e-learning para el desarrollo de competencias ciudadanas en el estudio del Derecho Constitucional. Jorge Betancur Aguirre, Elkin Mauricio Forero Arias y Jina Karin Sánchez Olivares Universidad Manuela Beltrán (Colombia) • Nuevos acercamientos axiológicos al derecho desde el uso de tecnologías para la colaboración. Javier Contreras Arreaga, Pablo Guizar Ibarra y Fátima López Wikipolítica Jalisco • Incorporación de herramientas tecnológicas para el análisis de textos jurídicos: El caso de Actively Learn en la materia de Introducción al Estudio del Derecho en la Universidad Panamericana. Magdalena Hambleton Mercado Universidad Panamericana, Campus México • El lenguaje en la comunicación de la educación en línea y el poder del conocimiento, web 3.0. Claudia Celina Peña Alanís Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey • Importancia de las materias de Derecho Tecnológico. Agustín Yáñez Figueroa ITESO • Moderador: Thais Loera Ochoa UdeG
<p>12:00 - 13:15/ 18:15 - 19:30</p>	<p>Mesas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistentes divididos en mesas de trabajo 	<p>Mesas de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asistentes divididos en mesas de trabajo
	<p>Tema 9 Perspectiva de género en la educación y las profesiones jurídicas. Lugar: Sala B</p>	<p>Tema 10 Estrategias didácticas para la enseñanza del sistema penal acusatorio. Lugar: Sala C</p>
<p>15:15 - 16:30</p>	<p>Mesa de Reflexión Lina Fernanda Buchely Ibarra Universidad ICESI Estefanía Vela CIDE Moderadora: Susana Ochoa Chavira Wikipolítica</p>	<p>Mesa de Reflexión David Fernández Mena ABA ROLI México David Shirk Universidad de San Diego Guadalupe Márquez Algara Universidad de San Diego Gerardo Sandoval Universidad Autónoma de Aguascalientes Moderador: Guillermo Zepeda Lecuona Jurimetría</p>
<p>16:45 - 18:00</p>	<p>Mesa de ponencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mujer vs Abogada: Sobre la cuestión de género en el ejercicio profesional. María del Pilar Carmona Suárez Universidad de los Andes (Colombia) • Las futuras abogadas: la reproducción de las desigualdades de género y clase en la educación jurídica colombiana María Adelaida Ceballos Bedoya Universidad EAFIT (Colombia) • Mujer con Derechos. Acciones de las instituciones y autoridades para el avance de la igualdad en México Sandra Paola González Castañeda Castañeda & Castañeda Abogadas • Política de Rechazo Institucional a Las Inscripciones en la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora Unidad Regional Centro en 2012-2, 2013-2, 2014-2 y 2015-2. Miguel Ángel Hernández Sánchez Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro • ¿Qué puede hacer la universidad en favor de la igualdad de género? Ana Sofía Torres Menchaca ITESO • Moderadora: Esperanza Loera Ochoa UdeG 	<p>Mesa de ponencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de contenidos para materias relativas a la justicia alternativa. Rubén Cardoza Moyrón CEEAD • El Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio: su desarrollo y finalidad. Pedro Misael Castillo Bravo CEEAD • Simbiosis de la investigación y el proceso enseñanza-aprendizaje para la comprensión y aplicación del Sistema Penal Acusatorio. David Santacruz Fernández y Roberto Santacruz Fernández BUAP • Moderador: Manuel Caloca González Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara

18:45 - 19:30	Mesas de trabajo • Asistentes divididos en mesas de trabajo	Mesas de trabajo • Asistentes divididos en mesas de trabajo
Exposición de carteles Lugar: ITESO Centro de congresos		
<p>Desarrollo de competencias docentes Silvia Peralta García Universidad Autónoma de Guerrero</p> <p>La corrupción y su influencia en el desarrollo económico, la educación y el Estado de Derecho Arturo Martínez Sánchez José Elías García Parra UNIVA</p> <p>Desarrollo de la escritura académica en la educación superior: programa de Derecho PUCV Claudia Poblete Olmedo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso</p> <p>Marco normativo de la profesión jurídica Hedilberto Rivera Villegas CEEAD</p> <p>La enseñanza de inteligencia emocional a mediadores de la PGJ de México José Rogelio Contreras Melara CEEAD</p>		

SÁBADO 29 DE ABRIL

Sede: Universidad Panamericana, Campus Guadalajara

Calzada Circunvalación Poniente #49, Col. Ciudad Granja, C.P. 45010 Zapopan, Jalisco

8:00 - 8:50	Registro		
9:00 - 13:00	Salón A	Salón C	Salón D
	Desarrollando una metodología para la resolución de problemas jurídicos en Derechos Humanos	¿Cómo desarrollar clínicas jurídicas en una escuela de derecho?	Uso de aplicaciones y de herramientas tecnológicas para la pedagogía en derecho: "IT + LP"
	Instructores: Marie-Christine Fuchs y Andrés Villegas Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer (Alemania)	Instructora: Guadalupe Barrena Programa Universitario de Derechos Humanos UNAM	Instructor: Jorge Arturo Cerdio ITAM
	Salón F	Salón G	Salón H
¿Cómo enseñar investigación jurídica y sociología jurídica en una facultad de derecho en América Latina?	La clase magistral formativa o trascendente	Didáctica del derecho: las concepciones jurídicas y su impacto en su enseñanza	
Instructora: Mauricio García Villegas DeJusticia (Colombia)	Instructor: María Francisca Elgueta Universidad de Chile (Chile)	Instructor: Nancy Susana Cardinaux Universidad de Buenos Aires (Argentina)	
13:15 - 13:30	Clausura		

Diálogo

La enseñanza del derecho y la formación jurídica de América Latina: Diagnóstico y transformación

Carlos Lista, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

La educación jurídica en América Latina se compone de un modelo educativo rígido, donde la enseñanza práctica muchas veces queda de lado. La prevalencia de modelos hegemónicos es una práctica recurrente, donde se analiza al derecho como instrumento de orden social más que un elemento transformador de la realidad social. Se debe plantear un derecho más racional y razonable que permita atender las necesidades sociales contemporáneas.

El diagnóstico de la educación jurídica en América Latina es una tarea pendiente por realizarse. El derecho y la enseñanza jurídica representan un dispositivo de poder cuya transformación debe realizarse a través de cambios políticos y no exclusivamente instrumentales.

Tanto el derecho como la enseñanza jurídica están basados en concepciones de las cosas donde predominan modelos hegemónicos que en los últimos años han sido cuestionados por diversas corrientes alternativas de pensamiento. La transformación de la educación jurídica puede ser impulsada en dos sentidos: dentro del sistema hegemónico vigente o fuera de él.

El primer tipo de transformaciones son necesarias pero insuficientes, porque dejan intactos muchos aspectos estructurales de la enseñanza jurídica.

Las segundas, generalmente realizan una crítica al discurso jurídico vigente y han logrado cuestionar la manera cómo se entiende y se enseña el derecho. Los derechos humanos, el feminismo y la preservación del ambiente son algunos de los temas que han impulsado estas transformaciones. Estos cambios se han visto reflejados en diversas reformas constitucionales que han ocurrido en diversos países de América Latina.

Cada vez que ocurren estas transformaciones se genera un roce con el modelo jurídico dominante; por ello, es importante considerar este tipo de movimientos sociales como herramientas de cambio, que permitan cambiar en los paradigmas de la profesión jurídica.

La educación jurídica y el derecho constituyen en sí mismas formas de control social, por lo que la introducción de ideas innovadoras y generación de cambios estructurales encuentran diversas resistencias.

La enseñanza del derecho es caracterizada por su rigidez y hermetismo. Un ejemplo de ello es el análisis de los fundamentos jurídicos, donde muchas veces el derecho se acerca más al discurso de la religión que al de la ciencia. Muy pocas veces se discute el origen político y social del derecho en el aula; aún menos se discute sobre las consecuencias sociales y políticas que la propia práctica jurídica y académica generan.

Tanto el discurso jurídico como su enseñanza son discursos cerrados; el derecho está concebido como autosuficiente. Se construye a partir de una visión única en donde la multidisciplinariedad queda de lado, en especial tratándose del modelo educativo de las escuelas de derecho.

El discurso pedagógico aplicado al derecho es blanco de críticas, ya que generalmente se utilizan modelos educativos obsoletos, que se ven reflejados en la deficiencia de la transmisión del conocimiento de manera efectiva, la brecha que existe entre el saber y el saber hacer, y la falta de desarrollo de habilidades.

Esta creciente demanda por la formación práctica dentro de la enseñanza jurídica, muchas veces se enfoca solamente en la adquisición de competencias para el litigio, desatendiendo otros conocimientos necesarios para ejercer el resto de las profesiones jurídicas, como la investigación.

Otro elemento por considerar es el perfil docente. Los profesores deben ser capaces de transmitir los contenidos académicos nuevos que las escuelas de derecho hayan incorporado en sus planes de estudio. Esto constituye un elemento esencial para la transformación de la enseñanza jurídica.

Es posible plantear cambios profundos en la educación jurídica, así como en contextos institucionales y sociales.

Dichos cambios deben fomentar el pensamiento crítico, donde se resalten y fortalezcan los componentes emancipatorios del derecho y no solamente los componentes de control social.

Dada la importancia que el rol del abogado desempeña en el componente social y político, es fundamental generar una enseñanza jurídica que permita formar profesionistas con una capacidad ética e intelectual más allá de los modelos hegemónicos del discurso jurídico.

El derecho deberá tener una función dual que permita el control social y al mismo tiempo un mecanismo de cambio. Se debe plantear un derecho más racional y razonable, que permita atender las necesidades sociales contemporáneas. El carácter de autonomía relativa del derecho permitirá generar procesos transformadores de la sociedad.

Tema 1

Modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho

Mesa de reflexión

Expertos: María Francisca Elgueta Rosas Universidad de Chile (Chile)

Alonso González Villalobos, Consultor en Derecho y Cooperación y Desarrollo Internacionales

Moderador: Héctor Fix-Fierro, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM

Existe una gran diversidad en los planes de estudio de las escuelas de derecho. En muchos de ellos no se contempla la enseñanza práctica o ésta es deficiente por la poca importancia que se le da a la pedagogía jurídica y a las técnicas de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza clínica representa una herramienta complementaria de aprendizaje que permite generar una correcta enseñanza práctica en el estudiante.

No existe consenso para la construcción de modelos curriculares de las escuelas de derecho. La falta de homologación de contenidos básicos, la duración de la carrera y las múltiples formas de titulación son algunas de las discordancias.

Los modelos curriculares deben ajustarse a las necesidades de la profesión jurídica de hoy. Esta tarea implica dos principales riesgos, el utilitarismo y el dogmatismo. El primero de ellos responde a las exigencias del mercado; el otro es un medio de preservación de conceptos jurídicos que muchas veces ya no están vigentes.

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje del derecho es un elemento esencial en el rediseño curricular de los planes de estudios, ya que plantea en sí mismo un cambio en la manera en la que se enseña el derecho. Generalmente se comete un enorme error al dejar de lado a la pedagogía en la formación de los programas educativos de derecho.

La pedagogía del derecho debe ser entendida a partir de la definición de Jorge Witker como la doctrina de educación del derecho que es teórica y práctica, que no es exclusivamente ciencia, sino ciencia, arte y técnica.

Las revistas de pedagogía jurídica pueden considerarse una innovación en el campo de investigación, sobre todo cuando éste aún no está consolidado y se encuentra en construcción.

En particular, en Latinoamérica se ha olvidado que el derecho, al igual que la medicina, se debe aprender a partir del ejercicio clínico. El modelo de las pasantías obligatorias bajo supervisión de un tutor se sustituyó por razones de necesidad económica, donde los estudiantes trabajan bajo la 'lógica' de la pasantía en un estudio o despacho, que se convierte en la verdadera fuente de aprendizaje o des aprendizaje de las mejores o peores prácticas jurídicas.

Los modelos clínicos deberían ser obligatorios en el currículo universitario, preferentemente durante el último tercio de la carrera y por áreas temáticas, bajo la tutela de la universidad, con casos reales seleccionados especialmente por su naturaleza pedagógica y su incidencia social.

La enseñanza clínica debería abarcar todas las profesiones jurídicas posibles o bien las que sean recurrentes en una realidad demográfica determinada, en el caso de que se quisiera ser juez, notario o investigador.

Hay que entender que la enseñanza clínica no simboliza únicamente estar frente a un juez, si no desarrollar las destrezas más allá del conocimiento teórico, que permita transmitir las consecuencias reales que cada profesión jurídica enfrenta respecto a su objeto de conocimiento y ejercicio.

De otra manera, seguirá existiendo una falta de congruencia entre el perfil de los abogados egresados y los ideales de las universidades a las que asistieron, perpetuando la creencia de que la reflexión de la academia sobre la profesión jurídica termina siendo una especie de alquimia utópica.

Mesa de ponencias

Moderador: Oscar Paulino Lugo Serrato, Universidad Autónoma de Nuevo León

Claroscuros en la flexibilidad curricular en el programa educativo del derecho. Experiencia de la Universidad de Sonora

*María de Jesús Camargo Pacheco, Miguel Lagada Flores, María del Rosario Molina González
Universidad de Sonora, Unidad Regional Sur*

La flexibilidad curricular se ve sesgada bajo el concepto de suprimir todo soporte o seriación específica de los programas educativos. Esta flexibilidad no solamente significa reducir o modificar los contenidos de lo que se enseña en la LED, sino que debe verse como una manera de introducir o adoptar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para la formación académica. El principal problema se presenta al momento de confundir la flexibilidad curricular con la capacidad de la institución de ofrecer diversos cursos a elección del alumno. Ya que en ocasiones no se utiliza para beneficio de la formación profesional sino de los espacios disponibles y los compromisos que tenga el alumno (prácticas profesionales, servicio social, familiares o personales).

Flexibilidad Curricular en Derecho: posibilidades y obstáculos

*Ángel Gerardo Charles Meza, Yolanda Cortés Jiménez
Universidad Autónoma de Coahuila*

La flexibilidad curricular permite al estudiante elegir:

- Formas de estructurar su formación académica
- Tiempo para cursar los programas académicos
- Modalidades en las experiencias para el aprendizaje
- Intercambio académico de estudiantes
- Materias optativas o de acentuación
- Movilidad docente y estudiantil

En la Universidad Autónoma de Coahuila se establecieron seriaciones dentro de la flexibilidad curricular para saber qué era lo óptimo para los estudiantes, así como una asesoría por parte de los tutores en donde se orienta sobre las rutas académicas más favorables.

La flexibilidad curricular permite la actualización con respecto a los constantes cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Se debe fomentar el pensamiento crítico en el estudiante para evitar el desfase académico generado por las reformas legislativas y sociales emergentes.

El marco teórico en la investigación jurídica: la necesidad de un posicionamiento iusfilosófico como punto de partida

Agustín Gutiérrez Carro, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

La propuesta de una guía conceptual para ayudar a los estudiantes a comprender qué es un marco teórico y cuál es su papel en la investigación científica, surge ante la dificultad de los estudiantes para aprehender el concepto y sus funciones en la investigación jurídica. Este malentendido genera errores que van desde la elaboración de simples glosarios en lugar de un marco teórico, hasta la propuesta de proyectos con incoherencias teóricas insostenibles.

Es de vital importancia establecer este concepto desde un posicionamiento iusfilosófico. Existe una gran dificultad para definir el objeto del derecho. Lo que determina la realidad científica es la intersubjetividad, la cual se logra mediante acuerdos de lenguaje y de procedimientos. Permite comprender, compartir y falsear los hallazgos de las investigaciones.

La intersubjetividad, tanto en las ciencias naturales como sociales, implica necesariamente la existencia de una comunidad de conocimiento con una serie de acuerdos con respecto a lo que es considerado válido. Las múltiples disciplinas que estudian el modelo jurídico representan ejemplos de racionalidad en sentido débil, lo cual obliga a exigirse más para llegar a acuerdos, donde exista un mismo nivel de discusión.

La investigación jurídica como todo esfuerzo de producción de conocimientos debe procurar la mayor generación de intersubjetividad posible. Lo que implica explicitar los métodos utilizados y las perspectivas teóricas con las que se aborda el objeto de estudio.

Para que exista investigación académica, es necesario la existencia de innovación, lo cual en gran manera se garantiza con el estado de la cuestión.

El marco teórico funge como una diversidad de herramientas con las cuales se idealiza y trabaja el problema de la investigación. No es posible pensar la praxis sin teorías y sin conceptos.

El marco teórico no debe ser visto como un glosario de conceptos ni un conjunto de axiomas que no guardan una relación conceptual entre sí. A mayor complejidad teórica de la disciplina mayor importancia tiene el marco teórico.

Enseñanza del Derecho en Chile: un enfoque curricular basado en competencias que no funciona, por ahora

Claudio Javier Moreno Rojas, Universidad Santo Tomás, Campus La Serena (Chile)

No debe existir una distinción entre los abogados teóricos y los prácticos. En cambio, debe existir trabajo en conjunto que permita aterrizar conceptos.

La reflexión del modelo educativo debe ser generada por alumnos con voz propia en debates y discusiones. La educación centrada en el alumno ayuda a los profesores a evaluar el verdadero aprendizaje del estudiante.

La mayoría de las universidades chilenas acreditan su calidad diciendo que funcionan con base al modelo de competencias académicas, lo cual no se traduce en la experiencia del alumno en el salón de clases. Si el aprendizaje basado en competencias va a ser una declaración de principios, entonces se convierte en letra muerta.

Por ello, el modelo curricular es un engranaje que contempla la docencia, investigación, diseño curricular, pedagogía, pero, sobre todo, la presencia activa del alumno en la innovación académica.

La experiencia de la Clínica de Interés Público contra la Trata de Personas

Héctor Alberto Pérez Rivera, Instituto Tecnológico Autónomo de México

Existe un gran distanciamiento entre la práctica y el ejercicio de la enseñanza del derecho. La formación de modelos clínicos en las escuelas de derecho es una herramienta que permite acortar las brechas entre estos dos conceptos. La formación de clínicas jurídicas con personal idóneo que amalgame el conocimiento teórico y el práctico constituye un elemento esencial para un mejor funcionamiento.

La obligatoriedad curricular de la clínica jurídica permite al estudiante formar su perfil de egreso y genera en su haber las denominadas 'horas de vuelo'; es decir, el saber hacer de los conocimientos adquiridos.

En el ITAM, uno de los temas abordados en las clínicas jurídicas es la trata de personas, debido a que en México existen 400,000 personas en estado de esclavitud. Se busca que el perfil del estudiante tenga un sentido social que cuente con el deseo de aprender junto al profesor. En la clínica jurídica del ITAM cada semestre se hace una selección específica de aquellos casos que tienen una alta incidencia social, con ello se genera un interés agregado en los estudiantes al llevar asuntos relevantes y que van más allá de la obtención de una resolución judicial.

Construcción de rúbricas para procesos de evaluación de exámenes orales en asignaturas críticas

Leopoldo Ramírez Alarcón, Universidad Santo Tomás, Campus Santiago (Chile)

En muchas universidades chilenas los exámenes orales no cuentan con una pauta de evaluación. Los exámenes tienden a ser poco transparentes y objetivos, haciendo que los resultados obedezcan más a la discrecionalidad.

Una propuesta de solución es la generación de una rúbrica con dos diferentes criterios de evaluación:

- **Formales:** referidos a aspectos como presentación, exposición, dicción y expresión.
- **Jurídicos:** utilización de terminología jurídica, estructuración de respuestas aplicando doctrinas y jurisprudencia cuando corresponda.

Con cuatro niveles de cumplimiento: excelente, bueno, regular y deficiente.

Esta acción pretende aumentar el grado de transparencia en la evaluación a los estudiantes, enfrenta diversos retos entre ellos la sociabilización de la idea y la implantación gradual de la misma. Al mismo tiempo enfrenta elementos detractores que impiden que esto sea posible.

Flexibilidad curricular en derecho: posibilidades y obstáculos

Yolanda Cortés Jiménez¹ y Ángel Gerardo Charles Meza²

Resumen

Se entiende a la flexibilidad, tanto académica como curricular, como una herramienta fundamental para la implementación y plena operacionalización de un modelo educativo centrado en los alumnos y, por lo tanto, en el aprendizaje que logran éstos. En general, esto significa trasladarse de un proceso rígido e inflexible a otro donde el estudiante tenga diversas opciones para su tránsito en un programa educativo.

Palabras clave

Flexibilidad curricular, Licenciatura en Derecho.

¹ Licenciada en Derecho, Facultad de Jurisprudencia (UAdeC) Estudios de Maestría en Educación (UAdeC). Cursos de aprendizaje neurológico (IAHP, EU). Reconocimientos académicos en diversos grados escolares. Experiencia laboral en derecho familiar, civil y docencia en licenciatura en derecho. Colaboradora en la reforma del Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho 2015 (UAdeC). Investigadora en la Academia Interamericana de Derechos Humanos (UAdeC)

² Estancia de Investigación Postdoctoral (UTSA, EU). Doctor, Maestro y Especialidad en Educación (UAdeC). Especialidad en entornos virtuales de aprendizaje (OEI, Argentina). Licenciatura en Comunicación (UANL). Cursos de aprendizaje neurológico (IAHP, EU). Reconocimientos académicos en diversos grados escolares. Experiencia laboral en áreas académicas universitarias y docencia en postgrado en educación. Jefe del Departamento de Reforma Curricular de la UAdeC.

Introducción

Las políticas institucionales de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) han impulsado el desarrollo de reformas curriculares con una orientación hacia la flexibilidad. En el caso de la Licenciatura en Derecho, en el año 2015 se logró la homologación y reforma del programa ofrecido en las ciudades de Saltillo y Torreón, y a partir del 2016 se inició también su oferta en la ciudad de Piedras Negras.

Sus características más importantes son: adopción de un sistema de créditos (SATCA), inclusión de los derechos humanos como un eje transversal, por materias y por acentuación, un bloque de materias básicas obligatorias (lo que todo jurista debe de saber), áreas de acentuación o especialización, materias optativas y libres, la adecuación de los contenidos de las materias, el idioma inglés como una asignatura, la posibilidad de que el alumno curse el programa de acuerdo a su propio ritmo, la inclusión de Talleres, Laboratorios y Observatorios, que pueden seleccionar los alumnos de acuerdo a sus intereses, el impulso de una metodología activa donde se privilegian los aspectos prácticos de la disciplina para enfrentar a los alumnos a su realidad laboral, en las prácticas profesionales, servicio social y la clínica jurídica. Se propone la formación y actualización docente, mediante los Seminarios y Observatorios Internacionales de Educación Jurídica, entre otras actividades.

La flexibilidad curricular se presenta como una opción para las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan la licenciatura en Derecho, para responder a diversos imperativos que presionan con dejarnos fuera del contexto actual. Así como, para adecuarse de manera más rápida a las necesidades, cada vez más cambiantes y aceleradas, del contexto jurídico, educativo, social y cultural al que debemos de responder de forma pertinente.

Por otra parte, se visualizan los factores que obstaculizan la flexibilidad curricular, y el primero sería encontrar un líder que esté dispuesto a trabajar para iniciar un cambio necesario, conociendo los riesgos que esto puede implicar, pues resulta más sencillo permanecer indiferente ante las necesidades académicas, privilegiando intereses de otra naturaleza. También son obstáculos importantes: la característica rigidez de los procesos administrativos, que dificultan la operación, así como otros de índole no académica, sino laborales, profesionales, ideológicos y políticos (Nieto, 2002) que pueden incidir en una innovación curricular.

Estos factores que impiden que las reformas curriculares se implementen, nos llevan a plantear la exigencia de configurar nuevos escenarios de relaciones institucionales, administrativas y académicas, bajo el riesgo de que las IES que ofertan la licenciatura en derecho y sus egresados, dejen de responder a las necesidades sociales y jurídicas del mundo actual.

Flexibilidad curricular: nociones generales

A fin de delimitar la noción de flexibilidad curricular, diremos que atendiendo a la raíz latina de *curriculum* y *flexibilis* sería una carrera “susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades” (RAE, 2017).

Para Amieva³ (1996) la flexibilidad curricular es la manera en que las instituciones de educación superior buscan incorporar a los programas educativos aspectos, como: temas nuevos o emergentes que reflejan el nuevo conocimiento en una carrera o disciplina, la atención a algunas necesidades sociales y del sector productivo, y responder a las expectativas o necesidades de los estudiantes para profundizar en algunos temas.

En tanto que Nieto⁴ (2002) señala que esta incluye las formas de organización de los currículos, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, etc. según sea la manera de clasificar y organizar los contenidos.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL, 2015) tiene en su modelo educativo un eje dedicado a la flexibilidad curricular de los procesos educativos, y la define como:

³ Amieva define la flexibilidad curricular como: “La capacidad que posee o contempla un plan de estudios en lo que concierne a posibilidades de diversificación en atención a orientaciones o especializaciones de una carrera, de su adecuación a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, y la incorporación de diferentes intereses y necesidades del estudiantado y del profesorado”.

⁴ Nieto establece cuatro ámbitos de la flexibilidad educativa: académica, curricular, pedagógica y administrativa.

Una oferta académica amplia y diversificada para cada programa educativo, de manera que a través de ella, sus destinatarios puedan construir un camino individualizado que responda a sus intereses, expectativas[sic] y aptitudes (p. 24).

En tanto que la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012 , p.38) , entiende la flexibilidad en un sentido muy similar a los señalados anteriormente. Al referirnos a la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) en su Modelo Educativo, incorpora los cuatro saberes: aprender, hacer, ser y convivir; para una formación integral del estudiante, a fin de adquirir habilidades, conocimientos, actitudes y valores; un aprendizaje para la vida, con un proceso educativo centrado en el estudiante; el docente como facilitador y generador de nuevos entornos de aprendizaje que incorporen las TIC; con planes y programas de estudio pertinentes, de calidad y flexibles, revisados y actualizados continuamente, redefiniendo el perfil profesional con perspectiva genérica y flexible.

La UAdeC reconoce la flexibilidad como uno de sus elementos y la visualiza en cuatro dimensiones (2015):

1. La organización de los planes de estudio, que permite al estudiante elegir entre posibles formas de estructuración del mismo(...)
2. El tiempo para cursar los programas académicos con diversas opciones para el avance escolar.
3. Las modalidades en las experiencias para el aprendizaje, integrando las realizadas bajo la conducción de los docentes, hasta aquellas basadas en el estudio independiente (p. 50)
4. El intercambio académico de estudiantes que permita el reconocimiento de los créditos cursados en otras IES...

La UAdeC en el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2016 (2013) y 2016-2019 (2016) estableció como una prioridad mayor flexibilidad curricular. La Guía Metodológica para la elaboración del Plan de Estudios (2014) señala que los planes de estudios pueden ser 'flexibles, semiflexibles o rígidos'(página) y establece los criterios de flexibilidad, que deberán de precisar las posibilidades de adaptación y diversificación de la estructura curricular, que ofrezcan al estudiante distintas oportunidades de elección, entre todos los cursos que pueda ofrecerle su escuela, facultad o la universidad; el sistema de créditos (SATCA) recomendado por la ANUIES (2007); la seriación de materias; cursos optativos o de acentuación; los temas transversales; las estrategias para el aprendizaje integrativo e interdisciplinario; la movilidad estudiantil y docente, etc.

Flexibilidad curricular en Derecho. Posibilidades y Obstáculos. Plan de Licenciatura en Derecho UAdeC 2015

Es pertinente establecer un panorama de la flexibilidad curricular tomando como referencia nuestra experiencia en la reforma al Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la UadeC (2015), mismo que estableció por primera vez un plan homologado para todas las facultades de derecho de la universidad. (Unidad Saltillo y Unidad Torreón; en 2016 se implementa la licenciatura en derecho en la Unidad Norte)

En este plan se acordó un bloque común de materias básicas (Soto, 1993) obligatorias (Amieva,1996) consideradas como 'los conocimientos que todo jurista debe tener' relativas a Derecho Civil, Familiar, Mercantil, Administrativo, Constitucional, Laboral, Internacional, Derechos Humanos, Procesal y Saberes Jurídicos-Filosóficos.

Pero cada unidad de la UAdeC estableció la operación del plan acorde a sus propias circunstancias, contextos y necesidades, por lo que en este escrito nos referimos a la Unidad Saltillo.

En éste, se determinó como eje transversal, por materias y por acentuación a los Derechos Humanos, y considerando los temas de equidad y género, transparencia y acceso a la información, electoral, derechos de las víctimas y grupos vulnerables, derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA).

Estableció áreas de acentuación o especialización (Amieva, 1996) que pueden optar en Derecho Administrativo, Laboral, Penal, Derechos Humanos, Gubernamental, Mercantil, Derecho Privado Internacional, y Derechos Civiles como Derechos Humanos.

Se incluyen materias optativas y libres (Amieva, 1996; Soto, 1993) de carácter diverso, que pueden ser cursadas acorde a los intereses de cada estudiante. De acuerdo con Soto, la optatividad debe de oscilar en el 30% del total de las materias ofertadas, porcentaje que se cumple en este plan de estudios.

Se incluyó en la propuesta educativa una formación integral *práctica-teórica-integrativa*, multidisciplinaria e interdisciplinaria, mediante contenidos integrados, relacionados y dinámicos que sean actualizados constantemente.

La incorporación de estrategias innovadoras de *aprehendizaje* ofertando talleres, laboratorios y observatorios, que resultan en espacios con nuevos enfoques para abordar el derecho, mediante el análisis, la crítica, la observación, el intercambio de opiniones, el aprender haciendo. Pueden elegir entre talleres como derecho, literatura, cine, música, teatro o el taller de debate, entre otros; o permitir una formación más conectada con la vida laboral real, en la redacción jurídica, la clínica jurídica, las prácticas profesionales, el servicio social; o brindar oportunidades de comunicación internacional mediante el inglés curricular; todas, como materias dentro de los créditos de formación académica.

En este nuevo plan se señala menos seriación de las materias y se establecen los prerrequisitos en las materias que se consideraron oportunas para el mejor aprendizaje. Se introduce el sistema de créditos SATCA que favorece la movilidad de estudiantes y docentes, la portabilidad académica y el reconocimiento de estudios por otras IES, así como intra-institucionalmente, se plantea la posibilidad de eficientar el uso de los recursos de la universidad.

Se propone la transparencia institucional educativa, mediante una página web que permita conocer todo lo relativo al tema, a fin de promover el acceso a la información y la rendición de cuentas dentro de los futuros promotores, y en muchos casos ejecutores, de la legalidad.

Se incluyó la propuesta de *formación y actualización docente* mediante los *Seminarios y Observatorios Internacionales* de educación jurídica, a fin de brindar las mejores estrategias y diseño de ambientes de aprendizaje con el uso adecuado de las TIC y la evaluación educativa, para significar al docente como facilitador del *aprehendizaje* del derecho y los derechos humanos.

Se planteó retomar los trabajos de las Academias, pues habían perdido su reconocimiento los cuerpos académicos en derecho de la Unidad Saltillo, así como dar mayor seguimiento al Programa Institucional de Tutorías.

En este plan de estudios 2015, se logró implementar por primera vez en la Unidad Saltillo la posibilidad de que el estudiante pudiera diseñar su formación académica, a través de la posibilidad de elegir materias optativas libres, acentuaciones, elegir al docente y su horario, organizar el tiempo de su transición institucional y la posibilidad de trabajar y estudiar, si sus necesidades o intereses lo requieren⁵.

También presenta diversas rutas académicas posibles, a fin de que el estudiante participe en el perfil general de egreso con la personalización; que en base a sus intereses decida buscar y que le permita mayores posibilidades profesionales.

Todo lo anterior dentro de un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, que permita la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que responda a los contextos sociales, culturales y jurídicos de su entorno, con una pertinente formación integral para el jurista del siglo XXI, que contribuya a la construcción en colectivo de un mundo mejor.

Posibilidades

La flexibilidad curricular se presenta como una posibilidad y oportunidad para las instituciones que ofertan la licenciatura en derecho, por las siguientes cuestiones:

1. En primer lugar, para responder a diversos imperativos que presionan con dejarnos fuera del contexto actual, sea por la falta de recursos, tratándose de universidades públicas, sea por falta de cumplir con los requerimientos de los organismos acreditadores y las asociaciones universitarias, que en mayor o menor medida están conectadas con las reglas que determinan el rumbo de la educación y que se traducen en reformas legislativas y políticas públicas en materia de educación superior.

⁵ En el Plan de estudios anterior resultaba muy complicado trabajar porque el horario podía ser desde las 7 am hasta las 8 pm, con clases intercaladas lo que dificultaba realizar otras actividades.

Porque existen ordenamientos legales, lineamientos y circunstancias que nos señalan la flexibilidad como una opción, necesidad u obligación para las Instituciones de Educación Superior, mencionaremos los siguientes: *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas* (2015), la *Declaración de Incheon y el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible - Educación de Calidad* (UNESCO, 2015), el *Informe de la UNESCO sobre la Educación del Siglo XXI* (Delors, 1996), la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Educación*, el *Acuerdo número 02/04/17*, el *Acuerdo número 286*, el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (México, 2013), el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (SEP, 2013); documentos que nos señalan la importancia y necesidad de la flexibilidad.

Entre los organismos nacionales universitarios que establecen dentro de sus objetivos estratégicos la flexibilidad, mencionaremos el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 de la ANUIES (2016) y sus líneas estratégicas de desarrollo para la educación del siglo XXI (ANUIES, 2000), así como los objetivos del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex, 2017), y los principios y estándares de evaluación de los programas educativos establecidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, 2015), que la establecen como un elemento a evaluar.

2. En segundo lugar, porque sería una opción para adecuarse de manera más rápida a las necesidades, cada vez más cambiantes y aceleradas, del contexto jurídico, educativo, social y cultural al que deben de responder de manera eficiente las universidades que tienen bajo su misión, la adecuada formación de los profesionales del derecho.

En el contexto jurídico, la reforma Constitucional en materia Penal y en Derechos Humanos, los procedimientos orales en materia familiar, civil, mercantil, etc., significaron un cambio paradigmático para el que las IES en derecho no estaban preparadas. A casi una década de distancia nos falta un enorme camino por recorrer en los procesos de aprendizaje en materia del sistema penal acusatorio y en el *aprehendizaje de los derechos humanos*.

En el contexto social y cultural, también la flexibilidad nos posibilita responder a un contexto global caracterizado por la gran generación y difusión de información; el uso masivo de las TIC; el cambio generacional en la población estudiantil (millennial) que atienden las IES; y el mayor número de estudiantes provenientes de diversos entornos; y atenderlos acorde a sus intereses, particularidades y necesidades individuales.

En el contexto educativo, la era digital permite tener casi todo al alcance de un click, y la flexibilidad es una opción para ofrecer aprendizaje en todo tiempo y lugar, porque las formas de relacionarnos se han modificado de manera importante, y la vida real compete diariamente con la vida virtual, en donde los ambientes educativos no han evolucionado con la misma velocidad que todo lo que rodea al estudiante.

Esto nos lleva a la redefinición de los perfiles de egreso de las distintas carreras. Las instituciones tendrían que modificar y flexibilizar sustancialmente su quehacer para ajustarse a esos requerimientos y emigrar hacia modelos basados en el estudiante, centrados en el aprendizaje. La evolución del rol del maestro hacia un papel de guía y facilitador de contextos de *aprehendizaje*, que se traduzca en mayores oportunidades profesionales y de éxito personal y social para el egresado de la Licenciatura en Derecho.

Considerando los datos de la investigación realizada por la SEP y el Instituto Nacional de Salud Pública (2015), la flexibilidad curricular reduciría el abandono escolar, porque los sistemas rígidos no ofrecen horarios acordes a las necesidades del estudiante, pues las actividades y procesos de aprendizaje enseñanza no tienen conexión con las clases y no mantienen el interés de los estudiantes.

Obstáculos

Dentro del proceso de una reforma curricular es habitual que se presenten diversas dificultades para lograr una actualización, mismas que se incrementan cuando se pretende una innovación.

El primer obstáculo es encontrar un líder que esté dispuesto a trabajar para iniciar un cambio necesario, conociendo los riesgos que esto puede implicar, pues resulta más sencillo permanecer indiferente ante las necesidades académicas, privilegiando intereses de otra naturaleza.

Otro de los principales problemas son los de carácter administrativo, ya que usualmente un nuevo plan de estudios flexible es el precedente de la transición de una institución rígida hacia la flexibilidad. Las áreas del proceso de implementación son las que tienen más dificultades, en gran medida si no se logra la capacitación

propuesta para todo el personal en el nuevo plan de estudios, porque las rutas a seguir serán nuevas para todos los involucrados y muchos detalles tendrán que resolverse en el momento, sin poder anticiparlos.

Un factor de obstáculo muy importante es la resistencia al cambio, si se modifica de un sistema rígido a uno flexible, la incertidumbre de lo nuevo genera ansiedad.

La falta de consensos para la reforma e implementación se pueden traducir en condiciones no propicias para su desarrollo.

Las condiciones económicas pueden ser obstáculos en caso de que se requieran nuevos insumos o materiales para su desarrollo.

Los factores no académicos, que están en juego en las instituciones de tipo: laboral, profesional, personal, ideológicas y políticas, afectan o pueden dañar las posibilidades de la implementación y desarrollo de una innovación curricular flexible.

Reflexiones (nales

La flexibilidad curricular abre un amplio abanico de posibilidades para la formación académica en la licenciatura en Derecho, ya que su implementación ofrece alternativas para responder de forma expedita y efectiva, los requerimientos de la sociedad; a la evolución del conocimiento; y al desarrollo mismo de la disciplina. Ante la habitual parsimonia de las universidades públicas para realizar e implementar las reformas curriculares, la flexibilidad es una opción para mantener la actualidad y pertinencia de los programas educativos.

Para este objetivo, es necesario desarrollar algunos aspectos, como:

- Mayor inclusión de asignaturas optativas en los programas educativos.
- Incorporación de asignaturas optativas con designación de nombre amplio, que permita tener actualización continua de sus contenidos, por ejemplo: *Conversatorios de temas contemporáneos*.
- Mejoramiento de los procesos de evaluación y seguimiento de los programas para hacer las adecuaciones pertinentes.
- Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas, que simplifiquen la operación de los programas.
- Mayor vinculación con el sector social y productivo, para tener mayor capacidad de respuesta a sus requerimientos.
- Creación de grupos de interés en la disciplina, integrados por empleadores, colegios de profesionistas, directivos, docentes, alumnos, exalumnos, y otros, que aporten recomendaciones para la actualización permanente de los programas.
- Como un factor muy importante, lograr el trabajo de las academias, cuerpos docentes y tutorías de las IES.
- Incorporar a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo (alumnos, padres de familia, docentes, administrativos, directivos, empleadores, egresados e institución) dentro del proceso de reforma; una debida socialización del proyecto puede resultar en el éxito o fracaso de una innovación curricular.
- Considerar, evaluar y prevenir las condiciones extracurriculares que pueden incidir en el proyecto educativo.
- La flexibilidad curricular en la Licenciatura en Derecho, aun y cuando no es un tema nuevo en las prácticas educativas, es todavía un proceso que conlleva diversos riesgos en su implementación en nuestras instituciones.

Coincidiendo con lo que señala Mario Díaz-Villa (citado por Nieto, 2002), el desarrollo de las propuestas debe estimar las contradicciones inherentes a las vidas de las IES, en donde están en juego múltiples intereses no académicos, sino laborales, profesionales, personales, ideológicos y políticos que necesariamente pueden afectar las posibilidades de la implementación y desarrollo de una reforma curricular.

Resulta necesario configurar nuevos escenarios de relaciones institucionales, administrativos y académicos, para que el principio de flexibilidad permita orientar las soluciones a las propuestas innovadoras, que, con todos sus problemas, pueden tener trascendencia institucional.

Referencias bibliográficas

- Amieva, R.L. (1996). *Flexibilidad curricular. Algunas estrategias de implementación. Apuntes para la enseñanza*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista113_S5A2ES.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2007). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos SATCA*. Recuperado de http://www.anuies.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2015). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos en las instituciones de educación superior en México*. Recuperado de http://facmed.unach.mx/images/geronto_ciees/Estandares_y_principios_CIEES.pdf
- Consortio de Universidades Mexicanas (2017). *Objetivos*. Recuperado de <http://www.cumex.org.mx/consorcio/objetivos.html>
- México, Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Nieto, L. M. (2002). *La flexibilidad curricular en la educación superior*. Recuperado de <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>
- Real Academia Española [RAE] (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=I5IQtvP>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional de Salud Pública. (2015). *Análisis del movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf
- Soto Perdomo, R. (1993). Propuesta para un modelo curricular flexible. *Revista de la Educación Superior*, 22(85). Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista85_S2A4ES.pdf
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid, España: Santillana.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Universidad Autónoma de Coahuila. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2016*. Saltillo, México: UAdeC.
- Universidad Autónoma de Coahuila. (2014). *Guía metodológica para la elaboración del plan de estudios*. Saltillo, México: UAdeC.

Universidad Autónoma de Coahuila. (2015). *Modelo educativo*. Saltillo, México: UAdeC. Recuperado de <http://www2.uadec.mx/pub/MEdidactica.pdf>

Universidad Autónoma de Coahuila. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2019*. Saltillo, México: UAdeC.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2015). *Modelo Educativo de la UANL*. Recuperado de http://www.uanl.mx/sites/default/files2/Modelo_educativo.pdf

Universidad Autónoma de Yucatán. (2015). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Recuperado de http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_dgda.pdf

El marco teórico en la investigación jurídica: la necesidad de un posicionamiento iusfilosófico como punto de partida

Agustín Gutiérrez Carro¹

Resumen

Partiendo de que las disciplinas jurídicas pertenecen al universo de la racionalidad en sentido amplio, se destaca la importancia del marco teórico como garantía de intersubjetividad en las investigaciones jurídicas. Luego se sostiene que, dada las particularidades epistemológicas del fenómeno jurídico (complejidad teórica), el primer paso en la construcción del marco teórico de dichas investigaciones debe ser asumir un posicionamiento iusfilosófico, que permita clarificar la perspectiva teórica desde la que se elabora el problema y desarrollará la investigación. Todo lo cual permitirá finalmente evitar incoherencias teóricas habituales.

Palabras clave

Investigación científica, epistemología, intersubjetividad, marco teórico, concepciones del derecho.

¹ Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica. Máster en Argumentación Jurídica por la Universidad de Alicante. Profesor de Investigación Jurídica en la Universidad de Costa Rica. Editor de la Revista *Ius Doctrina*. Letrado de la Sala de Casación Penal de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica.

Introducción

Esta ponencia es una reflexión a propósito de un problema detectado como docente del curso de Investigación Jurídica en la Universidad de Costa Rica. Además, constituye el esquema de investigación de un artículo académico en desarrollo, por lo cual agradezco cualquier observación crítica.

La situación problemática detectada en el curso de Investigación Jurídica es la dificultad que tienen un buen número de estudiantes para asir el concepto y funciones del marco teórico en la investigación jurídica, lo cual genera errores que van desde la elaboración de simples glosarios en lugar de un marco teórico, hasta la propuesta de proyectos con incoherencias teóricas insostenibles.

A partir de esta situación, consideré oportuno elaborar una guía conceptual que ayude a los estudiantes a comprender no sólo qué es un marco teórico y cuál es su papel en la investigación científica, sino también que, para su adecuada construcción en las investigaciones jurídicas resulta de vital importancia asumir como punto de partida un posicionamiento iusfilosófico.

La investigación jurídica: Una empresa racional (en sentido amplio)

Cuando hablamos de la investigación jurídica como una forma de investigación científica, es necesario hacer algunas precisiones, pues salta a la vista que, sea lo que sea que investigamos los juristas, guarda importantes diferencias con disciplinas como la física e incluso respecto a las demás ciencias sociales. Ninguna otra disciplina presenta las dificultades para definir su objeto de estudio como las que aquejan a los estudiosos del Derecho (Atienza, 2003; Hart, 2012; Nino 2013).

No hay espacio ni es este el momento para abordar la tensión histórica entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias de lo humano. Pero si conviene al menos dar cuenta de que en la teoría científica existe dicha tensión, y que aquí asumimos la siguiente posición.

El carácter determinante de la racionalidad científica es su nivel de intersubjetividad. “Intersubjetividad científica es la única «garantía», aunque no absoluta, con que podemos contar sobre la objetividad de un conocimiento, o en todo caso para poder juzgar de manera relativamente menos subjetivista” (Haba, 2012, p. 206). Es preferible hablar en términos de intersubjetividad que de objetividad, primero porque esta supone una dualidad sujeto-objeto que en ciencias sociales de plano es imposible (y epistemológicamente se discute incluso si es posible en las ciencias exactas); segundo, porque la intersubjetividad da cuenta del carácter histórico y humano tanto de las ciencias sociales como de las ciencias naturales (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002).

La intersubjetividad del conocimiento científico implica: acuerdos en una comunidad técnicamente especializada respecto al lenguaje y los procedimientos utilizados, de acuerdo con un sistema teórico propio de la disciplina (Haba, 2012). De modo que exista entre sus integrantes la posibilidad de comprender y compartir (o en su caso falsear) los resultados de sus investigaciones. En palabras de Haba (2012):

Una disciplina científica consiste fundamentalmente en el acuerdo intersubjetivo que existe, por lo menos entre sus especialistas, acerca de los métodos mediante los cuales es puesta en práctica. Para que haya método científico, lo que importa sobre todo es la manera de comprobar aquello que se afirma como verdad en los tipos de casos de que se ocupa la disciplina tratada (p. 252).

Pero la intersubjetividad no es un rasgo de todo o nada, sino que es graduable, de modo que, entre las distintas disciplinas científicas, e incluso dentro de ellas, existen niveles diversos de intersubjetividad (Haba, 2012). Podemos así distinguir entre la racionalidad en sentido estricto de las ciencias duras, por su intersubjetividad fuerte, y la racionalidad en sentido amplio de las ciencias blandas, dada su intersubjetividad débil.

Las múltiples disciplinas que estudian el fenómeno jurídico (Teoría General del Derecho, Dogmática Jurídica, Filosofía del Derecho, Sociología Jurídica e Historia del Derecho, entre otras) constituyen claros ejemplos de racionalidad en sentido amplio, dada su intersubjetividad débil (unas más fuertes que otras) (Haba, 2012). De modo que los acuerdos metodológicos en las investigaciones jurídicas no presentan las mismas características que en otras disciplinas, sin que ello signifique que estemos ante meros ejercicios de irracionalidad.

Lo que ocurre es que en la realidad no existe algo así como ‘El Método Científico’, es decir un único método específico y particular que sea adecuado para toda producción racional de conocimiento. Lo que hay es más bien una pluralidad de métodos que varían entre disciplinas y dentro de ellas, de acuerdo al objeto general de la disciplina y al problema de investigación específico (Bourdieu, 2002).

Los métodos difieren, pues, en atención a las especies de objetos encarados y también de acuerdo con los distintos tipos de conocimientos sobre esos objetos [generales de la disciplina]. [...] Aun en el propio interior de cada disciplina, determinados métodos pueden ser adecuados para ciertos fines [problema específico de investigación], mientras otros métodos son los preferibles para objetivos diferentes. [...] Sea como fuere, nos encontramos con un pluralismo de métodos. Esto plantea la necesidad de decidirse ante posibles opciones, es decir, elegir el o los métodos más aptos para las características y los objetivos [objeto general] de la disciplina considerada. A su vez, hasta entre los procedimientos que se aceptan en una disciplina dada habrá que elegir, llegado el caso, para seguir el más adecuado en vista del caso concreto por resolver [problema específico de investigación] (Haba, 2012, p. 252)

Pero no sólo la elección del método adecuado depende del objeto general de la disciplina y del problema específico de investigación, sino que la propia construcción del objeto (especialmente en las ciencias sociales) depende a su vez de la perspectiva teórica (ontológica y epistemológica) asumida (Kratochwill, F., 2008). Por ejemplo, Della Porta y Keating (2008), considerando dos cuestiones ontológicas fundamentales (¿existe la realidad social? ¿es cognoscible la realidad?) y dos cuestiones epistemológicas fundamentales (relación sujeto/objeto y formas de conocimiento), plantean una matriz de la cual extraen cuatro perspectivas (ideales) distintas en las ciencias sociales: positivismo, post-positivismo, interpretativismo y humanismo. Claramente, estas diversas perspectivas implican variantes no sólo en sus métodos, sino también en la propia construcción del objeto de estudio.

Atendiendo a todo lo anterior podemos decir, respecto a la investigación jurídica, que como todo esfuerzo de producción de conocimiento racional, debe procurar la mayor intersubjetividad posible. Lo cual pasa necesariamente por revisar y explicitar sus métodos (precisión conceptual y procedimientos), así como la perspectiva teórica desde la cual se aborda el objeto de estudio. Precisamente en cuanto a este segundo aspecto, es que resulta fundamental el marco teórico de las investigaciones jurídicas.

El marco teórico: Mucho más que el ‘ítem’ de una guía

En el punto anterior describimos brevemente qué caracteriza la producción de conocimiento racional, del que la investigación jurídica forma parte. Ahora conviene recordar que, para que haya realmente producción de conocimiento y no un simple ejercicio intelectual estéril, es necesario que la investigación sea novedosa. La novedad puede surgir del planteamiento de un nuevo problema o de la propuesta de una solución distinta (y mejor) a un problema planteado anteriormente (Haba, 2012). En cualquier caso, para determinar la existencia de novedad en la investigación es indispensable tener control del cuerpo de conocimiento existente en la disciplina y área específica de ésta (Gallardo, 2016). Es el manejo de ese conocimiento existente lo que permite formular problemas o propuestas de investigación que desconocemos, y que por tanto resultan novedosas.

Este control del cuerpo de conocimiento precedente se manifiesta en dos apartados específicos de las guías de investigación: el marco teórico y el estado de la cuestión. Mientras el estado de la cuestión es una reseña de las investigaciones más recientes y relevantes sobre la temática en que se ubica el problema a indagar, y tiene la finalidad de garantizar la novedad del trabajo; el marco teórico es una verdadera caja de herramientas (conceptuales), desde y con las cuales ideamos y trabajamos el problema de investigación. Su importancia se evidencia en el hecho de que es el único elemento de un plan de investigación que luego puede, por sí mismo, ser parte del trabajo final, incluso como un capítulo independiente.

[Aquí me permito hacer un breve paréntesis en la línea argumentativa, únicamente para decir que las guías de investigación son como planes de navegación, para llegar de un problema (el aspecto central que orienta todo lo demás) a su solución. Precisamente por ello es que no están escritas en piedra (se pueden ir ajustando durante el viaje) y deben ser flexibles (no hay una sola forma de hacerlas); sin embargo, resultan indispensables para no andar a la deriva o peor aún naufragar, especialmente para quienes investigan por primera vez.]

Retomando la función del marco teórico en una investigación, lo primero que hay que decir es que el conocimiento humano, empezando por el lenguaje del que depende, es una empresa colectiva. Nadie puede pensar, ni mucho menos generar nuevo conocimiento, desde el vacío, sino que siempre partimos necesariamente del conocimiento precedente acumulado (Della Porta, 2008). Incluso Descartes -aunque no lo advirtiera-, al pretender "...hacer lo contrario y rechazar como absolutamente falso todo aquello en que pudiera imaginar la menor duda [...] resolví fingir que todas las cosas que hasta entonces habían entrado en mi espíritu no eran más verdaderas que las ilusiones de mis sueños" (2011, p. 123), estaba ineludiblemente partiendo de ese conocimiento del que renegaba. Como bien explica el profesor Sarlo:

Cuando se produce conocimiento científico (cuando se investiga), no se parte de cero. [...] Siempre partimos de presupuestos que condensan saberes recibidos, porque ya estamos inmersos en una comunidad de conocimiento e interpretación que está matizada en nuestro lenguaje, en los paradigmas compartidos por la comunidad de investigación a la cual pertenecemos, etcétera (2006, p. 179).

La separación entre teoría y práctica no es natural, sino que obedece a un fenómeno sociohistórico. En su origen toda producción humana implica un aspecto material (práctico) y otro ideal (teórico), aunque luego las contingencias históricas llevaron a su disyunción (Capella, 2008). Sin embargo, en la realidad de la vida cotidiana en que existimos los seres humanos, seguimos constantemente ordenando el mundo de nuestra experiencia a través de conceptos (Berger y Luckman, 1966). Sin conceptos (teoría) simplemente no podríamos conducirnos en la vida (praxis).

Una teoría es, en realidad, un cuerpo articulado de conceptos [...] todos podemos producir conceptos y ligarlos de modo que reproduzcan en su nivel algún aspecto de lo real. Y el pensamiento teórico, como actividad clarificadora y sistematizadora de nuestro universo espiritual, es una actividad fundamentalmente práctica para el ser humano, es decir, útil (si se quiere indispensable) [...] De hecho estamos haciendo eso (pensando, proyectando) todo el tiempo, con mayor o menor conciencia. Cuando lo hacemos conscientemente, o sea, cuando estamos en control del sentido (caracteres y alcance) de nuestros conceptos, cuando su articulación depende de nuestra voluntad y de nuestro rigor, entonces nos acercamos al campo del pensamiento teórico, de la teoría (2016, p. 36, 37).

De modo que siempre estamos interpretando (construyendo) el mundo desde cierta perspectiva conceptual. La diferencia radica en que, en la vida común dicha perspectiva es pre-conceptual (acrítica), mientras que la investigación académica parte de una construcción conceptual consciente, voluntaria y crítica (epistemológicamente rigurosa), que además pertenece a una comunidad especializada que la valida (intersubjetividad). Aquí lo fundamental es tener claro que cualquier objeto de estudio implica irremediablemente una perspectiva teórica, y que como vimos, no existe una sola perspectiva teórica sino múltiples.

Ahora bien, dado que no es posible (ni sería útil) hacer una reseña teórica hasta el origen de los tiempos, resulta inevitable hacer una ruptura en los fundamentos [¡Por algún lugar hay que comenzar!] (Haba, 2012). Si bien esta ruptura implica cierta arbitrariedad, para que lo sea en el menor grado posible es indispensable que el punto de partida teórico no sea una simple idea aislada (axioma) o un listado de conceptos sin relación entre sí (glosario). Valiéndonos de una metáfora, podemos decir que la base para producir nuevo conocimiento no puede ser un bloque o grupo de bloques aislados entre sí, pues la construcción rápidamente colapsaría, sino que debe haber verdaderos cimientos teóricos, y como estos no pueden ir hasta el origen último, nos damos por satisfechos con la elaboración de una construcción teórico conceptual mínima, que expone de cuáles teorías, corrientes y conceptos partimos para el trabajo de investigación. En suma, el marco teórico es un conjunto de conceptos interrelacionados argumentativamente entre sí de manera coherente, que expone la perspectiva teórica a partir del cual se elabora el problema y desde el cual se desarrolla la investigación.

La importancia funcional-operativa del marco teórico varía en cada investigación, según el grado de desarrollo y uniformidad de la teoría en la respectiva disciplina. En disciplinas en las cuales existe una teoría claramente dominante respecto al objeto de estudio, es innecesario hacer una gran elucubración sobre los referentes conceptuales desde los que se parte (como es el caso de la química). Por el contrario, en las disciplinas en las que predominan las disputas teóricas sobre el objeto y sus perspectivas (complejidad teórica), el marco teórico resulta indispensable para garantizar: (i) la intersubjetividad y (ii) la coherencia teórica de la investigación.

Posicionamiento ius(losó)co: Una necesidad investigativa.

Como advertimos al inicio, la disciplina del Derecho presenta la particularidad de que no existe acuerdo sobre cuál es su objeto de estudio. Por el contrario, lejos de existir acuerdo, la pregunta ¿qué es el Derecho? sigue siendo tan polémica hoy como hace 50, 100 o 150 años. Se trata sin duda de una situación sin parangón en otras disciplinas (Hart, 2012; Atienza, 2003).

Por supuesto, no voy a definir aquí qué es el Derecho, simplemente intentaré reseñar muy brevemente las principales razones que explican las dificultades que presenta la pregunta. Para luego vincularlas con la necesidad de un posicionamiento filosófico, como punto de partida del marco teórico en las investigaciones jurídicas.

1. Razones lingüísticas (Atienza, 2003):

- » El término ‘derecho’ es ambiguo (se utiliza con múltiples sentidos).
- » También es vago, tanto intencional (conjunto de propiedades que lo definen) como extensionalmente (campo de la realidad al que se refiere). De hecho, cualquiera de los sentidos de ‘derecho’ se refiere a un fenómeno social tan complejo que, aunque lo acoten, todos terminan por ser desbordados por él.
- » Existe una propensión al esencialismo, que desconoce el carácter sociohistórico de lo jurídico.

2. Razones epistemológicas: Como recién se dijo, el Derecho es un fenómeno social de gran complejidad y difícil de asir. Ello hace que existan multiplicidad de perspectivas en cuanto a varios aspectos centrales del fenómeno (Atienza, 2003, p. 37):

- » Desde la perspectiva de los roles institucionales en juego, el fenómeno varía según se enfoque en la posición del legislador, el juez o el abogado (Nino, 2013).
- » Por su parte, desde la perspectiva de la disciplina de estudio podemos distinguir a su vez según el enfoque sea interno, que corresponde a la dogmática jurídica, o externo, desde el cual surgen múltiples disciplinas jurídicas (Historia del Derecho, Sociología del Derecho, Antropología del Derecho, etc.) (Atienza, 2003).
- » Por su parte, desde la perspectiva de los factores estructurantes del fenómeno, se distinguen tres dimensiones fundamentales: la normativa, la fáctica y la valorativa.
- » Finalmente, desde la perspectiva teórica (en sentido estricto, como Teoría del Derecho o Filosofía del Derecho), según cuál de las anteriores dimensiones se privilegie, surgen diversas concepciones del Derecho: positivista, realista o iusnaturalista. Asimismo, más recientemente se ha propuesto una concepción del Derecho que, enfocando el fenómeno desde la racionalidad práctica, propone una visión que reconoce las otras dimensiones, pero que las engloba y subordina a la dimensión argumentativa (Teoría de la Argumentación Jurídica o postpositivismo).

Estas razones, aunque incompletas y presentadas someramente, son suficientes para constatar que, en efecto, dada la complejidad del fenómeno jurídico, no sólo no hay acuerdo sobre qué es el Derecho, sino que además existen múltiples y entrecruzadas perspectivas teóricas posibles para abordar el fenómeno jurídico.

Así las cosas, atendiendo a lo que señalamos en el apartado anterior sobre la vinculación entre complejidad teórica de la disciplina y la importancia del marco teórico, podemos concluir que en las investigaciones jurídicas el marco teórico y su precisión conceptual resultan absolutamente indispensables para garantizar un mínimo de racionalidad intersubjetiva. No para lograr un acuerdo respecto a las disputas, sino más bien para explicitar las diferencias y cuál es nuestra posición al respecto.

Atienza plantea, siguiendo a Hart (2012), que la respuesta a la pregunta qué es el Derecho es “demasiado compleja para poder ser encerrada en una cláusula definitoria” (2003, p. 41). Por ello propone utilizar mejor la noción de concepción del Derecho, que viene a ser una respuesta más o menos articulada de los principales tópicos de la Teoría del Derecho: “por qué existe, en qué medida consiste en normas, qué relación guarda con el poder o con la moral, para qué sirve, qué funciones sociales cumple, cómo debería ser, qué objetivos y valores deben –y pueden– alcanzarse con él, cómo puede conocerse y de qué manera ha de construirse un ciencia jurídica...” (2003, p. 273).

Si el marco teórico son los cimientos del nuevo conocimiento que queremos proponer, en Derecho, dada la existencia de diversas perspectivas y la falta de acuerdos teóricos dominantes, no quedará más que iniciar la investigación asumiendo alguna concepción del Derecho (Atienza, 2003), para a partir de ella definir la perspectiva teórica (disciplinas, teorías y referentes conceptuales pertinentes) de nuestro trabajo.

Este proceder permitirá corroborar que el problema sea compatible con dicha concepción, y determinar cuál disciplina jurídica es la más adecuada para abordarlo. Evitando así incongruencias teóricas como las de aquel estudiante (inteligente por lo demás) que, definiéndose como escéptico absoluto en cuanto a temas de moralidad, pretendía hacer una investigación para determinar el fundamento valorativo (¡que sólo podría ser moral!) de los delitos contra el maltrato animal.

Conclusiones

1. Las disciplinas jurídicas pertenecen al universo de la racionalidad en sentido amplio, por lo que el papel del marco teórico es de particular importancia para garantizar un nivel de intersubjetividad mínimo.
2. Toda investigación académica parte necesariamente del conocimiento precedente y presupone cierta perspectiva teórica. El marco teórico lo que hace es exponer de forma coherente dicha perspectiva, mediante una articulación sistemática del sustrato teórico y conceptual desde el que se construye el problema y se desarrolla la investigación.
3. En este sentido podemos decir que el marco teórico es condición de posibilidad no solo del problema, sino de toda la investigación, pues es garantía de intersubjetividad y previene las incoherencias teóricas del eclecticismo. Si el problema es la razón para hacer el viaje, el marco teórico es la nave que nos permitirá llegar a algún puerto (aunque no necesariamente el esperado).
4. Dado que respecto al fenómeno jurídico existen disputas en múltiples niveles teóricos, para mantener un mínimo de intersubjetividad aceptable, es indispensable exponer las opciones teóricas tomadas por el investigador. Lo que pasa en primer lugar por asumir alguna una concepción del Derecho.
5. En términos prácticos este proceder permitirá: (i) Que el investigador elija un problema de investigación adecuado a su perspectiva teórica; (ii) evitar pseudo-disputas de palabras, al evidenciar que las perspectivas de análisis no son coincidentes; y (iii) facilitar eventualmente alguna comunicación entre las diversas perspectivas teóricas.

Referencias bibliográficas

- Atienza, M. (2003). *El sentido del Derecho*. Barcelona: Ariel.
- Berger, P., y Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. Inglaterra: Penguin Books.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., & Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*. Argentina: Siglo XXI.
- Capella, J.R. (2008). *Fruta prohibida* (5ta ed). Madrid: Trotta.
- Della Porta, D., y Keating, M. (2008). How many approaches in the social sciences? An epistemological introduction. En D. Della Porta y M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*. (pp. 19-39). New York: Cambridge University Press.
- Descartes, R. (2011). *Descartes*. Barcelona: Gredos.
- Gallardo, H. (2016). *Elementos de investigación académica*. Costa Rica: UNED.
- Haba, E.P. (2012). *Metodología (realista) del Derecho*. Costa Rica: UCR.
- Hart, H.L.A. (2012). *The concept of Law*. Oxford: Clarendon Law Series.
- King, G., Keohane, R. & Verba, S. (1996). *Designing social inquiry*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Kratochwill, F. (2008). Constructivism: what it is (not) and how it matters. En D. Della Porta y M. Keating (Eds.), *Approaches and methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*. (pp. 80-98). New York: Cambridge University Press.
- Nino, C.S. (2013). *Introducción al análisis del Derecho*. Barcelona: Ariel.
- Pérez-Lledó, J.A. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia*. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/938/861>
- Sarlo, O. (2003). Investigación jurídica. Fundamento y requisitos para su desarrollo desde lo institucional. *Isonomía*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/investigacin-jurdica-fundamento-y-requisitos-para-su-desarrollo-desde-lo-institucional-0/>
- Sarlo, O.(2006). El marco teórico en la investigación dogmática. En C. Courtis (Ed.), *Observar la ley. Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Madrid: Trotta.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

No hay consenso sobre los contenidos básicos que se debe enseñar en la LED. En particular, los modelos curriculares de la LED muchas veces carecen de sustento ya que se realiza muy poca investigación al respecto lo que causa que las reformas curriculares carezcan de datos duros que los respalden. De la misma manera, la falta de participación de actores claves en el proceso de reforma y la carencia de estrategias para una adecuada implementación son algunos retos más importantes a los que se enfrentan las escuelas de derecho.

También es importante considerar que la definición de los perfiles de ingreso de los estudiantes y los mecanismos de planeación y evaluación de dichas reformas son puntos importantes que deben ser abordados.

Discusión sobre el diagnóstico

Los participantes acordaron que el diagnóstico sobre los modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho elaborado durante el Congreso CEEAD 2016 es adecuado. La discusión se centró en los temas de procesos de reforma curricular, contenidos transversales y herramientas y procesos de evaluación educativa.

Las reformas curriculares carecen de sustento por diversas razones. Algunas tienen que ver con la poca investigación que se realiza sobre el tema y la falta de involucramiento de especialistas y sectores claves, que podría aportar una perspectiva diferente y necesaria en estos procesos. Esto causa que muy pocos programas sean pertinentes precisamente por la falta de investigación sobre el contexto en el que se imparte la LED o sobre las características de la profesión jurídica en la región.

Otro problema latente es la poca trascendencia que estos cambios tienen en el área docente. Por ello, es necesario que en los procesos de reforma curricular se tome en cuenta qué cambios se requieren respecto al área docente. Se considera deseable que los profesores cumplan con un perfil específico para impartir las diferentes materias y que estén capacitados sobre métodos pedagógicos para una enseñanza adecuada.

En cuanto a los contenidos de la Licenciatura en Derecho, estos se siguen caracterizando por ser teóricos, lo cual crea una brecha entre la enseñanza y la práctica. También, existen muy pocos materiales bibliográficos que estén actualizados o sean adecuados para la enseñanza.

Por último, es importante que las instituciones definan un perfil de ingreso para los alumnos, así como mecanismos adecuados que aseguren que los alumnos cuentan con los conocimientos básicos que se necesitan para cursar exitosamente la LED.

Prescripción

Se debe definir y homologar los contenidos básicos de la LED y explorar nuevas formas de enseñar el derecho. Para ello, es necesario generar espacios de diálogo que permitan socializar las problemáticas curriculares y llegar a un consenso sobre los contenidos académicos. No obstante, existe un sentimiento generalizado de que el plan de estudios de la LED debe tener un enfoque práctico y flexible, incorporando contenidos transversales de ética y derechos humanos e impartido por docentes altamente capacitados.

Por otro lado, la investigación es una actividad clave para tener éxito en el desarrollo e implementación de nuevos modelos curriculares. El incremento de investigación en el tema y la realización de un análisis detallado por parte de cada institución, que tome en cuenta su contexto y las características del ejercicio de la profesión es vital para el desarrollo de programas de LED pertinentes. De la misma manera, es importante realizar otros estudios como los de seguimiento de trayectoria de estudiantes y egresados, así como crear espacios de diálogos sobre el tema.

El proceso de reforma curricular debe incluir las visiones y puntos de vista de docentes, alumnos, empleadores y otros sectores claves. En este sentido, es necesaria la capacitación docente y la asesoría de un experto en el tema.

Por último, la reforma curricular debe prever herramientas de selección rigurosas que permitan elegir aspirantes que cumplan con el perfil adecuado, así como brindar una orientación vocacional. También se propone la inclusión de cursos remediales de redacción, gramática y lectura en el currículo de la LED, para contrarrestar cualquier deficiencia con la que llegue el alumno de bachillerato.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Recopilar y socializar buenas prácticas sobre modelos curriculares exitosos, metodologías de enseñanza, rubricas de evaluación etc.
- Realizar un estudio de seguimiento de egresados de la LED.

A mediano plazo

- Generar un mecanismo de evaluación de planes y programas de estudios con indicadores claros, que permita tener datos concretos sobre la enseñanza del derecho.
- Crear grupos de dialogo con diferentes actores claves (empleadores, egresados, estudiantes etc.) que permitan identificar las necesidades más apremiantes respecto a los planes y programas de estudio y socializar la problemática.
- Capacitar a profesores en técnicas didácticas
- Fortalecer a los comités y academias de reforma a planes y programas de estudio.

A largo plazo

- Difundir experiencias y buenas prácticas del tema por medio de una publicación dirigida a académicos, estudiantes y administrativos.
- Crear una red de colaboración académica que promueva la calidad educativa del derecho.

Tema 2

Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional

Mesa de reflexión

Miguel Bonilla López, Nancy Susana Cardinax e Imer Flores Mendoza

Moderador: José Roble Flores Fernández

La enseñanza de la ética judicial está ligada a las preconcepciones que el estudiante lleva al aula. La falta de educación ética en los niveles educativos anteriores genera un déficit conceptual en el alumno. El uso de lecturas como incentivo de debate forma en el estudiante un criterio propio de valoración de las cosas, generando así, un nexo entre el instrumento jurídico y las valoraciones éticas.

Para una correcta enseñanza del tema se requiere un aprendizaje vivencial y herramientas de aprendizaje como la literatura, el cine y alguna de las series televisivas de hoy día, ya que presentan ejemplos que abren la puerta del debate.

A partir de lecturas, se puede incentivar la reflexión en los alumnos; caso concreto de lo que se debe entender como virtuosismo en la práctica jurídica.

Se tienen que llevar al aula materiales de lectura que guíen al alumno al debate y discusión sobre temas que ligen el desarrollo de la profesión jurídica y las preconcepciones éticas que tiene cada individuo.

El problema de la enseñanza ética en el derecho empieza antes de la universidad, cuando el estudiante llega al aula y se enfrenta a una falta de didáctica de la enseñanza ética. En las escuelas no hay nada más declamado que la ética y el derecho, sin embargo, son las materias más afectadas a la hora de la distribución de horas y capacitaciones.

La primera socialización profesional es vital a la hora de plantear las reglas y principios éticos que rigen la profesión jurídica. Se tiene la enorme ventaja de que esa experiencia se adquiere durante la carrera por medio de clínicas, consultorios o pasantías, o en aquellas labores que a veces son llevadas directamente por la universidad o monitoreadas por ellas.

Es importante entender que debe enseñarse que el derecho ya no es un modelo aplicativo meramente deductivo, sino es un modelo argumentativo. El derecho no es solamente un conjunto de reglas promulgadas y los principios que las justifican, implica conceptos que aún no han sido legislados, pero encuentran amparo en dichos principios.

Mesa de ponencias

¿Qué significa ser un buen abogado? Ideales en conflicto

Sergio Anzola Rodríguez | Universidad de los Andes (Colombia)

No hay una idea homogénea dentro de la profesión jurídica sobre lo que significa ser un buen abogado, pero existe una variación acorde al área de práctica.

A partir de 24 entrevistas a abogados de diferentes rubros profesionales, se pudo inferir lo siguiente:

- Los abogados corporativistas creen que un buen abogado es aquel que defiende los intereses del cliente y dejan de lado los conceptos de derecho, justicia y ética.
- Los litigantes en civil y penal afirman que hay que defender los intereses del cliente, entendiendo que esta labor se tiene que realizar siguiendo lo establecido por la ley y actuando de manera ética. Sin embargo, debido a la inestabilidad económica, algunos abogados se ven tentados a incurrir en prácticas no tan éticas para ganar el caso.
- Los abogados administrativistas dejan de lado la premisa de trabajar para los intereses del cliente y abordan su función bajo los intereses que demande la sociedad. El riesgo en estos casos, es que la sociedad no tiene criterios homogéneos.

¿La ética es parte de la identidad profesional del abogado? Perspectiva de estudiantes de último grado en una universidad del occidente de México.

Yurixhi Gallardo Martínez | Universidad Panamericana, Campus Guadalajara

Una forma de aproximación a la ética es enseñar a los alumnos que ésta encuentra su raíz en la identidad profesional del abogado.

En México, no hay claridad sobre las competencias que deben desarrollar las escuelas de derecho en los estudiantes ni las competencias específicas que buscan los empleadores de profesionistas jurídicos. También, se desconoce si los estudiantes tienen noción de la relación entre la ética profesional y la identidad profesional.

Se requiere pasar de consideraciones meramente expositivas acerca de la importancia de la ética, para indagar si los estudiantes la consideran un elemento de identidad profesional que desean adquirir. De ahí la necesidad de cuestionarles dos cosas: ¿Qué competencias considera que son las evaluadas por los empleadores? y ¿Cuáles han desarrollado hasta el momento?

¿Qué valores debe sustentar la formación de un abogado?

Jaime Hernández Ortiz | UdeG

Actualmente vivimos una escala de valores regida por la competitividad y el utilitarismo. El afán de éxito a toda costa da lugar a una falta dramática de valores y civismo. La concepción humanística y la formación juegan un papel que se ve sumergido por la filosofía neoliberal en las escuelas de derecho.

Como sujeto constructor del derecho, el abogado debe ser solidario con las causas públicas que transmiten la cultura democrática de un país. También, debe tomar un rol activo en la formación cívica de la ciudadanía, en la concientización de la existencia de derechos y obligaciones.

Desarrollo de una estrategia didáctica para el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ética y responsabilidad judicial.

Delta Alejandra Pacheco Puente, Helena Rivero Evia y Elsy María Zapata Trujillo | Universidad Marista de Mérida

El trabajo cooperativo abona a la formación de pensamiento crítico sobre conceptos como la ética y la ética judicial, los cuáles han sido poco explorados.

Es indispensable que la comunidad académica se constituya como una comunidad de aprendizaje, formada por pensadores críticos y competentes que transformen la forma de pensar sobre la ética profesional y lo repliquen en las aulas.

La necesidad de integrar valores en el estudio del Derecho

Carmen Amalia Plazola Rivera y Víctor Hugo Saldaña Guevara | Universidad Autónoma de Baja California

La utilización de materias base (como obligaciones civiles), puede generar contenidos transversales que deriven en temas de ética profesional. La formación de un juicio crítico debe considerar la formación ética y no solo limitarse al marco normativo vigente.

El ethos en el proceso enseñanza-aprendizaje del derecho

Oscar Felipe Silva Anguiano

La ética es inherente a los individuos por el simple hecho de ser personas. Siguiendo este precepto, la ética de Scheler otorga la posibilidad de jerarquización de los valores a la consideración del propio individuo.

Esto da como resultado que el alumno ubique los valores en su vida y la vida de los demás, teniendo en cuenta que lo justo, es el centro de los demás valores. Para permear en su ética durante el ejercicio profesional, hay que orientarlo a generar una valoración ética propia, orientándolo, omitiendo la imposición social de aquello valorado como ético.

¿Qué significa ser un buen abogado? Ideales en conflicto

Sergio Anzola¹

Resumen

La pregunta ¿Qué significa ser un buen abogado? Es una pregunta pocas veces formulada abiertamente, pero que se responde día a día de manera implícita en las Facultades de Derecho, en las prácticas y criterios de contratación por parte de empleadores (firmas, entidades estatales, ONGs, empresas, etc.) y también en los criterios que tienen en cuenta los clientes para contratar a sus abogados. En contraposición a estos criterios informales, los códigos de ética profesional imponen determinadas conductas destinadas a moldear la conducta de los abogados.

Este artículo refleja los hallazgos de un trabajo de campo basado en entrevistas a profundidad realizadas a abogados y abogadas en la ciudad de Bogotá. El objetivo era determinar qué significa ser un buen abogado acudiendo directamente a ellos. Las respuestas indican que no hay una definición homogénea y que ésta varía de acuerdo con el área de práctica (corporativo, civil y penal, administrativo y constitucional). La preminencia que tienen los intereses del cliente, la ley, la honestidad, los intereses de la sociedad y la ética varían entre las distintas prácticas.

Palabras clave

Ética profesional, profesión legal, abogados, estudios socio jurídicos.

¹ Abogado (Universidad de Los Andes, Bogotá), LLM (University of Helsinki), Candidato a Doctor en Derecho (Universidad de los Andes, Bogotá)

Introducción

La pregunta ¿Qué significa ser un buen abogado? Es una pregunta que pocas veces es formulada de manera abierta, pero que se responde día a día de manera implícita en las Facultades de Derecho, en los sitios de trabajo (firmas, entidades estatales, ONGs, empresas, etc.) en los criterios que tienen en cuenta los clientes para contratar a sus abogados y en rankings contenidos en revistas especializadas que se enfocan en determinadas áreas de la práctica jurídica a efectos de señalar cuál es el mejor abogado o firma en un área determinada del derecho. En contraposición a estos criterios informales, los códigos de ética profesional y la forma en que éstos son interpretados y aplicados por las Cortes o barras de abogados competentes, para ello imponen también determinadas visiones sobre qué significa ser un buen abogado.

Este artículo refleja los hallazgos de un trabajo de campo basado en entrevistas a profundidad realizadas a abogados y abogadas en la ciudad de Bogotá. El objetivo fue determinar qué significa ser un buen abogado preguntándole directamente a ellos. Las respuestas indican que no hay una definición homogénea y que ésta varía de acuerdo con el área de práctica (corporativo, civil y penal, administrativo y constitucional). La preminencia que tienen los intereses del cliente, la ley, la honestidad, los intereses de la sociedad y la ética varían entre las distintas áreas.

Marco teórico

Este trabajo se apoya en la tesis desarrollada por Trubek y Nelson (1992) según la cual, el contenido e ideal de lo que significa ser un buen abogado, no es homogéneo y uniforme ni contiene un conjunto de valores coherentes y armoniosos, sino que, por el contrario, éste alberga múltiples visiones en constante pugna y contradictorias. Para estos autores, las distintas visiones reflejan las diferentes arenas en las cuáles ellas son producidas; es decir, reflejan los ambientes institucionales en los que los grupos de abogados construyen explícita o implícitamente modelos de lo que debe ser un buen abogado. Bajo este enfoque, es posible observar distintos grupos de abogados desarrollando diversas visiones sobre su rol, las cuáles obedecen a orientaciones políticas e ideológicas así como a circunstancias particulares a la forma en como organizan su trabajo (condición económica de sus clientes, sector social de sus clientes, montos de honorarios, forma en que se pagan los honorarios, tipo de organización en la que desempeña su trabajo – firma boutique, firma transnacional, oficina independiente – etc.,).

Nelson y Trubek probaron su tesis comparando la visión de profesionalismo albergada por dos arenas: la arena colectiva de las asociaciones o barras de abogados estadounidenses y los lugares donde los abogados trabajan. Para ellos era vital demostrar que los ideales de la profesión no provenían exclusivamente de las barras y asociaciones de abogados que hablaban a través de pronunciamientos oficiales, sino que también había otra visión del profesionalismo que se producía en las arenas de trabajo y que no coincidían necesariamente con la visión oficial de lo que significaba e implicaba el profesionalismo. Desde su óptica la visión del profesionalismo se construye desde ambas orillas que están a una misma altura y no desde una cima que tiene cierta preminencia.

El trabajo de Nelson y Trubek buscaba entonces, cuestionar la capacidad explicativa tanto de la visión normativa que creía que los profesionales hacían lo que las normas decían que debían hacer, cómo la visión descriptiva que argumentaba que las normas no poseían poder alguno sobre la conducta de los profesionales y sus patrones de conducta e ideales de profesionalismo obedecían en mayor medida a las condiciones en que realizaban su trabajo y la estructura organizacional en que lo realizaban. Para ellos, había indicios suficientes del poder de ambas visiones sobre las vidas de los abogados. No creían que una visión dominara sobre unos abogados y otra sobre otros, creían que, estas se sobreponían creando ideales de conducta contradictorios y sometiendo a los abogados a fuerzas subyacentes que los llevaban a través de distintos cursos de acción en distintos momentos. No obstante, en su opinión, estas tensiones permanecían por lo general ocultas e ilegibles y únicamente afloraban en momentos críticos (no obstante recurrentes en la historia de la profesión legal estadounidense) en donde medían fuerzas y posteriormente volvían a sus trincheras para seguir luchando desde allí.

Preguntas de investigación

Mi investigación comparte la postura teórica de Nelson y Trubek y se propone indagar por las visiones de profesionalismo de los abogados de la ciudad de Bogotá. En estricto sentido, la pregunta que pretendo responder es ¿Qué consideran los abogados bogotanos que significa ser un buen abogado?

Metodología

A fin de responder esta pregunta realicé 24 entrevistas a profundidad a abogados bogotanos. La muestra estaba segmentada en las siguientes áreas de práctica:

- Abogados dedicados al derecho corporativo o que se especializan en otra área del derecho, no obstante, su cliente sigue siendo corporativo, por ejemplo: abogados laboralistas que trabajan asesorando empresas. Estos abogados se dedicaban generalmente a la consultoría o a las transacciones (fusiones y adquisiciones de empresas).
- Abogados litigantes en derecho civil y penal que, por lo general, trabajan en firmas pequeñas o independientemente.
- Abogados administrativistas que trabajan desde una firma, asesorando a particulares o al Estado, o administrativistas que trabajan como funcionarios públicos en una entidad del Estado.
- Abogados dedicados al derecho constitucional los cuáles realizan su trabajo como asesores legislativos o como abogados de organizaciones no gubernamentales.

Hallazgos

Abogados Corporativistas

Las respuestas otorgadas por los abogados dedicados al derecho tienen características ligeramente distintas pero la gran mayoría concuerda en señalar que ser un buen abogado significa defender los ‘intereses’ o las ‘causas’ del cliente y ‘solucionar los problemas del cliente’.

Un análisis minucioso a este tipo de respuestas lleva a dos conclusiones: primero, que lo que los abogados defienden no son necesariamente los derechos del cliente, sino sus ‘intereses’ o sus ‘causas’. Aunque la diferencia puede ser sutil, creo que deja de serlo cuando todos los abogados corporativistas la emplean. Que no usen la palabra ‘derechos’ causa cierta suspicacia pues uno podría intuir que en realidad los abogados saben que su cliente no tiene el derecho que afirma tener, o también, siendo menos suspicaces, uno podría entender la labor de estos abogados como una alejada de la disciplina del derecho y más cercana a los negocios donde el derecho o la experticia jurídica juega un papel menos relevante. La segunda conclusión es que el buen abogado, de acuerdo con la visión corporativista, parece no conocer límites en su actuación. Solo dos abogados corporativos imponen límites a la defensa de los intereses de sus clientes y la forma en la que responde siempre matiza los límites impuestos. Un abogado laboralista dice que uno debe guiar sus actuaciones de acuerdo con unos principios intangibles que no deberían ser violados. No obstante, su respuesta va acompañada por la idea según cual ningún interés o causa es reprochable y todas son defendibles; de ahí que afirme que un buen abogado puede defender los intereses que tiene a cargo ‘llámense los que se llamen’ y su posterior alusión o metáfora de que el buen abogado puede ‘defender hasta a un secuestrador’. El otro abogado que menciona un límite, no utiliza la idea del principio, sino la de las normas jurídicas, en todo caso, hace la aclaración de que ‘obviamente’ estas deben emplearse a favor del cliente. La idea de límites como los intereses de la sociedad, la contraparte, o incluso, la consciencia del mismo abogado no aparece en sus respuestas.

Litigantes en civil y penal

Los abogados litigantes en materia civil y penal comparten con los corporativistas la idea de defender los intereses del cliente. No obstante, añaden a esa característica del buen abogado otros elementos. Por ejemplo, algunos mencionan que esta defensa de los intereses del cliente debe realizarse con apego a 'la ley' y de manera 'ética y honesta'.

Si bien las respuestas de los civilistas y penalistas siguen reiterando la idea según cual, el buen abogado es el que resuelve los problemas del cliente, ellas empiezan a dar más peso a los límites que deben guiar las actuaciones del abogado. Esto puede pasar por que para ellos ser un buen abogado no depende exclusiva ni principalmente de resolver los problemas del cliente sino tiene que ser balanceado, o entrar en una disputa directa con las barreras o límites que regulan la actuación del abogado sean estos la 'honestidad' la 'ética' o la 'ley'. No obstante, estas barreras pueden verse afectadas por la estructura del mercado. Cómo bien explica el relato de un abogado civilista, las necesidades económicas de los litigantes (que pueden ser más apremiantes que las de los abogados de firma que están cobijados por un contrato laboral que garantiza sus ingresos mensuales) pueden hacer que la ética, la ley o la honestidad se vean menoscabadas.

Aunque estas respuestas no explican a fondo a qué se refiere este grupo de abogados cuando utiliza estos tres conceptos (ley, ética y honestidad) y por ende, es difícil saber cuál es el contenido que le dan y las correspondientes obligaciones que se desprenden de ellos. Lo que sí es cierto es que, en este gremio el cliente pierde relevancia y aparecen estas barreras que en teoría deben proteger otros intereses sean estos los de la sociedad, la contraparte o el mismo abogado. Incluso, la idea de 'el buen consejo' explicada por un civilista parece dar a entender que no siempre es lícito resolver los intereses del cliente: ya sea porque su causa no es justa de acuerdo a la ley positiva o porque, a pesar de ser justa no tiene posibilidades de éxito y es deshonesto con el cliente adelantar el caso y desgastante para el abogado hacerlo. Mientras que los corporativistas afirman que la labor del abogado es 'defender los intereses del cliente' lo cual presume que esos intereses existen y están ya constituidos, la idea de 'el buen consejo' parece presumir lo contrario, y es que en realidad los intereses del cliente son susceptibles de ser moldeados, y de hecho deben ser moldeados por el abogado.

Los abogados administrativistas

Para los administrativistas, el buen abogado es aquel que 'trabaja por la sociedad'; esa palabra 'sociedad' parece ser el común denominador en sus respuestas. Por el contrario, la palabra 'cliente' desaparece casi por completo. La idea prevaleciente en las respuestas de los abogados corporativistas y los litigantes en penal y civil, según la cual el abogado 'es el que soluciona problemas' tampoco está presente en este grupo. Ninguno de los administrativistas entrevistados establece una relación obvia o necesaria entre 'los abogados' y 'los problemas', tampoco entre 'el abogado y el cliente'. Estas observaciones resultan interesantes, por que parecen ubicar al abogado administrativista en un vacío donde no es muy claro ni qué hace ni para quién trabaja: no está inmiscuido en la resolución de un problema; es decir, no es fácil deducir de sus respuestas cuál es la función básica del abogado administrativista, y tampoco es claro a quién debe su lealtad. Al afirmar que 'un buen abogado es aquel que trabaja para la sociedad', los intereses que defiende el administrativista se desvanecen pues ¿qué entendemos por 'sociedad'? Si una sociedad está integrada por distintas personas con distintos intereses ¿cuáles de ellos defiende el abogado que trabaja para 'la sociedad'?

Esta idea de 'trabajar para la sociedad' puede ser riesgosa, pues permite difuminar los intereses concretos que se están defendiendo al ponerlos en el concepto más amplio y vago de 'la sociedad'. Esto hace que, generalmente, los abogados que trabajen en agencias estatales consideren que la única amenaza a su ética profesional sea la corrupción, dificultando la apreciación de dilemas éticos más ubicuos en su práctica. Por usar un solo ejemplo: ¿quién es el cliente del abogado que trabaja defendiendo al Estado colombiano ante los organismos internacionales de DDHH? ¿El Estado?, ¿cómo manifiesta sus intereses el Estado?, ¿a quién debe escuchar el abogado? ¿a los ministros que representan a la rama ejecutiva? o ¿a los jueces de la República? ¿qué debe hacer el abogado que defiende casos como los de los falsos positivos y su jefe directo (sea quien sea) le pide que alegue un vencimiento de términos para evitar que el proceso siga avanzando en el organismo internacional? Este tipo de dilemas se presentan en el día a día de los abogados administrativistas o constitucionalistas que trabajan para el Estado; no obstante, pueden resultar difíciles de percibir o reconocer cuando persiste la idea de que los abogados trabajan 'para la sociedad'.

En rasgos generales, para los administrativistas la idea del cliente tiene menos peso que la idea de trabajar para 'la sociedad'. Esto se evidencia por las palabras que usan en sus respuestas y por los elementos que añaden. Por ejemplo, un abogado habla del 'cliente', pero afirma que la labor del buen abogado no es exclusivamente ganar el caso, sino mandar un 'mensaje moral al cliente'. Aunque ya se advirtieron los riesgos que tiene implícita la idea de trabajar por 'la sociedad', es necesario reconocer que en oposición a los penalistas y a los corporativistas, las respuestas dadas por los administrativistas parecen dar cabida a un mayor rango de intereses distintos a los del 'cliente'. Además de esto, un rasgo nuevo que sale a la luz es el de evitar la corrupción, tema que no había sido prominente en las respuestas de las otras especialidades, a excepción de un civilista que hizo énfasis en la honestidad, como un elemento clave para definir qué es un buen abogado.

Los abogados constitucionalistas

Las respuestas otorgadas por los dos abogados constitucionalistas son bien distintas y esto, quizás se deba a que cada uno trabaja en escenarios muy distintos. El constitucionalista que trabaja como asesor de una Senadora de la República considera que la principal característica de un buen abogado es su capacidad de vislumbrar las distintas formas de interpretar una norma jurídica. El buen abogado es entonces, uno que no se ciñe estrictamente al contenido literal de la norma, sino que tiene la capacidad argumentativa suficiente para desentrañar múltiples sentidos de una misma norma.

El otro abogado constitucionalista, que trabaja para una organización no gubernamental muy reconocida, considera al buen abogado como aquel que tiene el criterio para reconocer qué causas son dignas de ser representadas a través de su experticia. Para este constitucionalista, el buen abogado no es el que tiene un amplio conocimiento técnico sino el que es capaz de utilizarlo para defender causas loables.

Conclusiones

Los hallazgos sugieren que hay varias visiones en conflicto sobre lo que significa ser un buen abogado. Esto indica que la visión positivizada e institucional, sobre cuál es la ética profesional del abogado, es apenas una entre muchas. Estos hallazgos generan dos líneas de pensamiento: la primera sugiere que la visión institucional sobre cuál debe ser la ética profesional ha sido una que no ha sido aplicada y materializada. En este orden de ideas, la apuesta por influir sobre las conductas de los abogados requeriría, simplemente, de buscar formas en las que dicha visión se hiciera palpable. Los mecanismos por excelencia para lograr esto serían: la educación legal (homogeneización de los cursos de ética profesional en contenido y metodología) y la sanción formal por parte de las cortes o barras de abogados. La segunda línea sugiere que, en realidad, la profesión carece de una visión homogénea respecto a su rol frente a la sociedad y sus clientes individuales. La ausencia de esta visión explica la falta de una aplicación tangible de 'una visión sólida de la ética profesional'. Dado que la indeterminación del rol es grande, ni los cursos de ética, ni los códigos, ni los jueces, ni los usuarios, saben cuál debe ser el rol del abogado. Ante este vacío, no hay una visión susceptible de ser proyectada sobre los abogados.

Referencias bibliográficas

Nelson L, R., & Trubek D. (1992). Arenas of Professionalism: The Professional Ideologies of Lawyers in Context. En Nelson L, R., & Trubek D., *Lawyers Ideals/Lawyers Practices. Transformations in the American Legal Profession* (pp.177-214). Estados Unidos: Cornell University Press.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

El tema de ética no se toma en consideración en el área jurídica porque muchos consideran que no constituye Derecho. Se destacó la falta de apoyo institucional para impulsar estos temas. Se consideró necesario tener un debate con la ciudadanía acerca del ejercicio profesional del abogado ya que muchas veces son los clientes mismos que propician la corrupción y las actividades ilícitas.

No se están realizando redes de colaboración que conjunten los esfuerzos. Es necesario tener presente el tema en la vida diaria y en todos los ámbitos. Se deben llevar a cabo estudios empíricos sobre el tema, así como la creación de espacios donde se pueda reflexionar acerca de la ética y las posibles soluciones a los problemas.

Discusión sobre el diagnóstico

El diagnóstico sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional es acertado.

Uno de los problemas respecto a este tema es que no hay una idea clara sobre qué es la ética y cuál es el alcance que tiene en la profesión. No se han identificado qué prácticas y comportamientos son aceptables y cuáles no. Esto se agrava ya que el contexto en el que vivimos normaliza la corrupción y algunas veces se premian los comportamientos no éticos.

A pesar de la existencia de códigos de ética para abogados, éstos no constituyen un referente para el ejercicio profesional porque no son obligatorios ni existe un ente que asegure su cumplimiento y aplicación. Por consecuencia, tampoco hay sanciones reales para quien realiza prácticas antiéticas.

Existe poco interés en el tema y pocos espacios de diálogo sobre el tema. Generalmente no se le da importancia necesaria dentro de la LED ya que muchas veces las materias de ética son consideradas 'de relleno' o sólo forman parte del currículo oculto de la LED.

No hay un consenso sobre cómo se debe enseñar la ética y no se han desarrollado métodos de enseñanza adecuados. En general, la formación ética es deficiente y existe resistencia de parte de alumnos y profesores.

Prescripción

La ética debe estar ligada al derecho en todo momento, sobre todo durante la enseñanza de la LED por lo que es importante dotar a los alumnos de herramientas que les permitan actuar en contextos difíciles para que las malas prácticas no sean replicadas.

Los espacios de diálogo con diversos sectores son necesarios para visibilizar los problemas éticos en la profesión, así como la existencia de sanciones sociales que erradiquen este tipo de prácticas.

Respecto a su enseñanza, se debe invitar a los alumnos a reflexionar sobre lo que es ético y lo que no lo es. Para ello, se deben diseñar estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de la ética que estén vinculadas al contexto actual y que se aborden desde un paradigma práctico. También se debe promover una ética vinculada a los derechos humanos y la cultura de la paz.

Por otro lado, para definir lo anterior es necesaria una evaluación del contexto de las escuelas de derecho, para que estas construyan formas de pensar relacionadas con su contexto.

Acciones por emprender

Corto plazo

- Realizar estudios empíricos y diagnósticos del tema.
- Generar espacios de discusión con sectores clave para visibilizar la situación
- Establecer mecanismos que permitan combatir situaciones antiéticas en la universidad con la posibilidad de sancionar malas prácticas.
- Promover la denuncia de las malas prácticas y buscar que se castiguen dichas conductas.
- Incorporación del tema de ética en los exámenes de tesis.

A mediano plazo

- Introducir el tema de ética en los currículos de derecho de manera transversal y a través de una materia específica.
- Compartir buenas prácticas respecto de programas, materiales y técnicas didácticas.
- Enseñar una ética basada en el respeto a los derechos humanos.
- Proponer un ordenamiento obligatorio que imponga sanciones disciplinarias a quienes tengan prácticas no éticas.
- Fomentar redes de colaboración entre universidades, barras de abogados, gobierno y ciudadanía que funcionen como enlace entre los actores y sirvan de contrapeso frente a la corrupción

A largo plazo

- Colegiación de abogados
- Institucionalizar la cultura de la ética

Tema 3

El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho

Mesa de reflexión

Martín Böhmer | DNRECASO/Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Yolanda Legorreta | ANUIES

Moderadora: Rosalba González Ramos|CEEAD

La nula intervención del Estado en la regulación de la calidad de la enseñanza y la facilidad en la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), entre otras cosas, han causado un impacto negativo en la calidad de la enseñanza jurídica. La profesionalización de la docencia jurídica y el fomento de una enseñanza práctica reflejada en espacios de formación, como la enseñanza clínica, se plantean como los modelos de solución.

El sistema de educación jurídica en el contexto mexicano

El RVOE es un trámite burocrático indispensable para que las instituciones impartan la Licenciatura en Derecho. Sin embargo, no existen criterios únicos para la obtención de dicha autorización, dado que cada entidad federativa cuenta con la facultad de emitir dicho registro de validez.

Otra problemática es que muchas veces la autoridad no cuenta con la capacidad institucional para verificar que las escuelas de derecho cumplan con los requisitos mínimos establecidos por la ley.

La proliferación de programas en Derecho ha causado incertidumbre sobre la calidad de la educación jurídica, ya que el hecho de tener la autorización no garantiza la calidad de la enseñanza, pues la ley no obliga a las escuelas de derecho a acreditar o certificar sus programas educativos.

Se ha procurado, desde el surgimiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que los programas educativos en Derecho (ofrecidos por universidades públicas) se sometan a una evaluación y acreditación. Inicialmente era una evaluación diagnóstica, donde únicamente se emitían recomendaciones; hoy día, estas evaluaciones establecen los indicadores de calidad de la educación superior.

El sistema de educación jurídica en el contexto latinoamericano

La democracia constitucional ha apostado al derecho, la judicialización de las políticas y al aumento de derechos de los conciudadanos. Sin embargo, al igual que el contexto mexicano, regular la formación de los operadores de ese poder público y de la construcción del estado de derecho, es absolutamente amateur y desregulada por el Estado.

La autonomía universitaria en muchos casos se esgrime como excusa para no cambiar y frena la regulación estatal ante el temor a prácticas autoritarias, que en muchos de los estados latinoamericanos ha dejado de ser prevaleciente, resultando en una regulación nula.

El plan de estudios es la división del derecho positivo. En nuestra región, la concepción de derecho positivo ha tenido un crecimiento exponencial, el cual se ha reflejado en la creación de nuevas materias, pues al querer insertarlas en los planes de estudios, provoca la saturación de contenidos en la carga académica.

La inserción de nuevos contenidos en la curricula universitaria debe ser replanteada. Un ejemplo de ello, es la materia de derechos humanos, la cual puede ser abordada de manera transversal durante el desarrollo de otras materias.

No hacen falta más conocimientos de Derecho; es necesario más práctica jurídica a partir del desarrollo de aptitudes y actitudes para ejercer la profesión jurídica. Ante la ausencia de profesionales de la enseñanza del derecho, es importante definir quién tomará el rol de la enseñanza práctica.

Ejemplo de buenas prácticas han sido: la creación de clínicas jurídicas, a través de las cuales se fomenta la enseñanza práctica; y los esfuerzos por parte del Estado para introducir reformas estructurales en temas concretos, como la reforma del sistema de justicia penal.

Se requiere tomar seriamente la profesión docente; es decir, se requiere una dedicación de tiempo completo. La realización de la práctica fundamental implicaría generar materiales de enseñanza que se traduzcan en un programa de estudios que culmine una evaluación rigurosa.

Mesa de ponencias

Moderadora: María Guadalupe Imormino Haro | AIDH Universidad de Coahuila

Necesidad de contar o de crear una unidad especializada en evaluación y acreditación de la calidad académica en la DES

Roberto Aude Díaz y Lila Maguregui Alcaraz | Universidad Autónoma de Chihuahua

Generalmente, cada institución asigna a una sola persona para la gestión de los procesos de autoevaluación, dejando de lado la figura administrativa que realiza específicamente dichas funciones dentro del organigrama.

En la autoevaluación, el responsable se limita a llenar un instrumento que los organismos han denominado tablas, guías o cuestionarios de evaluación, en donde se plasman diversos indicadores que miden los parámetros de la calidad educativa, entre ellos, el modelo educativo, el perfil docente, el plan de estudios, los servicios que se brindan a los estudiantes, etc.

Una vez que se llena este instrumento, se aportan evidencias que sustentan lo establecido. Desafortunadamente, no se documentan todas las actividades que realiza cada una de las instituciones de educación superior, si no que el responsable de la autoevaluación se ve en la necesidad de cuestionar al resto del organigrama para verificar lo realizado. Una vez lleno el instrumento, la institución es sometida a una evaluación externa, donde pares académicos realizan observaciones que permitan tener un dictamen por parte del órgano evaluador.

Se necesita que dentro del organigrama institucional exista una figura asignada específicamente a las evaluaciones, dado que son procesos de carácter permanente. Se formaría con ello, una cultura de documentación de las actividades de la institución educativa, lo cual permitiría un seguimiento a los señalamientos realizados por el órgano evaluador.

El impacto del plan de mejora en el proceso de re-acreditación: experiencia UABC, Facultad de Derecho Mexicali

María Salomé Magaña Martínez, Jesús Rodríguez Cebreros y Yolanda Sosa y Silva García | Universidad Autónoma de Baja California

El seguimiento después de un proceso de evaluación es importante, ya que esta etapa permite alcanzar el nivel educativo deseable en la enseñanza del derecho.

La formación de un organismo interno encargado del proceso de evaluación constituye una herramienta fundamental para el correcto seguimiento de las observaciones generadas por el órgano evaluador en turno. El trabajo en conjunto permite identificar las deficiencias humanas o de infraestructura que presenta la institución educativa y, a partir de ellas, establecer acciones necesarias y precisas que se vean reflejadas en un plan de mejora, mediante el cual, sea más asequible la formación de un sistema jurídico de calidad.

Primer estudio nacional de caracterización de estudiantes de Derecho en Chile: Importancia para la innovación

Eric Eduardo Palma González | Universidad de Chile (Chile)

Los profesionistas jurídicos ven con cierto desdén la función docente. Existen pocos profesores preocupados por la pedagogía jurídica. La relevancia de la pedagogía jurídica recae en que es una actividad investigativa, por lo tanto, genera un área de especialización que contribuye notablemente a la formación de la enseñanza jurídica.

La mayoría de las innovaciones de pedagogía jurídica en Latinoamérica se encuentran fundamentadas en experiencias exitosas realizadas en el extranjero. El currículo basado en competencias es el claro ejemplo de ello, pues el hecho de imitar sin visualizar la pertinencia en nuestro contexto genera vacío de conceptos.

El acto educativo es un acto situado, que se da en un contexto sociohistórico específico; es decir, se debe analizar el discurso jurídico de cada país para llegar a diagnósticos que nos permitan visualizar la profesión jurídica de manera general.

En este sentido, la investigación en pedagogía jurídica nos permite identificar las problemáticas y la generación de soluciones adecuadas a cada país.

El sistema de enseñanza del derecho y acceso a las profesiones jurídicas en Alemania: Lecciones para el debate en México

Luis Fernando Pérez Hurtado | CEEAD

En México, desde el 2010 se han realizado esfuerzos por regular las profesiones en general, pero desde 2015 se ha trabajado por la regulación de la profesión jurídica en el país.

Los debates para una reforma incluían la discusión de experiencias de modelos extranjeros que permitieran aprender, sin caer en la imitación y sin querer inventar el hilo negro. Dichas experiencias pueden ser utilizadas como modelo de aprendizaje y evitar empezar de cero.

Dentro de estos casos de éxito se encuentra el modelo de enseñanza alemán, el cual, entre muchas otras cosas, se caracteriza por tener:

Sistema integral

Parte de una responsabilidad de las universidades con un programa de duración de 4 años y medio a 5 años y una formación profunda en los aspectos básicos de la profesión jurídica. Dicha formación culmina con un examen de Estado, estandarizado para todos los egresados de las facultades derecho; para después realizar dos años de prácticas profesionales en diferentes áreas jurídicas, todas ellas pagadas por el Estado. Este proceso culmina con un segundo examen de Estado, mediante el cual se puede tener acceso a alguna de las profesiones jurídicas.

Formación universitaria

Las materias, objetivos y conocimientos están regulados por ley, lo cual clarifica qué es lo que se espera de las escuelas de derecho, pero obstaculiza la adopción de modelos innovadores. No obstante, dentro de la impartición de las materias existe una libertad de cátedra.

A pesar de que la falta de regulación de la educación jurídica en México, podría considerarse una desventaja, deja abierta la posibilidad de introducir innovaciones en la enseñanza jurídica.

Exámenes estandarizados de estado

Éstos son sumamente complejos y son realizados a partir de metodologías para resolver casos. En México no se cuenta con dicha metodología, por lo que la evaluación se realiza a través de exámenes de conocimientos.

La acreditación de un programa de Licenciatura en Derecho. Ejercicio colegiado que fortalece la calidad de la educación

Ma. Guadalupe Rodríguez Zamora | UASLP

La acreditación externa permite obtener una descripción de las instituciones educativas, identificar las áreas de oportunidad y las mejoras a realizar para fortalecer la enseñanza jurídica.

El objetivo de las acreditaciones es la mejora permanente del modelo educativo para afinar el sistema de justicia, y a su vez, abre el debate sobre la pertinencia de la innovación educativa aplicada al derecho.

La acreditación de un programa de Licenciatura en Derecho. Ejercicio colegiado que fortalece la calidad de la educación

Ma. Guadalupe Rodríguez Zamora¹

Resumen

El propósito de esta ponencia es describir la Metodología del análisis de los tres ejes de un programa educativo (PE) de Licenciatura en Derecho: la superestructura, la estructura y la infraestructura con apoyo en la técnica de la pregunta reflexiva, en donde la intervención del organismo acreditador da pie a la transparencia y a la rendición de cuentas.

Se explicará el proceso que involucra a estudiantes, docentes y personal administrativo, empleadores y egresados, en un esfuerzo institucional a través del trabajo colaborativo que proporciona evidencias de la pertinencia del plan de estudios, que cumple categorías, factores, criterios, indicadores y parámetros indicadores de la relevancia, la calidad y la internacionalización de un PE con innovador paradigma de enseñanza - aprendizaje.

En primer lugar abordo el concepto de acreditación y expongo sus elementos; en segundo paso, los conceptos clave de acreditación, superestructura, estructura e infraestructura; en tercer lugar explicare el efecto máximo resultante en la educación jurídica que consiste en la jerarquización, y la obtención de financiamiento, acciones que impulsan al programa educativo a ser un referente para los aspirantes a estudios universitarios, así como la posibilidad de tomar decisiones pertinentes al logro de metas y estrategias que construyen una cultura permanente de mejora, propician alcanzar parámetros de calidad nacional e internacional, reforzando los valores y el sentido ético como pilares de la educación jurídica.

Palabras clave

Acreditación, enseñanza jurídica, calidad, autoevaluación de programas educativos.

¹ Profesora investigadora por concurso en la UASLP, perfil PRODEP, Líneas de Generación y aplicación del conocimiento: Tutoría Universitaria, Justicia alternativa, procesos de planeación diseño y acreditación, docente certificada por SETEC, par acreditador de CONFED e IIDEA.

¿Cómo asegurar la calidad de los programas educativos de Licenciatura en Derecho?

Hoy en día es compromiso social de las universidades fortalecer la calidad de la enseñanza jurídica para un eficiente ejercicio profesional de las y los licenciados en Derecho: en abogacía, judicatura, docencia, fedatarios públicos o en la investigación, y otros ámbitos donde intervengan como agentes críticos e innovadores. Que sean capaces de contribuir al fortalecimiento del Estado de Derecho en nuestro país, vigilando que nuestras autoridades sean respetuosas de los derechos humanos, además congruentes con la sociedad del conocimiento, pues los entornos laborales y profesionales son cada vez más complejos y competitivos.

En este tenor, resulta indispensable considerar dos perspectivas: una, de carácter interno donde participan los agentes involucrados en el ser y quehacer de una institución educativa universitaria; y son responsables de establecer las estrategias y las acciones para cumplir metas, pertinentes a las políticas derivadas de los planes de desarrollo, donde se marcan las pautas y los pasos a seguir, en busca de la mejora continua del servicio educativo. Compromiso impuesto de manera voluntaria en todo organismo educativo socialmente responsable que tiene misión y visión institucional.

Así también, la mirada externa, la de una asociación facultada para evaluar el desempeño en el cumplimiento de objetivos de un programa educativo y de otorgarle la acreditación. En ambas, lo importante es la actuación ética y respetuosa que debe prevalecer, sin caer en el culto a la acreditación con base en el etnocentrismo o en simulaciones, con miras a generar espacios de poder y posturas punitivas.

Con la fusión de ambas miradas, entenderemos la acreditación como un proceso que inicia con el autoexamen de los operadores de un PE, para dar paso a la evaluación externa del organismo acreditador. El resultado será formativo e incidirá en la detección de problemas para el diseño de medidas correctivas o bien, para consolidar los aciertos. Rendir cuentas, después de cinco años, ante el organismo acreditador, significa que la institución estableció metas, estrategias y acciones puntuales para asegurar la calidad de su oferta educativa. Los resultados se miden en función de indicadores, en especial el de la inserción exitosa en el mercado laboral por parte de los egresados, o por la demanda del mercado de trabajo; de ahí la importancia de que los procesos sean evaluados internamente cada ciclo escolar para medir capacidad y competitividad académica.

¿Quién cumple los requisitos para ser acreditador, qué es lo que acredita y cuáles son los requisitos?

En México, durante 1989, se materializaron acciones para atender políticas y programas del gobierno con apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

En primer lugar, se crea a través de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); ésta a su vez, diseñó la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres ejes rectores: la evaluación institucional, la evaluación de los sistemas y subsistemas de educación superior y la evaluación interinstitucional. En 1991, estos elementos dan la pauta para crear en nuestro país, los Comités Interinstitucionales para la Educación Superior (CIIES), aceptados como mecanismos reguladores por pares académicos. Es una asociación civil, que opera con nueve comités y mediante una rigurosa metodología general de trabajo y documentación específica regula el quehacer universitario y presenta información de los programas y funciones reconocidos por su calidad y pertinencia.

El procedimiento para solicitar la evaluación es sencillo y consta de tres pasos: en primer lugar, emitir solicitud del servicio a través de oficio por parte de la institución educativa que desea ser acreditada; segundo, proporcionar los datos del programa o función administrativa o de difusión que se desea evaluar para establecer fechas compromiso del envío de la autoevaluación y contactar la visita de los pares; y finalmente, es cubrir el pago del servicio, más una cuota de recuperación de los gastos administrativos del proceso que constituye un mecanismo regulador del sistema educativo (CIEES, 2017b).

Los resultados del proceso permitirán al PE, la obtención del nivel uno o dos, o bien, si se trata de la evaluación de una función, ésta será acreditada o no acreditada. En el caso de instituciones que ofertan enseñanza del derecho, interviene el *Comité Evaluador de Ciencias Sociales y Administrativas*, coordinado por un vocal ejecutivo cuya función es convocar a los doce miembros del comité y apoyarles en su actuación durante el proceso de evaluación externa. La publicación de resultados accesibles en internet, permite a la sociedad conocer cuáles son las instituciones de educación superior que cumplen con la misión de formar profesionistas, capital intelectual necesario para el progreso de nuestro país.

Desde el año 1992 a la fecha, son 6,963 los programas y las funciones que han sido evaluados por los CIIES, pues de manera externa e interinstitucional, buscan la mejora continua, en un ejercicio apegado a la confidencialidad con base en un orden lógico que revisa:

1. Los fundamentos, propósitos y condiciones generales del programa, en este caso, de licenciatura en Derecho para identificar su objetivo general.
2. El currículo (plan de estudios) específico y genérico para percibir el modelo educativo y trayectoria para que los estudiantes logren los propósitos del programa al sustanciar el perfil de egreso.
3. La manera en que transitan los estudiantes por el programa desde el ingreso hasta el egreso y los resultados que obtienen: índice del desempeño en el avance académico.
4. Se aprecia la calidad y suficiencia del personal académico, así como los apoyos e insumos (infraestructura y servicios) con que cuenta el programa para su operación.

¿Quiénes constituyen el sistema para la Acreditación?

En el año 2001, inició la construcción de un sistema para la acreditación de los programas educativos por medio de la instancia capacitada y reconocida por el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, (COPAES), con el objetivo de conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones, cuyo fin es el de acreditar PE ofertados por las universidades públicas y privadas, bajo por tres principios rectores: relevancia, calidad y pertinencia. Durante sus primeros diez años de actividad el (COPAES) operó con base en la estructura de los (CIIES) hasta el año 2010. Hoy en día su propia organización le permite intervenir en la supervisión de diferentes instancias de acreditación y evaluación, como es el caso del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFED) y del Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho (CONAED). Ambas son asociaciones civiles reconocidas por (COPAES) porque cumplen con los requisitos, al aplicar un proceso riguroso de evaluación externa en el que intervienen además del Consejo, comités técnicos integrados por expertos en el Derecho. Este proceso, a su vez, se evalúa cada cinco años para mantener el estado de organismo acreditador (COPAES, 2017).

¿Cómo obtiene un programa de Licenciatura en Derecho el reconocimiento público a su calidad?

Ahora que tenemos el referente del organismo acreditador especializado en la calidad de los programas educativos de la enseñanza del Derecho, es conveniente revisar el proceso de diagnóstico, a través del cual se otorga reconocimiento público al PE evaluado. Consta de cinco etapas: solicitud, autoevaluación, evaluación externa, dictamen y seguimiento.

El objetivo de este proceso es evaluar la forma de actuar de los agentes, que son en realidad los operadores de la intencionalidad formativa de la institución educativa, para que ésta se beneficie, fortaleciendo la imagen y la reputación del PE, ya que su alta calidad es avalada por el organismo externo. Por su parte, la sociedad cuenta con un espacio de consulta para identificar con seguridad los programas acreditados en las entidades federativas, en instituciones educativas, por programas, grado, y por organismo acreditador.

La estrategia de trabajo se basa en la revisión de los doce aspectos que dan sustento a un PE de Licenciatura en Derecho: el proceso de ingreso; permanencia y estímulos al personal académico; revisión de necesidades del entorno para adecuación del diseño curricular; estudios de factibilidad de la oferta educativa; los métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje; los servicios institucionales de orientación y acompañamiento

al estudiante centrados en su aprendizaje; el proceso de ingreso y egreso de los alumnos; la adquisición y el mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento; los productos de investigación y la pertinencia de los mismos en la atención de problemática social del entorno; la vinculación; la normatividad institucional que regula la operación del programa y la actuación de los agentes en ella involucrados; la conducción académico-administrativa de la entidad académica; así como los procesos de planeación y evaluación, gestión administrativa y financiera.

Las etapas que se siguen en este proceso de revisión tienen como punto de partida el autorreferente institucional, que permite al evaluador adentrarse en la visión histórico-contextual y conceptual de la metodología interna de trabajo, con base en las dimensiones donde se desarrolla. Desde el paradigma de calidad de los pares adscritos a la entidad en revisión, se valoran los factores y las variables, a través de preguntas reflexivas, atendiendo también a los cuatro referentes: el institucional, el ser de la universidad; el disciplinario, relacionado con los saberes de la ciencia jurídica; el profesional, que atiende a la capacitación del recurso humano que consolida el capital social de un país. Es además, competente para atender e intervenir en la solución de conflictos intersubjetivos, a través de diversos mecanismos judiciales y extrajudiciales, así como un referente social cuyas necesidades dan la pauta para la innovación creativa.

Cabe resaltar que en esta actividad, el par evaluador externo debe ser un investigador con actitud científica rigurosa y conducirse como observador, para ser capaz de identificar: intenciones educativas, resultados, procesos, procedimientos y condiciones que le permitan medir o estimar logros, alcances y necesidades de la entidad evaluada.

Para lograr esta acción, debe contar con un método que le permita recabar, organizar y procesar la información como evidencia de los resultados. Que al ser sometido a un proceso de retroalimentación, le permita emitir un juicio de valor en función al desempeño institucional formativo de la enseñanza del derecho y que su revisión genere alternativas para mejorarlo, prevenir o solucionar problemas de manera integral.

Ahora bien, ante la vinculación internacional derivada de la firma de tratados comerciales ¿cuál es la función de la acreditación?

Al atender la esencia de la acreditación internacional, el énfasis de la evaluación externa considera los aspectos supra estructurales, estructurales, e infraestructurales. El amplio impacto de la entidad educativa y su trascendencia más allá de lo local, con una visión a largo plazo. En este caso, un valor fundamental es la existencia de un plan institucional de desarrollo con metas, que incluso trascienden en su seguimiento y puntual cumplimiento a las administraciones y direcciones bianuales o cuatrimestrales. En palabras de González y González (2011), un proyecto general de desarrollo es una intención proyectada hacia futuro en que la entidad visualiza escenarios deseables y posibles.

Esto conduce a valorar el proyecto institucional, sustentado en lo que históricamente ha logrado la entidad educativa, y, su proyección del desarrollo de funciones sustantivas y adjetivas; en planes con metas puntuales que garantizan o establecen los medios para dar continuidad y consolidar los objetivos y las metas, en los plazos previstos.

Como resultado se construye una imagen colectiva del PE; misión y visión institucional de una entidad, la cual participa en un proceso que motiva a la reflexión y al autoconocimiento, para afrontar fortalezas y debilidades, para ajustar acciones y estrategias para el logro de objetivos establecidos desde el fundamento del programa educativo de Licenciatura en Derecho.

Hoy en día, nuestro país atraviesa un periodo fiscalmente austero, cada gasto debe justificarse de manera transparente y responsable a partir de resultados. De ahí que los PE de Licenciatura en Derecho, deben demostrar la calidad de su servicio formativo de profesionistas y ser el medio para que los aspirantes a estudios universitarios puedan elegir inteligentemente entre los múltiples espacios de formación, aquel que cumpla con los estándares pertinentes para formar el recurso humano apto para incursionar en el campo laboral de un país globalizado con necesidades altamente cambiantes.

Entonces, este proceso de evaluación externa es voluntario. Se busca motivar el análisis del diseño curricular del plan de estudios; que para el proceso de contratación docente, se formulen recomendaciones y soluciones para ser llevadas a cabo de manera sistematizada, institucional y con base en un plan de desarrollo con metas a corto, mediano y largo plazo.

En conclusión, los principales atributos de este ejercicio de acreditación son integrales, integradores e integrativos, sistemáticos y sistematizadores de todos y cada uno de los componentes que intervienen en el proceso educativo para quienes obtendrán la cédula para ejercer el Derecho.

Claro es, que la actuación de los agentes evaluadores debe ser analítica, constructiva y motivar la participación colectiva de los equipos integrados por pares evaluadores, conocedores del modelo y su aplicación en procesos de evaluación educativa, quienes se desempeñan en el área del conocimiento jurídico.

No se le puede dar un sentido punitivo, pues su principal fin es la propuesta de alternativas para consolidar el proyecto educativo con un enfoque de mejora continua.

Referencias bibliográficas

CIIES (2017a) *Histórico de programas evaluados*. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/historico>

CIIES (2017b) *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos*. Recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/images/documentos/Principios%20y%20estandares%20para%20la%20evaluacion%20de%20programas%20de%20educacion%20superior%207%20AGO%202017.pdf>

CEEAD (2016). *Ciclo académico 2015-2016*. Recuperado de <http://www.ceead.org.mx/LiteratureRetrieve.aspx?ID=153031>

COPAES (2017) *Organismos acreditadores reconocidos*. Recuperado de http://www.copaes.org/organismos_acreditadores.php

González, J. (2011). *Análisis estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias, El modelo V de evaluación-planeación como instrumento para el mejoramiento permanente de la educación*. México: UDUAL-RIEV-UNAM. Recuperado de <http://viceacademico.unmsm.edu.pe/archivos/AnalisisEstructural.pdf>

Instituto Internacional de Acreditación de Derecho A.C. [IIDEA] (s.f.). *Manual del proceso de evaluación de programas académicos de Derecho Documento aprobado en X Congreso AFEIDAL*. Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derechos.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

El sistema de educación jurídica en nuestro país es diverso y heterogéneo. Sin embargo, ante el gran número de escuelas de derecho, se debe asegurar la calidad de las escuelas de derecho.

La transformación de la enseñanza del derecho es necesaria ya que existe una brecha entre lo que se enseña en las escuelas de derecho y lo que se hace en la práctica. Por otro lado, también existen áreas de oportunidad respecto a cómo se enseña el derecho, sobre todo en cuanto al dominio de temas y el uso de técnicas didácticas adecuadas.

Discusión sobre el diagnóstico

Los asistentes concluyeron que el diagnóstico es acertado. Gran parte de la discusión se centró en temas relacionados con el contenido curricular de la LED, la calidad de las escuelas de derecho y el desempeño docente.

Existe una gran heterogeneidad en el sistema de educación jurídica en México. Aunque esto no representa un aspecto negativo, se considera que deberían existir características comunes a todos los programas de la Licenciatura en Derecho.

Por otro lado, la formación de los alumnos en muchos casos es deficiente y existe una marcada brecha entre la enseñanza y la práctica. Las escuelas generalmente ofrecen una formación predominantemente teórica que favorece la memorización de conocimientos en vez del desarrollo del pensamiento crítico.

En el caso de los docentes, éstos muy pocas veces están actualizados o capacitados en métodos didácticos, por lo que predominan las clases magistrales.

Finalmente, las políticas educativas obstaculizan el buen funcionamiento de las escuelas de derecho ya que generalmente se enfocan más en cumplir requisitos que en contar con buenos contenidos académicos.

Prescripción

Se debe repensar el rol de las escuelas de derecho. Estas deben ser espacios donde se transforme, no sólo a los alumnos si no también el contexto en el que se encuentran.

Para ello, es urgente realizar un diagnóstico sobre la calidad de las escuelas de derecho en México y más investigación al interior de las instituciones. Una buena práctica sería realizar investigación en temas de ingreso, egreso y estudios longitudinales de seguimiento de estudiantes y egresados, entre otros.

Por otro lado, lo que se enseña en la LED y cómo se hace, constituyen un área de oportunidad. Al respecto, se deben definir los contenidos básicos que se deben enseñar en la LED, así como introducir enfoque práctico, que puede ser incluido por medio de las clínicas jurídicas, seminarios y otras herramientas.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Definir los conocimientos elementales que debe adquirir todo estudiante de derecho durante la LED
- Revisión de requisitos de ingreso a la LED y de titulación
- Que las instituciones de educación superior cuenten con:
 - » Un centro de formación de docentes que los capacite para la educación superior y los apoye en el desarrollo de técnicas y herramientas para una óptima actividad docente.
 - » Un examen de cátedra para poder acceder a la actividad docente en el que por lo menos uno de los evaluadores sea pedagogo.

A mediano plazo

- Repensar el rol de las escuelas de derecho para que estas tengan un papel transformador.
- Fomentar la acreditación de la calidad educativa como una práctica permanente.
- Revisar proceso de otorgamiento de RVOE
- Generar manuales para los procesos de evaluación de instituciones de enseñanza superior.

A largo plazo

- Involucrar a los colegios de abogados
- Mantener un proceso de evaluación continua de los egresados.

Tema 4

Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos

Mesa de reflexión

Leticia Bonifaz Alfonzo | Dirección General de Estudios, Promoción y Desarrollo de los Derechos Humanos (SCJN)

Christian Courtis | Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ONU)

Moderadora: Guadalupe Barrera Nájera | Programa Universitario de Derechos Humanos (UNAM)

Lograr un cambio de pensamiento sobre la enseñanza de los derechos humanos requiere esfuerzos institucionales y de carácter regulativo, en la formación de docentes con mayores capacidades argumentativas. La mayoría de las escuelas de derecho aún sigue teniendo modelos de formación de abogados para un mercado específico: el de los negocios. La transversalidad en la enseñanza de los derechos humanos es una herramienta de enseñanza que fomenta la amplitud de perspectivas profesionales.

Existen tres ejes para pensar la enseñanza de los derechos humanos.

1. El eje vinculado con el contenido. Define en donde entra la enseñanza de los derechos humanos en el plan de estudios.
2. El eje pedagógico. Corrobora la existencia de metodologías o técnicas pedagógicas que sean útiles para desarrollar el tipo de destrezas que caracterizan el trabajo en derechos humanos.
3. La función social de las universidades. Indica en qué medida la universidad más allá de la producción de abogados cumple con alguna función para la protección de los derechos humanos de las comunidades en las cuales están insertas.

Sobre el primer punto, continúa siendo válida la teoría de Duncan Kennedy sobre el currículo oculto, dado que las facultades de derecho siguen estructurando su plan de estudios, a partir del modelo del siglo XIX. El modelo de abogado que proyecta la universidad es un profesionalista del derecho del mercado o de los negocios.

La formación del abogado sigue basada en la idea de que la mayoría de los egresados van a salir al mercado a trabajar en el derecho de los negocios y que los abogados con otro perfil son la minoría.

La noción de los derechos humanos no se limita a la materia misma sino que permea en el derecho penal, familiar, laboral, etc. en sentido transversal. Por lo que el currículo de las universidades debe incluir el tema de derechos humanos desde un enfoque transversal.

La formación docente toma como base única un código, cuando lo conveniente es el manejo de casos prácticos para el fortalecimiento de habilidades de argumentación entre los estudiantes.

Es importante pensar en qué medida el contenido de las decisiones de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y los estándares internacionales están armonizados con las normas constitucionales, ya que éstas son la base para entender el resto de las materias.

Existen dos factores para la creación de nuevos métodos de enseñanza de derechos humanos; el primero, de carácter institucional, implica que el cambio deberá ser un compromiso de manera conjunta; y el segundo factor es la formación de docentes, impulsado por la necesidad de formar abogados con mayores capacidades argumentativas. Lo cual exige a los profesores el cambio de sus métodos de enseñanza a técnicas más prácticas.

Mesa de ponencias

Moderador: Héctor Alberto Pérez Rivera | UdeG

La implementación de la Reforma Constitucional en Derechos Humanos de 2011 en las escuelas de derecho: la creación de un índice de derechos humanos

Carlos R. Asúnsolo Morales y Eduardo Román González | CEEAD

Las escuelas de derecho son actores clave para la implementación de la reforma constitucional, sin embargo, hasta ahora no han asumido un papel protagónico. La reforma representa cambios estructurales en cuanto a la forma en que los operadores jurídicos funcionan; por ende, la mayoría de las políticas públicas han abocado sus programas de acción a estos temas.

Las escuelas de derecho no se ven tan incentivadas a la implementación de la reforma en sus planes de estudio dado que la misma no es tan visible como lo es la reforma penal, de igual forma, la nula existencia de un órgano implementador robusto dificulta los cambios.

Pareciera ser que en México se conciben las reformas constitucionales como fines en sí mismos o soluciones mágicas las cuales se plasman en un texto jurídico, esperando que esto se vuelva una realidad para la mayoría.

Lo que se debería hacer, es pasar de la discusión del contenido de la reforma a la ejecución de dichos cambios. Entendido, a través de la implementación, la cual liga muchos elementos; uno de ellos sin lugar a duda: las escuelas de derecho.

A partir de la realización de un observatorio, se pretende generar una medición del estado de esta cuestión, en tres temáticas particulares: educación jurídica, reforma penal y reforma constitucional en derechos humanos.

En el tema de derechos humanos, la intención es medir el grado de implementación de la reforma en las escuelas de derecho ¿qué están haciendo? ¿qué no están haciendo? ¿qué necesitan hacer?

Las acciones del observatorio se podrían resumir en tres pasos:

1. Crear un marco de trabajo que atienda las cuestiones que se quieren medir.
2. Recopilar información.
3. Analizar la información recolectada.

Para esta primera etapa los temas en derechos humanos que se pretenden medir son:

- Planes y programas de estudio.
- Modelo pedagógico.
- Actividades extracurriculares.
- Docentes.

La finalidad del observatorio es que las escuelas de derecho sepan lo que otras escuelas están haciendo y a partir de ahí generar un piso mínimo para la incorporación de contenidos académicos.

Curso Virtual de Casos Prácticos sobre Derechos Humanos

Marie-Christine Fuchs y Andrés Villegas | Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer (Alemania)

Se está creando un curso cuyos objetivos son:

- Facilitar aspectos teóricos y prácticos de la aplicación de los derechos humanos en casos hipotéticos concretos de una manera sistemática y metodológica.
- Encontrar un esquema de resolución de casos prácticos en derechos humanos, que sirva como referencia para Latinoamérica.

El proyecto se encuentra en la fase de incorporación de legislaciones de los diferentes países en el continente, los acuerdos y convenciones garantizadoras de derechos humanos a nivel nacional e internacional

La defensa de los derechos humanos representa múltiples retos para los operadores jurídicos, entre los que destacan la familiarización con los conceptos, la interpretación de las resoluciones de cortes nacionales e internacionales sobre la materia, el problema de la jerarquía de las normas y el funcionamiento del control de convencionalidad.

El punto de partida para las resoluciones del curso, serán las constituciones de los respectivos países latinoamericanos, las jurisprudencias de las cortes constitucionales y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la opinión de los académicos y la aplicación de los principios de proporcionalidad y ponderación de los derechos humanos.

Se analizarán 6 casos hipotéticos de derechos humanos, los cuales se consultan con especialistas de diferentes países, para conocer la relevancia de dichos casos en sus países y la aplicación de la legislación y criterios de las cortes constitucionales.

Se proponen tres pasos para la sistematización de los casos:

1. Definir el ámbito de protección del derecho o derechos humanos aplicables al caso.
2. Describir la alegada violación o el conflicto entre los derechos humanos aplicables.
3. Justificar la violación del derecho humano, acorde al principio de proporcionalidad.

Derechos humanos un eje transversal en la educación superior: Aprendizajes de estudiantes universitarios

Jaris Abigail Ortiz Solís y Rubí Shantal Torres Cardeña | Universidad Marista de Mérida

Se realizó un ejercicio consistente en la implementación de la materia *Introducción a los derechos humanos* en 14 diferentes carreras no relacionadas con el derecho. Lo que busca dicha materia es que el estudiante utilice el pensamiento crítico para el análisis del contexto social, con un enfoque en los derechos humanos.

Se busca generar una conciencia a la diversidad cultural, un compromiso cívico y la búsqueda de la justicia social, todo ello enlazado con la utilización de la herramienta del pensamiento crítico.

La materia se vincula con los criterios de competencia de participación con responsabilidad social, de manera expresa desde el currículo.

La educación en Derechos Humanos, eje transversal en la enseñanza del Derecho: análisis de la modificación al plan de estudios de la carrera de abogado de la UdeG

Teresa Magnolia Preciado Rodríguez | UdeG

La necesidad de modificar el plan de estudios se derivó de la reforma penal del año 2008. Para ello, se creó un comité de trabajo, el cual acordó la modificación derivada de la reforma constitucional en derechos humanos.

Al principio se discutió la importancia de la enseñanza del tema, de manera transversal en todas las materias y, aunque no se adoptó de esa manera, sí se abordó el plan de estudios con un enfoque general de derechos humanos. También, se reconoció la importancia de transformar la enseñanza del derecho desde la clínica jurídica y el estudio de casos.

Los estudiantes perciben que la implementación de la educación en derechos humanos transversal, aún no está completa. Esta se logrará por medio del fomento de principios, valores y actitudes que velen por la protección, el respeto y garantía de los derechos humanos, donde el ejemplo de los docentes debe ser indispensable.

Curso virtual de casos prácticos sobre derechos humanos: la aplicación sistemática de los derechos humanos en el derecho interno conforme a las constituciones de la región y al sistema interamericano de derechos humanos

Dr. Marie-Christine Fuchs¹ y Andrés Villegas²

Resumen

En este texto se presenta un proyecto de curso virtual de resolución de casos prácticos de derechos humanos. Desde el *Programa Estado de Derecho para Latinoamérica* de la Fundación Konrad Adenauer, se busca hacer un aporte a la enseñanza del derecho en una materia cuya complejidad requiere el uso de herramientas alternativas prácticas y a la vez sistemáticas. La aplicación del creciente número de normas nacionales e internacionales de Derechos Humanos a cuestiones jurídicas que en el pasado parecían no tener una relación directa con los Derechos Humanos, plantea sin duda una serie de retos para los operadores jurídicos y para los juristas en formación. Conocer la interpretación de la legislación por las cortes nacionales e internacionales; resolver el dilema de la jerarquía y interdependencia normativa; de la legislación de Derechos Humanos aplicable a cada caso concreto; en fin, realizar una interpretación constitucional de la misma, no son asuntos menores. Uno de los objetivos fundamentales de nuestro Programa consiste en el fortalecimiento del Estado de Derecho y de los Derechos Humanos en México y en todo el continente. Ello incluye el conocimiento, divulgación y aplicación de los mecanismos y herramientas ofrecidos por las Constituciones nacionales y por el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Para lograr este objetivo consideramos que el proyecto de curso virtual que aquí se esboza, respaldado por la colaboración de juristas especialistas en derecho constitucional y Derechos Humanos de la región, constituye una herramienta útil y necesaria, cuya implementación estamos poniendo en marcha y cuyos resultados esperamos poder presentar en siguientes versiones del Congreso del CEEAD.

Palabras clave

Curso en línea, casos prácticos, control de constitucionalidad, control de convencionalidad, derechos humanos.

¹ Directora del Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer. Abogada y doctora en derecho por la Universidad de Saarbrücken (Alemania) y magíster en Derecho Internacional Público, en Derecho de la Unión Europea y en Derechos Humanos de la misma universidad.
² Coordinador de proyectos e investigador del Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer. Abogado de la Universidad de Medellín y magíster en Gobierno Democrático y Sociedad Civil de la Universidad de Osnabrück (Alemania), con estudios de maestría en ciencia política en la Universidad de Antioquia.

Introducción

Uno de los objetivos fundamentales del Programa Estado de Derecho para Latinoamérica de la Fundación Konrad Adenauer consiste en el fortalecimiento del Estado de Derecho y de los Derechos Humanos (DDHH) en México y en todo el continente. Ello incluye el conocimiento, divulgación y aplicación de los mecanismos y herramientas ofrecidos por las Constituciones Nacionales, en este caso la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y el Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Para aportar a estos objetivos hemos creado un proyecto de curso virtual sobre la metodología del control de constitucionalidad y de convencionalidad que dé a conocer a los juristas interesados, aspectos teóricos y prácticos de la aplicación del derecho de los DDHH en casos hipotéticos concretos, y de manera sistemática. Estamos convencidos de que en la enseñanza jurídica en las universidades no solo en México, sino en todo el continente, este aspecto importante del derecho constitucional, muchas veces no recibe la debida atención. Sin embargo, la formación respecto a la resolución sistemática y metodológica de casos hipotéticos de Derechos Humanos es la única manera de preparar a los estudiantes y operadores jurídicos para las complejas tareas de defensa de estos derechos; que aquéllos han de afrontar en el futuro y éstos afrontan en su ejercicio profesional diario. Además, la enseñanza de una metodología unificada de resolución de casos, y también de redacción de fallos y sentencias, aumentaría la seguridad jurídica para el ciudadano y su confianza en el sistema judicial de su respectivo Estado, evitando así que busque mecanismos extra-estatales de resolución de conflictos jurídicos.

Justificación

En la práctica jurídica latinoamericana se ha hecho cada vez más evidente la necesidad de una aplicación de las normas constitucionales nacionales e internacionales referente a los DDHH. En los últimos años, estas normas han servido para dilucidar aspectos del derecho que anteriormente no parecían estar directamente relacionados con los DDHH: los derechos prestacionales, los derechos políticos, las garantías procedimentales, los derechos económicos y sociales, entre otros.

Este nuevo enfoque, sin duda más garantista, se enfrenta a un gran número de obstáculos, sobre todo de tipo metodológico: se ha podido observar una tendencia, no solo a ‘constitucionalizar’ como DDHH los derechos arriba mencionados, sino que además ha emergido un número creciente de acuerdos y convenciones garantizadoras de DDHH tanto a nivel regional como mundial.

Esta tendencia, por buena que sea, enfrenta al aplicador de dichas normas con la dificultad de conocerlas todas, de conocer su interpretación por los propios Tribunales o Cortes Constitucionales. Además de sortear el complejo problema de su jerarquía normativa y el del control de convencionalidad: ¿Cuándo se aplica determinada carta de DDHH y qué hacer en caso de conflicto entre las diferentes disposiciones de DDHH?

Esta consagración de los DDHH en forma de principios, de normas generales y abstractas, y a diferentes ‘niveles’ tanto por las constituciones como por los tratados internacionales, representa un reto para los operadores jurídicos (abogados, jueces, fiscales, procuradores y defensores públicos), como para la enseñanza del derecho, la cual debe brindar herramientas de interpretación, argumentación y aplicación del derecho interno de conformidad con esos principios.

Una vez resuelto este reto, el operador jurídico se ve enfrentado al próximo desafío: ¿Cuál es el método adecuado de interpretación y aplicación del derecho ordinario (normas infra-constitucionales) a la luz de la Constitución (derechos fundamentales), o a la luz de los tratados internacionales en materia de DDHH?

Como normas superiores, con primacía sobre el derecho infra-constitucional, los derechos fundamentales y – en la mayoría de los Estados latinoamericanos, incluido México – los DDHH estipulados en tratados internacionales permean todo el derecho estatal como un orden objetivo de valores. En México, desde la reforma constitucional de 2011 la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH), entre otros, forma parte del *bloque de constitucionalidad*. Al mismo tiempo, en caso de conflicto, el acto legal inferior (acto administrativo, reglamento, ley, incluso sentencia) resulta inaplicable o nulo frente al derecho fundamental o humano.

Sin embargo, en la práctica, esta relación es mucho más compleja, porque la tensión entre un acto legal concreto y un derecho fundamental/humano mucho más abstracto en su formulación, no suele ser tan evidente. Además, la

inaplicación o la declaración de nulidad de la norma inferior no es cosa menor. Con ello, en el caso de una ley, el juez expresa que el legislador, quien tiene la legitimación democrática para dictar normas, actuó en contravía de la Constitución o de un tratado internacional.

Por ello, el juez que observe un conflicto entre un acto infra-constitucional y un derecho fundamental o humano, en primer lugar tiene que buscar una interpretación (entre varias posibles interpretaciones) que compagine el texto de, por ejemplo, un precepto legal en cuestión, con el derecho fundamental/humano (interpretación conforme). La práctica jurídica demuestra que esta interpretación 'constitucional' o 'convencional' es una de las mayores dificultades para el operador jurídico y también para el estudiante de derecho.

Hasta ahora se pueden encontrar pocas pautas metodológicas que respondan a estos desafíos y que les enseñen de manera sistemática y esquemática a los operadores del derecho y a los estudiantes a resolver casos prácticos relativos a los DDHH, y que además les sirvan de guía en el manejo en los conflictos jerárquicos de normas y de la interpretación 'constitucional' y 'convencional' de la ley ordinaria.

Estructura y funcionamiento

Por la dificultad que revisten tanto para operadores jurídicos como para la enseñanza del derecho la interpretación y la aplicación de los DDHH, el Programa Estado de Derecho para Latinoamérica se ha propuesto, para el año 2017, diseñar e implementar un curso virtual de DDHH que, basado en casos hipotéticos concretos, busca ir más allá de una enseñanza preponderantemente teórica de los mecanismos y herramientas existentes en los diversos sistemas jurídicos de la región. Por lo tanto, este curso pretende concretar su uso en casos de todos los tipos de DDHH, clásicos o más recientes, por ejemplo, sobre temas como:

- Derechos de libertades generales (libertad de expresión, libertad de prensa, libertad personal, libertad de reunión, vida e integridad física frente a violencia estatal activa o por omisión)
- Libertades políticas (sufragio pasivo, reelecciones, ejercicio de derechos políticos, limitación y suspensión)
- Igualdad y no-discriminación (género, LGBTI, raza, etnia, religión o culto)
- DESC (educación, salud, pensión, protección de personas vulnerables, estado de cosas inconstitucional)
- Pluralismo jurídico / Consulta y consentimiento previos
- Debido proceso, garantías judiciales

Lo que se pretende con el curso es buscar un equilibrio entre la enseñanza de una metodología sistemática uniforme para resolver casos a partir de los principios de proporcionalidad y ponderación y de la realidad dogmática y jurisprudencial, no solo en México sino en todo el continente.

Metodología

1. Resolución de casos prácticos

El curso perdería su valor práctico si tuviera por objetivo único enseñar una metodología novedosa de resolución de casos prácticos, perdiendo de vista la realidad teórica latinoamericana y, sobre todo, la jurisprudencia de las Cortes y de los Tribunales Constitucionales de los países latinoamericanos y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en materia de DDHH.

Es por eso que inicialmente, para un piloto del proyecto, se han elegido seis casos hipotéticos de DDHH aplicando los siguientes criterios:

- El caso debe ser apto para ser desarrollado con una metodología de resolución de casos prácticos.
- El caso debe tener una relevancia en la realidad constitucional de todos o al menos de la mayoría de los países latinoamericanos.

- El caso debe ser emblemático y representativo de uno o varios DDHH (civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, respectivamente).

Aplicando estos principios, los seis casos escogidos atienden a los siguientes derechos:

- Derecho a la intimidad personal / honra / buen nombre, en conflicto con la libertad de prensa
- Derecho a la igualdad / no-discriminación de personas LGBTI
- Derecho a elegir / ser elegido y ocupar un puesto político / garantías judiciales
- Derecho a la educación
- Protección de la mujer en estado de embarazo
- Derecho de los indígenas en conflicto con el de la libertad de culto

En un primer paso estos seis casos fueron enviados a los colaboradores expertos del proyecto para que opinaran sobre su relevancia en cada uno de sus países. Una vez afinados los casos, se propone que los mismos expertos nos ayuden con su solución teniendo en cuenta estos lineamientos:

1. Resolución del caso aplicando solo el derecho interno del país de procedencia / competencia del experto, es decir, aplicando la propia Constitución / el *bloque de constitucionalidad* del propio país, teniendo en cuenta la jurisprudencia de los Tribunales / las Cortes más altas de cada país en materia de DDHH, así como la posición de estas Altas Cortes respecto al control de convencionalidad.
2. Si el colaborador tiene una opinión diferente a la jurisprudencia de los Tribunales / las Cortes más altas de su país (por ejemplo si en un caso específico ignora la CADH o la jurisprudencia de la Corte IDH), proponemos que no obstante deba, en primer lugar, describir la posición de este Tribunal / esta Corte y, en segundo lugar, pueda presentar su argumentación contraria.
3. El tratamiento del caso desde el punto de vista procesal se debería limitar a unas pocas pautas: teniendo en cuenta que el aspecto procesal formará parte de la parte teórica del curso (véase abajo). Proponemos que los expertos se enfoquen principalmente en la resolución del fondo del caso.

Resolución del caso aplicando de ser posible las siguientes pautas metodológicas (independientemente de la solución que se le dé al caso en cada país):

1. Definición del marco / ámbito de protección objetivo y subjetivo del DH afectado / de los DDHH afectados según el derecho constitucional propio y/o (si es aplicable) según la CADH.
2. Definición y descripción de la alegada violación a este derecho humano (puede ser (i) una infracción al DDHH por parte del Estado (por el juez, legislador o la administración) o (si es aplicable) por un particular o, (ii) una violación de un deber (de protección) del Estado frente a este derecho).
3. Justificación de la acción u omisión por parte del Estado / del particular teniendo en cuenta el principio de proporcionalidad:
 - » Análisis (i) del marco normativo nacional (conformidad constitucional) e internacional (conformidad convencional), que resulte aplicable en cada caso y demás fuentes normativas por país (fuerza vinculante del precedente nacional y/o convencional, principios generales del derecho, entre otros) o (ii) de DDHH contradictorios al DH que invoque el demandante.
 - » Este marco normativo nacional / internacional o el DH contradictorio puede establecer limitaciones al DH invocado por el demandante. Una ponderación razonable entre ambos derechos/principios/objetivos requiere determinar:
 - Si la medida perseguida con la alegada violación tiene un fin constitucional/convencionalmente legítimo;
 - Si es idónea para alcanzar ese fin perseguido
 - Si es necesaria la medida o si existía una diferente que conllevara un menor sacrificio del derecho
 - Hacer un juicio de proporcionalidad en sentido estricto a fin de establecer la dimensión de peso mayor de los derechos/principios/objetivos en colisión.

Sobre la base de la retroalimentación de los colegas y las repuestas que recibamos, encontraremos un esquema de resolución de casos prácticos de DDHH que sirva para la resolución de estos casos en todos los países latinoamericanos. Si esto no fuera posible, el objetivo final sería dar pautas metodológicas de resolver casos prácticos de manera que tengan una validez para los practicantes del derecho constitucional en todo el continente.

Si esta fase piloto del proyecto es exitosa, más adelante puede enriquecerse el curso con un número adicional de casos hipotéticos.

2. Parte teórica / procesal

La publicación de estos casos prácticos y sus respectivas soluciones estará acompañada por videos cortos que versarán sobre los aspectos teóricos y procesales que sirven de herramienta indispensable para la resolución de los casos hipotéticos. Si el usuario del curso necesita profundizar en aspectos teóricos o relacionados con lo procesal-nacional podrá acudir a los videos de expertos que se encargan de esos temas. Los videos y los casos hipotéticos estarán interconectados (por ejemplo, mediante un hipervínculo) de modo que el usuario pueda llegar a los videos fácilmente durante el estudio de la solución de un caso.

Consideramos importante elaborar, entre otros, sobre los siguientes temas teóricos y procesales en el marco del curso:

Temas teóricos:

- Control de convencionalidad / jerarquía de las normas
- Función de los DDHH en un Estado Democrático
- Diferentes fuentes de los DDHH
- Tipología de los DDHH (derecho de defensa – derechos prestacionales etc.)
- Metodología de interpretación del derecho ordinario a la luz de la Constitución y/o el Derecho Internacional de los DDHH

Temas procesales (diferentes en cada país)

- Admisibilidad de amparo / tutela con posible aspectos de
- Legitimación activa (capacidad de amparo / tutela) y pasiva (titulares)
- Objeto del amparo / de la tutela / causales de improcedencia
- Capacidad procesal
- Medidas provisionales
- Tipología de sentencias
- Forma y plazo
- Otras vías procesales de invocar DDHH
- Control de constitucionalidad (y por tanto muchas veces también de convencionalidad) difuso o concentrado.

Fase de prueba, publicación, virtualización y difusión

Para la difusión del Curso Virtual de DDHH el Programa Estado de Derecho está en el proceso de crear su propia página web disponible para el público en general; tanto para el estudiante de derecho como para el operador jurídico, y de manera gratuita. Lo ideal sería que después de la fase piloto pudiéramos publicar una solución de los 6 casos la cual fuera diferente en cada sistema jurídico latinoamericano (es decir una solución de cada caso por país, incluso México). Antes de su lanzamiento los casos pasaran una fase piloto y/o unos talleres presenciales con los expertos participantes.

Conclusiones

Para resumir, se espera hacer un humilde aporte a la enseñanza del derecho constitucional, especialmente del control de convencionalidad y constitucionalidad; y de los DDHH más práctica y vívida. Los Estados latinoamericanos se ven enfrentados a desafíos diversos de protección de los Derechos Humanos que en los últimos años se han enriquecido por varias manifestaciones novedosas. El continente necesita juristas jóvenes que al momento de culminar sus estudios de derecho en la universidad se encuentren bien preparados para manejar complejos casos prácticos de DDHH, para litigar como abogados o para juzgarlos como jueces. Justamente para ellos este curso puede servir como herramienta adicional en su difícil tarea de argumentar, ponderar y finalmente defender aquellos derechos, para que, cada vez más, este continente pueda gozar de un mejor y verdadero Estado de Derecho.

La educación en Derechos Humanos, eje transversal en la enseñanza del Derecho: análisis de la modificación al plan de estudios de la carrera de abogado de la UdeG

Teresa Magnolia Preciado Rodríguez¹

Resumen

Las reformas constitucionales del 2008 y 2011, en materia del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio y Derechos Humanos respectivamente, llevaron a la Universidad de Guadalajara a plantearse el reto de adecuar el Plan de Estudios de la carrera de abogado para dar respuesta, en primera instancia, a estos dos grandes cambios. Ante este contexto, se formó en agosto de 2014 el Comité Curricular Intercentros, integrado por los diez centros universitarios de la UdeG, en los cuales se imparte la carrera de abogado, para cumplir con dicha enmienda.

Dentro de la modificación, se asumió la responsabilidad como Institución de Educación Superior (IES) para promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, mediante la incorporación de unidades de aprendizaje específicas en esta materia, e incorporándola como eje transversal de la educación. En cada una de las materias se les estaría dotando de las habilidades, saberes y valores específicos en derechos humanos, de acuerdo al área del derecho que corresponda.

A dos años de haber puesto en marcha el *Plan 24* modificado, es pertinente analizar si se está cumpliendo con la obligación de educar transversalmente en materia de derechos humanos y además, resaltar la importancia de la inclusión de una visión humanista en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el respeto a los derechos humanos se demuestra con la práctica.

Palabras clave

Plan de estudio, diseño curricular, educación, enseñanza del derecho, derechos humanos.

¹ Doctora en Derecho por el Instituto Prisciliano Sánchez del Tribunal Electoral del Estado de Jalisco, Abogada y Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrita al Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Contacto: magnoliap@gmail.com

Reforma al plan de estudios 24 de la carrera de abogado

El 29 de septiembre del 2014, el Rector General de la Universidad de Guadalajara, Mtro. Itzcóalt Tonatiuh Bravo Padilla nombró a los integrantes del Comité Curricular Intercentros (CCI) del Programa Educativo de Abogado –conocido como Plan 24– con representantes de los diez Centros Universitarios donde se ofrece ésta carrera. El propósito fue la modificación al Plan 24 para integrar en la malla curricular unidades de aprendizaje que incluyeran conocimientos respecto a las reformas estructurales publicadas en el Diario Oficial de la Federación (2008 y 2011) en materia del Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio y de Derechos Humanos.

Entre las justificaciones del CCI (2014) que dieron sustento a la reforma académica, se encuentran los cambios sociales y jurídicos que durante los últimos nueve años se han visto en nuestro país, y que inciden directamente en la transformación de la enseñanza del derecho a partir de dos referentes: 1) el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que implican dotar a los estudiantes de las competencias indispensables para su egreso; 2) la evolución de la ciencia jurídica con la inclusión de un sistema de justicia penal pronto y expedito, basado en los juicios orales, así como la incorporación del control difuso convencional con la reforma constitucional del 2011 en materia de derechos humanos, cuyas implicaciones se observan no sólo a la justicia local, sino además a la comunidad universitaria con la formación de profesionistas con los conocimientos y habilidades para practicar en un sistema jurídico oral (CCI, 2014).

La enseñanza-aprendizaje del Derecho se ve impactada también, tal y como lo explica el Dr. Miguel Carbonell (2014), por el avance de la internet y el uso de las TIC, que nos han transformado en una sociedad del conocimiento y cuyo influjo está drásticamente inmiscuido el quehacer universitario. Esto se ha expresado desde 1998 en la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO, y en 1999 en la Declaración de Bolonia, que creó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), reto al que se sumó México en el 2005 en el Espacio Común de Educación Superior que se comparte con América Latina y el Caribe (ALCUE).

La multicitada modificación al artículo 1º de la constitución en 2011, implica el progreso del federalismo dual como principio competencial del Estado, e involucra la obligatoriedad de cualquier autoridad de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos (Carbonell, 2012).

En materia de educación, la reforma al artículo 3º constitucional del mismo año, señala entre los valores que debe desarrollar la educación impartida por el Estado, el respeto a los derechos humanos, la conciencia de solidaridad internacional, tanto en la independencia como en la justicia, valores que sin duda deben inculcar y fomentar las instituciones de educación superior públicas.

A partir del anterior contexto, la visión de un nuevo plan de estudios fue aplaudida tanto por académicos y autoridades universitarias, como por el propio estudiantado, que demanda una mejor preparación en torno a temas centrales como son: los derechos humanos, la interpretación, la argumentación jurídica y el control difuso de la constitucionalidad.

Durante tres meses, los trabajos del CCI se concentraron en la revisión teórica del tema; la consulta de expertos; recabar opiniones de docentes y estudiantes; estudios comparados con otras IES públicas y privadas, tanto nacionales como internacionales; conocer el avance disciplinar, así como la delimitación pedagógica del proyecto.

A partir del estudio de Tunning para América Latina (2011), se identificaron las principales competencias que se debían proporcionar a los egresados: 1. Correcta comunicación verbal y escrita; 2. Pensamiento crítico; 3. Tolerancia y respeto; 4. Visión internacional; y 5. Manejo de las TIC.

Finalmente, el 16 de diciembre del 2014 fue aprobado en Consejo General Universitario (CGA) el dictamen número I/2014/279, la modificación al plan de estudios de abogado, para las modalidades escolarizadas y semiescolarizadas, para operar a partir del calendario escolar 2015 A.

La modificación tuvo como principal objetivo adecuar los contenidos y la forma de enseñar el derecho para implementar el *Nuevo Sistema de Justicia Penal*. Además, se incluyó la perspectiva de los derechos humanos mediante la modificación e incorporación de unidades de aprendizaje, y una visión más amplia a través de cada una de las unidades que comprenden la malla curricular. Así, el resolutivo 24, reconoció la importancia de transformar la enseñanza del Derecho, mediante la clínica jurídica y el estudio de caso, y abordar los contenidos del Plan 24 modificado, con base a las reformas de justicia penal y derechos humanos (CGA, 2014, p.9).

Concretamente las unidades de aprendizaje modificadas e incorporadas en la malla fueron: Derechos Humanos y sus Garantías, Teoría de los Derechos Humanos y la Clínica sobre el Principio de Convencionalidad en el Sistema Jurídico Mexicano (CGA, 2014, p.30).

Escuela argumentativa y democrática como sustento pedagógico

En las escuelas, facultades e institutos de Derecho, el cambio de paradigma educativo ha transitado por tres grandes etapas: de una enseñanza elitista, clásica positivista, ortodoxa, enteramente dogmática y por cátedras, a la escuela crítico realista, llamada universidad de masas, cuyos egresados se ubicaron dentro de “la burocracia encargada de construir el proyecto nacional” (Abad, Nataren & Tortolero, s.f., p. 8)

Actualmente, la escuela argumentativa democrática (Vázquez, 2012, p. 188), surgida a partir de la economía global y caracterizada por el aumento de educación privada, la especialización y surgimiento de nuevas áreas de desarrollo: la investigación y el posgrado y, donde el derecho internacional, la solución de controversias y la transversalidad, han impactado en el área constitucional y legal (Abad, et al, s/a, p. 10).

Exponentes de esta concepción argumentativa y práctica de la enseñanza jurídica, como Habermas, Dworkin, MacCormick, Alexy, Atienza, Nino, identifican una nueva visión del derecho: 1) como un conjunto de normas que contienen reglas y principios –en sentido amplio y estricto–; 2) como desarrollo coherente entre el Estado legalista decimonónico y el Estado Constitucional de derecho; y 3) como argumentación desarrollada dentro de los límites de la moral pública establecida.

Bajo este tipo de escuela, Atienza señala cuáles competencias deberán desarrollar los estudiantes hoy en día:

- 1) Integrar las diversas esferas de la razón práctica (moral, derecho y política); 2) Fomentar la razón jurídica no sólo como medio, sino como fin; 3) Buscar el deseo de corrección y pretensión de justicia; 4) Justificar sus decisiones, como parte de una sociedad democrática; 5) Formular sus decisiones con coherencia normativa y, 6) Justificar las decisiones basados en una moral justificada o crítica. (Vázquez, 2012, p. 190)

Lo anterior ha llevado hacia una oxigenación de la enseñanza del derecho, con nuevas metodologías y técnicas de aprendizaje, donde la era del conocimiento fomenta la visión internacional del derecho, y el acceso a internet ha desplegado un sin número de formas de aprender distintas al tradicional. Así, la enseñanza del derecho mediante un enfoque guiado, permite al estudiante adquirir los conocimientos indispensables para el desarrollo de su profesión y seguir formándose a lo largo de la vida, indispensable en un nuevo plan de estudios.

Implementación del plan de estudios 24 modificado, de la carrera de abogado.

De conformidad con el dictamen de modificación al Plan 24, éste comenzó a operar a partir del calendario escolar 2015 A en los Centros Universitarios de Ciencias Sociales y Humanidades, de los Altos, de la Ciénega, de la Costa, de la Costa Sur, de los Lagos, del Norte, del Sur, de Tonalá y de los Valles.

Al día de hoy, han pasado cuatro calendarios escolares desde que dio inicio el Plan 24 modificado, 2015 A, 2015 B, 2016 A, 2016 B y 2017 A, es decir, se cuenta con cinco generaciones estudiando bajo esta nueva propuesta.

La modificación se estimó provisional, toda vez que el CCI continuó con sus funciones, con el objetivo de analizar y presentar un nuevo proyecto de plan de estudios que responda de manera integral a las necesidades sociales, constitucionales y legales por las que atraviesa México. La educación en derechos humanos debe ser transversal para la formación del abogado, por lo que la pregunta, es si esta visión transversal se está llevando a cabo actualmente. Específicamente en el Centro Universitario de Tonalá, entre las generaciones 2015-A y 2017-A, se tiene un total de 506 alumnos distribuidos en 16 grupos según la Tabla 1.

La educación en derechos humanos en la carrera de abogado del Centro Universitario de Tonalá

a. Metodología de estudio

El objetivo del presente trabajo es conocer si los docentes de la carrera incluyen en sus clases una educación transversal en derechos humanos. Y así, identificar los retos para la implementación del nuevo Plan 25 de la carrera de abogado, a iniciar a partir del calendario escolar 2017-B.

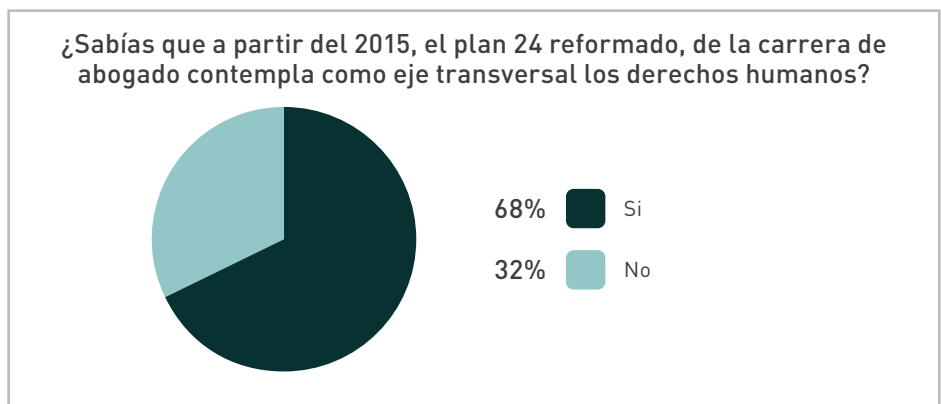
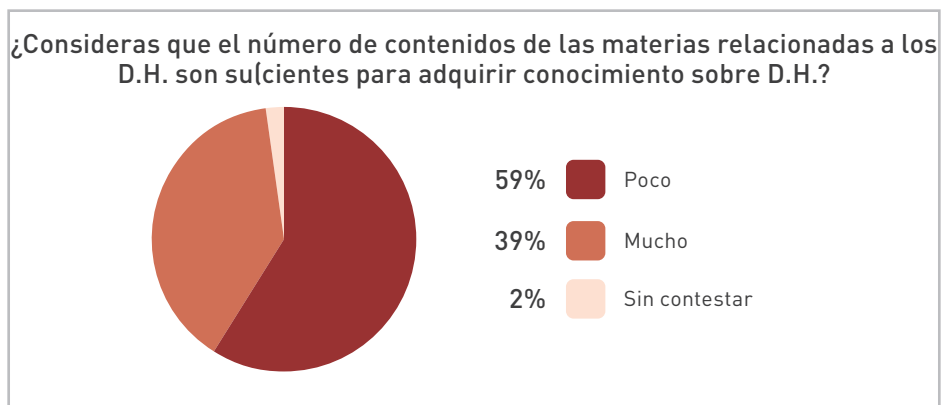
Se utilizó una metodología de estudio cuantitativa, a partir de la estadística. Se encuestó a un total de 168 estudiantes; es decir al 33% de los alumnos vigentes en el Plan 24 modificado, seleccionando grupos de 3º, 4º, y 5º semestre de la carrera, en virtud de que, los estudiantes que cursan los primeros dos semestres, aún no tenían el suficiente tiempo para identificar algunos de los rubros que se cuestionan.

Las preguntas planteadas fueron con los siguientes objetivos:

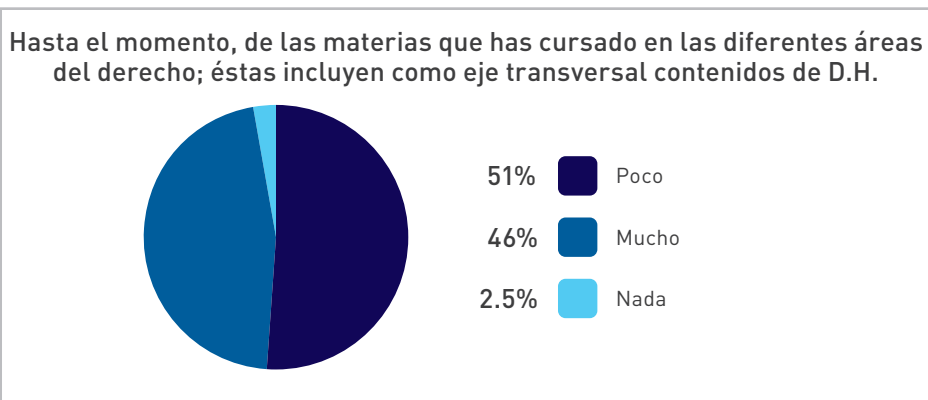
1. Identificar si los alumnos conocen el plan de estudios y si las materias son suficientes para saber de derechos humanos y su aplicación en la problemáticas actuales.
2. Conocer si en cada una de las materias que han cursado, se ve de manera transversal los derechos humanos y a cuáles principios se da prioridad en esta formación.
3. Destacar la importancia de las actitudes, valores, principios y comportamiento de los docentes en cuanto a derechos humanos.

b. Análisis de los resultados

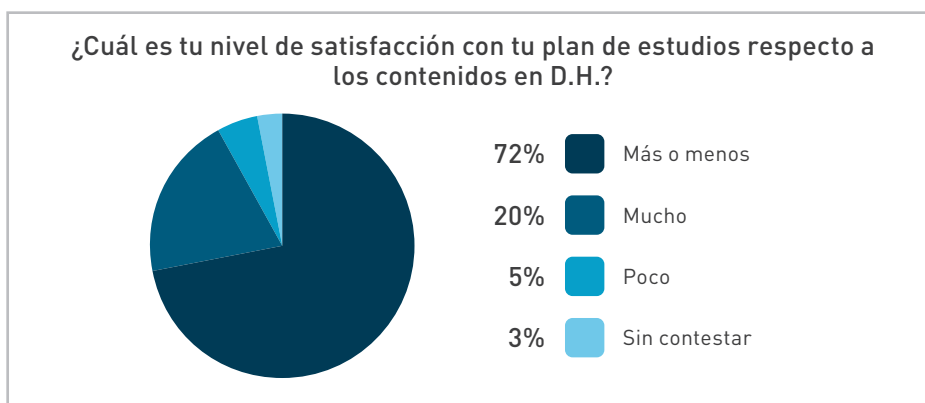
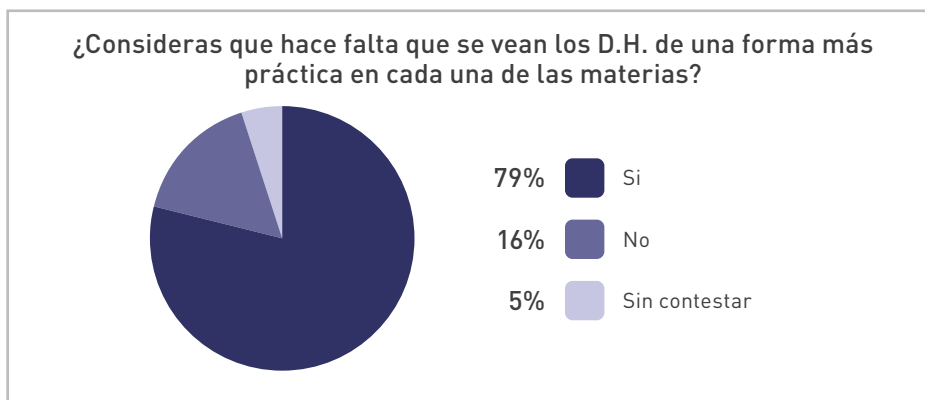
1. Respecto al primer objetivo los resultados fueron:

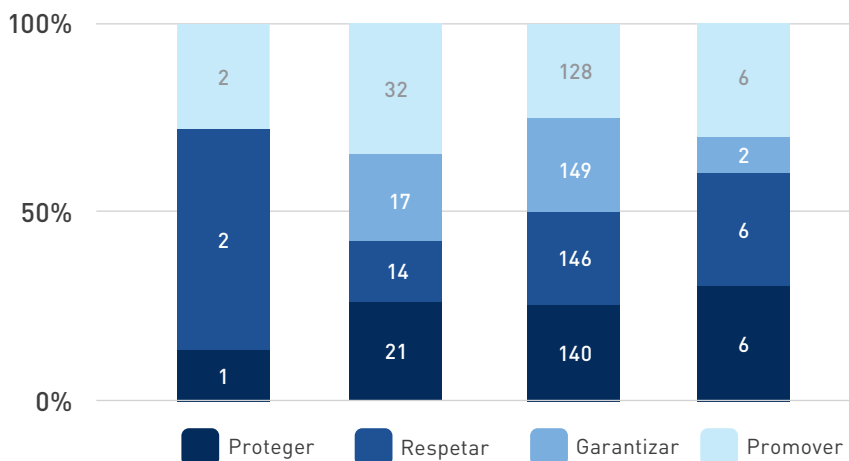


De los encuestados, 115 señalan conocer el plan de estudios y saber que los derechos humanos son eje transversal del plan; es decir el 68% de los encuestados. Sin embargo contrasta con los 98 que consideran que el contenido de las materias es poco para adquirir los conocimientos en derechos humanos. Además, el 51% considera que las materias cursadas hasta el momento, 'poco' han incluido como eje transversal los derechos humanos. Es decir, el objetivo de incluir en todas las UA éste conocimiento transversal no se cumple a cabalidad.



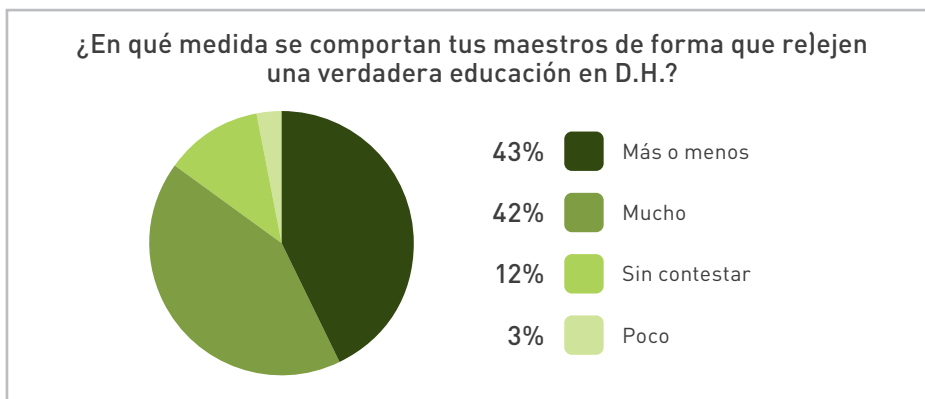
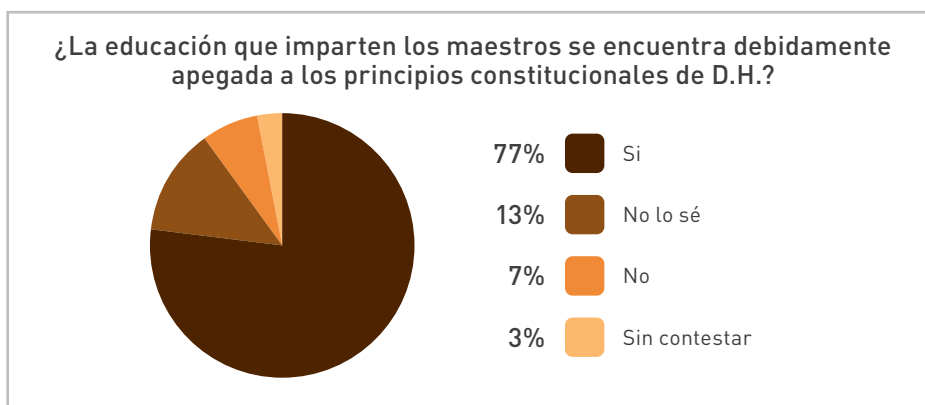
2. Del segundo de los objetivos:

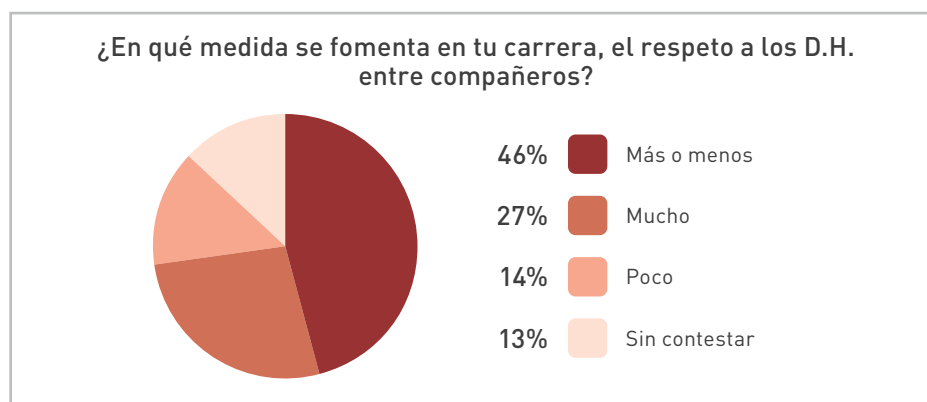
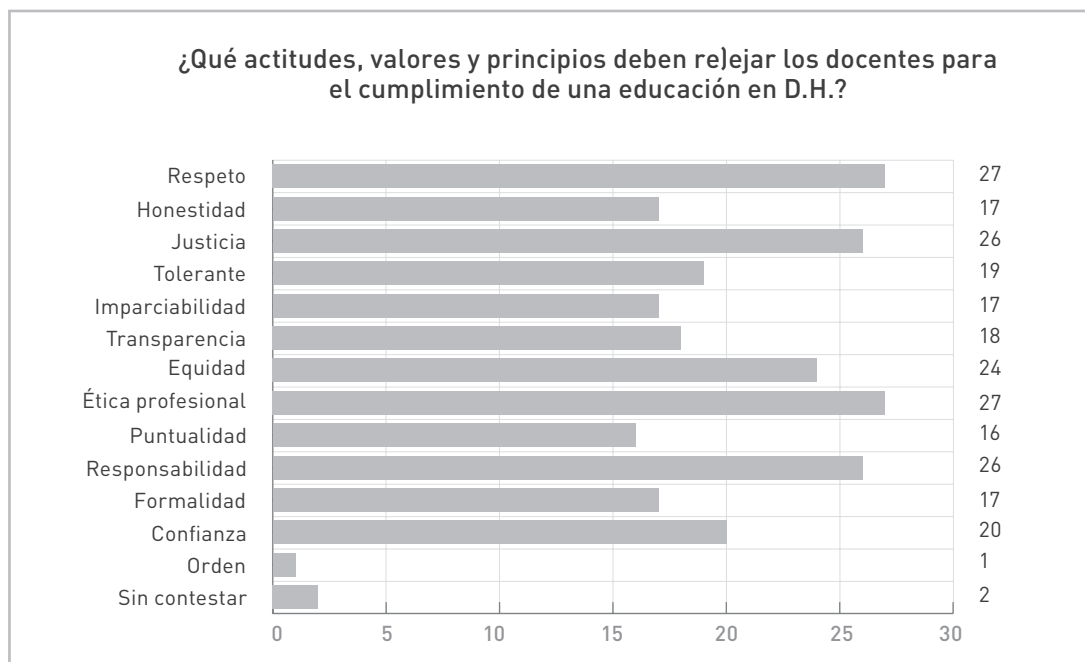




Dentro de éste bloque, resulta contradictorio que si bien un 79% señalaron estar satisfechos respecto a los contenidos en materia de derechos humanos dentro del plan de estudios. Un 72% considera que se requiere más práctica en materia de derechos humanos en cada una de las materias. Por lo tanto la satisfacción mencionada es parcial. Ahora bien, sobre a qué obligación constitucional se debe dar prioridad en una educación sobre derechos humanos, resulta claro para alumnos que se le debe dar mucha importancia a los cuatro: proteger, respetar, garantizar y promover.

3. Del tercero de los objetivos, tenemos:





Si bien, un 77% contestó que la educación que imparten sus maestros está apegada a los principios constitucionales; después, al saber si el comportamiento de sus maestros refleja una educación en derechos humanos, la percepción está dividida entre un 42% que considera que ‘mucho’ y un 43% cree que ‘más o menos’, lo cual nos indica que es un rubro que deberán cuidar nuestros profesores. En la siguiente gráfica, los estudiantes pudieron escoger más de una actitud, valor y principio que deben reflejar sus maestros, donde el respeto, la justicia, la equidad, la ética profesional y la responsabilidad, fueron los mayores puntajes. Ahora bien, estos datos, reflejan un mayor contenido, si se observa la Tabla 2 de clasificación por grupos.

Tabla 1.

Generación	Grado	Número de grupos	Número de alumnos
2015-A	Primero	4	150
2015-B	Segundo	4	115
2016-A	Tercero	2	70
2016-B	Cuarto	3	94
2017-A	Quinto	3	77
	Total	16	506

Tabla 2.

		3 A	3 B	4 A	4 C	5 A	5 C
Valores	Respeto	27	29	23	27	22	13
	Honestidad	17	22	13	19	10	9
	Justicia	26	23	22	21	10	14
	Tolerancia	19	14	16	11	10	8
Principios	Imparcialidad	17	16	17	11	10	11
	Transparencia	18	20	18	19	12	14
	Equidad	24	22	20	15	16	13
	Ética Profesional	27	24	20	15	16	13
Actitudes	Puntualidad	16	16	11	17	11	9
	Responsabilidad	26	28	24	21	22	14
	Formalidad	17	16	20	15	9	13
	Confianza	20	21	10	12	11	9

Fuente: Elaboración propia

Existe una clara diferencia conforme van pasando de grado lo que esperan de sus maestros, mientras que en los primeros semestres se centran en temas como respeto, justicia, equidad, ética profesional y responsabilidad, en los últimos semestres, esta visión se vuelve más equitativa como se ve en el 5º C.

Conclusiones

Primera. Existe una dualidad en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su formación en materia de derechos humanos. Por un lado, reconocen que el Plan 24 modificado cuenta con las unidades y contenidos suficientes en la materia, además de incluir el tema de manera transversal; sin embargo, observan que hace falta mayor práctica en cada una de sus unidades de aprendizaje.

Segunda. La incorporación de los derechos humanos de manera transversal, no significa que sólo se formen en esta materia, sino también en principios, valores y actitudes que fomenten una verdadera protección, respeto, garantía y promoción de los derechos humanos; que los profesores eduquen no sólo con contenidos sino con el ejemplo.

Tercera. Siendo este, un primer acercamiento al tema, la siguiente parte de este proyecto, será contrastar estas respuestas con lo que señalen los profesores en su momento y conocer las actividades que realizan para educar en derechos humanos, cuáles son los principios y valores que fomentan en clase y cómo lo hacen.

Referencias bibliográficas

Abad, A., Nataren, C. y Tortolero, F. (s/a) La enseñanza del derecho en el México actual. [Documento proporcionado por la CIEP (Octubre 2014), durante los trabajos del Comité Curricular Intercentros de la Universidad de Guadalajara].

Carbonell, M. (2011) Las obligaciones del Estado en el artículo 1º de la Constitución Mexicana. En Carbonell Sánchez, M. y Salazar Ugarte (Coords.) *La reforma constitucional de Derechos Humanos: un nuevo paradigma*, pp. 63-102. Instituto de investigaciones jurídicas México: UNAM. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3033>

Carbonell, M. (2014) Nuevos horizontes para la docencia jurídica. En *Sufragio. Revista Especializada en Derecho Electoral*, 12, 28-40.

Comité Curricular Intercentros (2014) *Proyecto de modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Abogado*, México: Universidad de Guadalajara.

Consejo General Universitario [CGA] (2016) *Dictamen I/2014/279, 16 de diciembre*. México: Universidad de Guadalajara.

Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (197/2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

D.O.F. (18 Junio de 2008) *Decreto por el que se reforman los artículos 16, 17, 18, 19, 20 21 y 22; las fracciones XXI y XXIII del artículo 73; la fracción VII del artículo 115 y la fracción XIII del apartado B del artículo 123, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/legis/reflx/89_CPEUM_18jun08.doc

D.O.F. (10 Junio 2011) *Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

Preciado Rodríguez, T. (2017) *Cuestionario sobre la aplicabilidad de los Derechos Humanos en la educación del Plan 24 modificado de la Carrera de Abogado, aplicado a los grupos 3 "A", 3 "B", 4 "A", 4"C", 5 "A" y 5 "C"*. Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara.

Tunnig, América Latina (2011). *2011 – 2013 Innovación Educativa y Social*. Recuperado de <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/derecho/competencias>

Vázquez, R. (2012) *Teoría del derecho*. México: Oxford

Derechos humanos un eje transversal en la educación superior: Aprendizajes de estudiantes universitarios

Rubí Shantal Torres Cardeña¹ y Jaris Abigail Ortiz Solís²

Resumen

En respuesta a las demandas sociales y como parte de su compromiso con la formación integral, la Universidad Marista de Mérida, desde su filosofía y Modelo Educativo integra el Eje de Formación Universitaria Básica, del cual se desprende la materia de Introducción a los Derechos humanos.

El objetivo es explicitar los conocimientos, habilidades, actitudes/valores reportados por los estudiantes universitarios, como parte de los aprendizajes de esta asignatura. Se utilizó un cuestionario con tres preguntas abiertas relacionadas con las aportaciones de la asignatura a su formación personal y profesional. Este instrumento fue aplicado a 110 alumnos en la octava semana de clases. También se pidió a 12 estudiantes que redactaran una conclusión final sobre el contenido de la materia, así como una autoevaluación de su desempeño en cada uno de los criterios de la rúbrica de *Participar con Responsabilidad Social y Servicio a los Demás* (PRSSD). El análisis de los datos se realizó a través de un análisis de contenido.

Los resultados obtenidos del cuestionario se dividieron en tres categorías: conocimientos, habilidades y actitudes/valores. Respecto a la autoevaluación se identificaron cinco categorías principales:

1. percepción del concepto,
2. reconocimiento en la persona,
3. reconocimiento en la profesión,
4. acción desde la persona,
5. acción desde la profesión.

Palabras clave

Educación en derechos humanos, formación integral, educación superior.

¹ Maestra en Educación por la Universidad Marista de Mérida (UMM), Coordinadora Académica del Modelo Educativo de la UMM, docente universitaria. Actualmente estudiante del doctorado en Educación en la UMM.

² Maestra en Educación por la Universidad Marista de Mérida, Coordinadora de Diseño Curricular, docente universitaria y apoyo en el Programa Aprender Sirviendo (PAS) en la UMM.

El papel de la educación superior

En Latinoamérica se ha logrado avanzar en procesos democráticos, tanto en materia electoral como en algunas libertades básicas. Aún quedan pendientes por atender en materia de derechos humanos (Instituto Federal Electoral, 2014; Gasca-Pliego & Olvera-García, 2011), ya que existen factores como la desigualdad, las prácticas autoritarias, la desconfianza en las instituciones de gobierno, la inseguridad, entre otros, que limitan el afianzamiento de una sociedad justa, democrática y equitativa (Instituto Federal Electoral, 2014). Pese a esto, un logro fundamental es que el tema de Derechos humanos pasó de estar en una agenda privada a un debate público (Ansolabehere, Valdés, & Vázquez, 2015), esta situación permite que los actores sociales visualicen a los derechos en una agenda propia. Esta apertura permite que diversas instituciones y organismos incluyan este tema en sus propias agendas ¿De qué forma lo hace la universidad?

Las universidades han incluido entre sus objetivos académicos y extracurriculares la formación integral, la cual tiene como propósito central la consolidación de los alumnos como estudiantes, es decir, que la mayoría logre el máximo aprovechamiento de su esfuerzo académico y todos se desarrollen como seres humanos valiosos y creativos (Robles et al. 2012). Esta formación tiene su base en el concepto de educación integral, la cual se define como “la educación del hombre en todas sus dimensiones y facultades, tendiendo a hacer hombres completos, sin carencias de ningún tipo” (Gil, 1997, p.192).

Estas ideas de educación integral son planteadas desde décadas atrás cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada en 2009, estableció que la universidad como casa de conocimiento, investigación, innovación y creatividad, tiene la responsabilidad de promover con determinación una ciudadanía activa y democrática, y contribuir a hacer realidad la paz, la democracia y el desarrollo sostenible, impregnando su cultura académica con la promoción de los Derechos humanos (Sabido, 2015, p.1). Esto implica el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de estos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Modelo educativo de la Universidad Marista de Mérida

La UNESCO (Delors, 1996) plantea que la educación debe estar basada en cuatro pilares: aprender a ser, a hacer, a convivir y a aprender. En los siete saberes Edgar Morín (1999) establece: pensamiento crítico, la pertinencia del conocimiento, aprender la condición humana, aprender sobre la identidad terrenal, enfrentamiento de las incertidumbres, aprender la comprensión del conocimiento y humana, y la ética del género humano. Esto sirvió como marco de referencia para que la Universidad Marista de Mérida realizará su Modelo Educativo (Universidad Marista de Mérida, 2014).

Cada licenciatura contempla en su propuesta educativa cuatro ejes curriculares para atender la formación integral:

1. Formación universitaria básica
2. Formación humana
3. Formación para la conciencia y responsabilidad social y pensamiento crítico
4. Formación interdisciplinar

Todos los ejes curriculares tienen como finalidad acompañar al estudiante en su formación personal y profesional. Para este trabajo nos centraremos en el eje de Formación universitaria básica, el cual tiene como objetivo: propiciar una trayectoria universitaria y profesional más plena y provechosa a través de fortalecer en los alumnos el aprender a aprender, a convivir y a hacer (Universidad Marista de Mérida, 2014). En este eje descansa la asignatura de Introducción a los Derechos humanos, la cual puede ser optada en el primer o segundo semestre por estudiantes de diferentes licenciaturas. Los alumnos de Derecho no pueden optar por esta, ya que en su plan de estudios tienen materias específicas de esta área.

El objetivo de la materia es que el alumno construya una postura crítica frente a los fundamentos filosóficos y sociales de los derechos humanos a través de la comprensión de la conciencia a la diversidad cultural, el compromiso cívico, el razonamiento ético y la justicia social, con una actitud de búsqueda por el bien común. Este tiene una relación explícita con la competencia genérica de Participar con Responsabilidad Social y Servicio a los Demás (PRSSD).

Tabla 1. Criterios de la competencia de Participar con responsabilidad social y servicio a los demás.

Criterio	Definición del nivel deseable
Conciencia de la diversidad y la inter/ multi-culturalidad.	Reconoce su propia identidad cultural y aprecia otras culturas. Incluye el análisis de reglas y sesgos. Reconoce y recupera la presencia de los diversos puntos de vista y culturas. Comprende profundamente la importancia y el impacto de la diversidad cultural
Compromiso cívico/ profesional	Comprende con profundidad el compromiso de ser ciudadano local y del mundo y establece las vinculaciones. Establece claramente la relación entre su propio campo académico/profesional y su compromiso cívico. Participa en el servicio a otros desde las necesidades de la propia comunidad y lo acompaña de procesos de reflexión: (i) aprender sirviendo, (ii) servicio comunitario institucional, (iii) transferencia a la comunidad de resultados de investigación y desarrollo tecnológico, (iv) atención social. Su reflexión cívica-académica y/o acción cívica dentro de la universidad, está claramente orientada al bienestar social
Razonamiento ético	Reconoce y analiza en detalle diversos asuntos éticos y su interrelación. En su reflexión, aplica conceptos/ perspectivas éticas a los dilemas éticos y reconoce implicaciones de la selección de dichos conceptos/perspectivas. Evalúa con profundidad y de manera adecuada dilemas éticos asumiendo una postura sustentada en el bien común y derechos humanos
Justicia social	Reconoce y se interesa por la injusticia y la discriminación tanto de su entorno inmediato como lejano, empleando esquemas profundos y amplios para su comprensión. Ante los temas de justicia y no discriminación, en su reflexión hace propuestas claras y específicas sobre su procuración. Reconoce con profundidad y de manera sustentada los problemas sociales que son reto específico en su formación y posterior ejercicio profesional

Estos criterios se vinculan de manera transversal con los contenidos temáticos de la asignatura, los cuales son:

- Análisis de la realidad humana.
- Análisis de la dignidad humana.
- Los derechos humanos: sus orígenes y evolución.
- Obligaciones del Estado y del individuo en relación los derechos humanos.
- El enfoque de derechos en el desarrollo de la sociedad actual.
- Causales que generan la violación de los derechos.
- Juventud y derechos.
- Instrumentos y organismos que garantizan el cumplimiento de los derechos.

Este contenido es revisado en 16 semanas de clases, con una duración de dos horas de trabajo en el aula y dos horas de estudio independiente.

Metodología

Este trabajo tiene como objetivo explicitar los conocimientos, habilidades, actitudes/valores reportados por los estudiantes universitarios como parte de los aprendizajes de la asignatura Introducción a los Derechos Humanos.

Para obtener la información se utilizó un cuestionario de tres preguntas abiertas relacionadas con las aportaciones de la asignatura a su formación personal y profesional (conocimientos, habilidades y actitudes/valores). Este cuestionario se aplicó a través de la plataforma electrónica Google Drive en la octava semana de clases. Fue respondido por 110 estudiantes de 121 que cursaron la materia de Introducción a los Derechos Humanos durante el semestre agosto-diciembre 2016.

Además, para profundizar en los conocimientos adquiridos se pidió a doce estudiantes que redactaran una conclusión final sobre el contenido de la materia. Cinco fueron escritos en pareja y dos de manera individual.

En relación a las actitudes/valores, se solicitó a los mismos doce alumnos que hicieran una autoevaluación de su desempeño en cada uno de los criterios de la rúbrica de PRSSD. Este escrito fue realizado al final del semestre. Para obtener los resultados se hizo un análisis de contenido con la información otorgada por los estudiantes.

Resultados

Los resultados están divididos en conocimientos, habilidades y actitudes/ valores. Con respecto a los conocimientos, en el cuestionario la mayoría mencionó el tema de dignidad humana y los 30 derechos. En la conclusión que fue solicitada a doce estudiantes, los elementos que estuvieron presentes del contenido de la materia fueron: De la realidad, los alumnos incluyeron aspectos del contexto actual del país. En lo que refiere a la dignidad, reconocen que todos son seres humanos y por lo tanto valen lo mismo: los presos no merecen trato inhumanos, aun cuando cometieron delitos(...) merecen tener una vida digna. Hay que buscar que cumplan su sentencia de una manera justa y humana (A8/A9 en la tabla).

De la historia y evolución de los derechos, no se hizo evidente información relacionada a esta unidad, sin embargo, en dos escritos se habló acerca de la interdependencia de los derechos. Con respecto al tema de las obligaciones del Estado, los alumnos reconocen que hay respeto, garantía y protección de derechos, sin embargo, expresan que existe un sistema ineficiente que haga cumplir las consecuencias ante las violaciones de estos Existen leyes y programas que el Estado genera para garantizar este derecho, sin embargo, aún no es suficiente (A12 en la tabla), El Estado tiene leyes que procuran el derecho a la vida, sin embargo, no son aplicables ni promovidos (A7 en la tabla).

En relación a las causas que violan los derechos, cuatro trabajos expresan que las estas están vinculadas a las ideologías, estereotipos y prejuicios que hay en la sociedad. También mencionaron como causales la corrupción, el abuso de poder y la impunidad que hay en el país, sobre todo en grupos poderosos.

Por último, en el tema de instrumentos y organismos que garantizan los derechos, en las siete conclusiones se mencionan organizaciones locales, nacionales e internacionales que procuran y los defienden. En todos se menciona a la sociedad civil como un apoyo vital y necesario para el cumplimiento de los derechos. Las organizaciones de la sociedad civil están teniendo una fuerte tarea de promoción y denuncia frente al feminicidio y construcción de sociedades más justas (A7 en la tabla).

Con respecto a las habilidades, en el cuestionario se observó que los estudiantes destacan las de pensamiento, entre ellas el reconocimiento, la criticidad y el análisis de situaciones actuales relacionadas a la promoción y/o violación de derechos.

Por último, en actitudes y valores, el respeto fue el más mencionado, seguido de la empatía, la tolerancia y la responsabilidad. Para profundizar sobre las actitudes y valores, se utilizó la autoevaluación de los estudiantes respecto a la rúbrica de PRSSD. De este análisis se determinaron cinco categorías: a) percepción del concepto, b) reconocimiento en la persona, c) reconocimiento en la profesión, d) acción desde la persona, e) acción desde la profesión. En la tabla dos se describen los resultados expresados por los doce estudiantes.

Categoría de análisis	Conciencia de la diversidad y de la inter/multiculturalidad	Conciencia de la diversidad y de la inter/multiculturalidad	Razonamiento ético	Justicia social
Percepción del concepto	<p>A1/A2. Escuchar de otras culturas y comprender la importancia de respetar la propia cultura y la de los demás</p> <p>A3/A4/A5. Conocer y reconocer que todas las personas somos iguales independientemente de nuestro origen étnico/cultural</p> <p>A6. Creo en una sociedad que necesita muchas ideas y opiniones diferentes.</p> <p>A8. Los derechos están en cada ámbito de nuestra vida y a pesar de que todos tenemos culturas diferentes</p>	<p>A1.Reconocimiento de la ciudadanía</p> <p>A2/A5. Compromiso como ciudadana</p>	<p>A1/A2/A3.Sustentar opiniones y puntos de vista acerca de lo que es ser ético</p> <p>A5/A6. La ética lleva al bien común y al cumplimiento adecuado de los DH.</p> <p>A10. En cada aspecto de nuestra vida, los Dh están presentes</p> <p>A11. Evaluar problemas éticos y aplicar conceptos y perspectivas</p>	<p>A1.Consciente de los problemas del entorno asumidos como un reto personal y profesional</p> <p>A2/A4/A10/A5. Reconozco la injusticia y discriminación que hay en el mundo</p> <p>A3. Me indigna y no tengo tolerancia por la injusticia y discriminación.</p> <p>A11. Muchos temas de nuestro entorno requieren de la justicia social, no tenerla crea problemas sociales en el país</p>
Reconocimiento en la propia persona	<p>A3/A12. Reconozco y valoro las diferentes culturas, trato de no juzgarlas. Estar abierta a otros puntos de vista.</p> <p>A5. Me enorgullece mi cultura y formar parte de ella, me gusta aprender de otras culturas</p> <p>A7. No muestro conciencia ante mi cultura y no tengo mucho interés sobre otros puntos de vista, pero quiero mejorar en esos aspectos</p> <p>A9. Me di cuenta del valor que tiene México como cultura, pero prefiero saber más de otros países</p> <p>A11. Ahora comprendo más culturas y entiendo su impacto</p>	<p>A5. No logro identificar mi compromiso cívico, me gusta ayudar a los demás pero no tengo iniciativa</p> <p>A7. Demuestro poca comprensión de ser ciudadano local y nacional, esta actitud afecta mi desarrollo personal y profesional, lo quiero cambiar, quiero crecer como persona</p> <p>A8/A10/A11. Siempre he pensado en hacer pequeños cambios en lo que me rodea, nosotros los jóvenes somos quienes tenemos el poder de hacer un cambio</p> <p>A11. Sé que debo poner de mi parte para que nuestra sociedad sea un lugar mejor para crecer y desarrollarse</p>	<p>A2. Asumir una postura del bien</p> <p>A3. Comprendo mi compromiso como ciudadana</p> <p>A7. Reflexiono de manera imprecisa algunos aspectos éticos</p> <p>A8. Puedo identificar muy bien los dilemas éticos y diferenciar entre el bien y el mal pero la realidad es compleja y aun no puedo darle una solución ética a muchos de los problemas</p> <p>A12. Tengo más conceptos y perspectivas éticas para aplicar a mi reflexión, la cual se ha vuelto más completa</p>	<p>A1/A9.Consciente de los problemas del entorno asumidos como un reto personal y profesional</p> <p>A6. Tengo la ideología y la educación de que todos somos iguales, todos tenemos la misma cantidad de dignidad, sin excepción</p> <p>A7/A8/A12. La injusticia es algo que me causa mucha impotencia y me duele ver como el mundo cae debido a ella, pero me quedo en la teoría</p>

Tabla 2. Resultados de la autoevaluación de estudiantes relacionados a la rúbrica de PRSSD.

Categoría de análisis	Conciencia de la diversidad y de la inter/multiculturalidad	Conciencia de la diversidad y de la inter/multiculturalidad	Razonamiento ético	Justicia social
Reconocimiento en la propia profesión		A8. Con nuestra profesión nos debemos comprometer a hacer un servicio y un bien a la comunidad, aun me falta hacer realidad estos pensamientos A9. Mi trabajo como profesional puede estar orientado al bienestar social y a la formación de un México mejor A12. Comprendo la manera en la que puedo orientar mi carrera hacia el bienestar social, con procesos de reflexión complejos	A2. Asumir una postura del bien A3. Mi compromiso como ciudadana a qué me lleva desde mi campo laboral A6. La ética puedo aplicarla a mi ámbito profesión al momento de ser coherente con mis creencias y mi trabajo	A1. Consciente de los problemas del entorno asumidos como un reto personal y profesional A7. Reconozco los problemas sociales como un reto para mi formación y posterior ejercicio profesional A10. Profesionista con valores que sea útil para la sociedad
Acción desde la propia persona	A10. He aprendido a aceptar diferentes puntos de vista, esto ha hecho que comprenda que todos pensamos diferente y tenemos que respetarnos mutuamente	A1/A2. Ayuda a los demás.	A4. Puedo plantear problemas éticos, su interrelación con los diferentes aspectos y buscar una solución	A2/A5. No propongo acciones para procurar la justicia social, me da miedo, es muy difícil cambiar la forma de pensar de otros
Acción desde la propia profesión		A1. Poner al servicio de una sociedad mejor aspectos de su disciplina		A2. No propongo acciones para procurar la justicia social A6. Como futuro diseñador gráfico intento ilustrar temas de injusticia y discriminación

Conclusiones

Los resultados permiten vislumbrar que esta asignatura va más allá de la adquisición de conocimientos, también favorece el fortalecimiento de habilidades y actitudes/valores respecto a la defensa de los derechos. Esto se vincula con lo expuesto por el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas (ONU, 2006): la educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad.

Como se puede observar, después de pasar por esta asignatura, los alumnos que la cursan empiezan a tener en su discurso elementos muy claros acerca de los derechos humanos y su relación con la dignidad humana, la justicia social y el compromiso ético que este tipo de aprendizajes genera. Al ser alumnos de carreras ajenas a Derecho, se corre el riesgo de que no vuelvan a revisar estos temas y que las habilidades y valores demostrados queden rezagados.

La Universidad Marista de Mérida, comprometida con la formación integral y promotora de responsabilidad social, provee al estudiante de vías alternas para continuar con esta línea de formación, como: materias disciplinares que refuerzan la competencia PRSSD; el Programa Aprender Sirviendo (PAS); otras materias del Modelo Educativo que refuerzan este eje transversal, intentando consolidar aprendizajes significativos respecto a la internalización de los derechos, su promoción y una cultura de la denuncia de la violación de los mismos en experiencias propias o ajenas.

Referencias bibliográficas

- Ansolabehere, K., Valdés, F. & Vázquez, D. (2015). *Entre el pesimismo y la esperanza. Los derechos humanos en América Latina*. México: FLACSO MÉXICO
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO-Santillana
- Gasca-Pliego, E. & Olvera-García, J. (2011). Construir ciudadanías desde las Universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 18 (56), 37-58.
- Gil, R. (1997). *Filosofía de la educación hoy: diccionario filosófico-pedagógico*. Madrid: Dykinson
- Instituto Federal Electoral (2014). *Informe país sobre la calidad de ciudadanía en México*. México: Instituto Federal Electoral.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Plan de Acción. *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra: ONU.
- Robles, M., Rubio, S., Celis, M., Angulo, O., Bonaparte, M., Dosal, R., Macedo de la Concha, L., Mercado, J., Ríos, T., Servín, R. & Zepeda, C. (2012). *Formación Integral*. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_12.pdf
- Tawil, S. & Cougourex, M. (2013). Una mirada actual a la educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del informe Delors de 1996. *Investigación y prospectiva en educación/UNESCO*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050s.pdf>
- Universidad Marista de Mérida (2014). *Modelo Educativo de la Universidad Marista de Mérida*. México: Universidad Marista de Mérida

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

La metodología de enseñanza dogmática no es funcional para enseñar DDHH, ya que no permite el uso de técnicas didácticas efectivas. Se considera que una buena práctica es la enseñanza de los derechos humanos de manera transversal, en donde el docente tome un papel activo.

Se debe generar conciencia de la existencia de esos derechos y crear estrategias flexibles acordes con el contexto en el que enseña para hacer significativo el aprendizaje. Una buena práctica es promover los derechos humanos fuera del aula a través de talleres, el acercamiento de los alumnos con contextos de vulnerabilidad, la realización de foros de sensibilización y diagnósticos.

Discusión sobre el diagnóstico

No hay consenso sobre cómo se debe implementar la materia de derechos humanos en el plan de estudios, ni cuál es el mejor método para enseñarla. Al respecto existen diversas posturas; algunos creen que este tema debiera ser implementado en el plan de estudios de manera transversal, por otro lado, otros piensan que debe incorporarse como una materia específica.

Tampoco existe consenso sobre cómo se deben enseñar los derechos humanos. Mientras algunos creen que debe utilizarse el método dogmático, existiendo siempre una combinación entre teoría y práctica; otros piensan que se debe usar un enfoque totalmente práctico ya que, a diferencia del método dogmático, este sí permite el uso de casos y problemas, otorgando el papel de facilitador al profesor.

A pesar de lo anterior, existe un sentimiento generalizado de que enseñar las bases teóricas de los derechos humanos es algo esencial en la LED y que los docentes deben emplear técnicas de enseñanza adecuadas para transmitir los conocimientos.

Otro de los problemas en la enseñanza de los derechos humanos es la falta de contenidos y materiales actualizados, así como, la ausencia de mecanismos de evaluación adecuados.

Por otro lado, también existen resistencias institucionales al enseñar estos temas. En este sentido, la sensibilización de los alumnos es importante, ya que es necesario involucrarlos y que reflexionen que todos podemos ser sujetos de violación de derechos humanos.

Prescripción

Los derechos humanos deben enseñarse desde una perspectiva integral, que aborde diferentes visiones y disciplinas y que se adecúe al contexto en el que se imparte la LED. En este sentido, la enseñanza de los derechos humanos fuera del aula podría realizarse, a través del acercamiento de los alumnos a contextos de vulnerabilidad, la realización de foros de sensibilización, talleres y diagnósticos.

Por otro lado, se deben utilizar estrategias alternativas para la enseñanza de los derechos humanos. Una buena práctica puede ser el uso de la metodología de resolución de casos o el análisis crítico. La enseñanza integrativa que incluya la parte práctica y teórica; la sensibilización y el aprendizaje significativo.

Respecto al área docente, también existen áreas de oportunidad, las cuáles van desde la definición de un perfil específico para la enseñanza, la capacitación de los profesores en técnicas didácticas y la evaluación docente.

Las instituciones deben ser congruentes respecto al tema de los derechos humanos. Una buena práctica es la sensibilización de estudiantes y profesores. La institucionalización de los derechos humanos, a través de la filosofía institucional, así como la implementación de mecanismos adecuados de solución a problemáticas relacionadas con la violación de derechos humanos en las escuelas de derecho. Finalmente, se debe generar una cultura de respeto a los derechos humanos.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Evaluar la implementación del tema de derechos humanos en las escuelas de derecho.
- Crear una red de docencia en donde se compartan buenas prácticas.
- Capacitar a los docentes en temas de derechos humanos, aunque no impartan la materia.
- Incorporar el tema en la misión de la universidad.
- Abordar el tema de manera transversal en todas las materias.

A mediano plazo

- Promover el uso de casos prácticos en la materia a través de la implementación de clínicas jurídicas y bufetes jurídicos gratuitos en las universidades.
- Precisar un perfil docente para la impartición de materias de derechos humanos.
- Delimitar los contenidos básicos para la materia de derechos humanos.

A largo plazo

- Coordinar una estrategia de incidencia con la SEP y las universidades autónomas.
- Evaluar a los docentes en estos temas.

Tema 5

Desarrollo de competencias docentes

Mesa de reflexión

Mauricio García Villegas | DeJusticia (Colombia)

Felipe de la Mata Pizaña | Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación

Moderador: Kristyan Felipe Luis Navarro | UdeG

Como en toda profesión, el profesor de derecho debe estar en constante actualización de conocimientos, con una enseñanza enfocada a la transmisión de habilidades y competencias útiles para la práctica profesional. Es necesario crear una amalgama de profesores con conocimientos prácticos y académicos donde el marco teórico de enseñanza esté abierto a las diversas temáticas contemporáneas.

La docencia jurídica ha sido siempre reticente al cambio. El derecho es un conocimiento ad hoc que se enseña desde su peculiaridad, se apela al legendario discurso de la tradición jurídica como un sistema, se dice que su pasado ha marcado liderazgo en el terreno de los saberes occidentales. Dicha creencia ha dejado de lado la creación de innovaciones en el desarrollo de competencias académicas aplicables a la docencia.

Existe la necesidad de actualización permanente, se cree que el buen abogado necesariamente es un buen profesor. Esto causa que la clase magistral sea la única herramienta pedagógica para enseñar derecho. El docente requiere, como cualquier otro profesionista, mantenerse actualizado en técnicas pedagógicas que tengan resultados efectivos.

Una primera fase consiste en la sensibilización de los docentes, para esta tarea son de utilidad los materiales audiovisuales disponibles en la red, donde se ejemplifican casos con grupos de trabajo en los que se utilizan métodos innovadores.

Es necesario diseñar un programa integral que contemple el desarrollo de competencias docentes y técnicas de enseñanza del derecho. Para ello es importante que la institución en cuestión tenga un proyecto educativo sólido con objetivos bien identificados.

Además de un marco teórico es necesario tener claridad en aspectos como perfil del destinatario, tipo de curso, periodos de duración del plan de estudios, programa de trabajo y mallas curriculares.

La educación de hoy está dirigida a crear habilidades y competencias según sea el caso, hemos pasado de las competencias memorísticas a otras más aptas para resolver problemas. Se ha transitado de la descripción al fomento de las habilidades inductivas y deductivas, hay retos mayúsculos para que el operador jurídico esté más atento y cercano a una práctica jurídica que le era desconocida.

Las competencias del abogado deben girar en torno a una práctica profesional clara, con principios y con valores para la resolución de casos.

El docente moderno tiene que enseñar competencias que incluyan otras perspectivas, tales como: género, interculturalidad o equidad, que supondrían desarrollar competencias que permitan narrativas y gramáticas acordes a los retos de nuestra generación.

Uno de los grandes problemas es que el profesor de derecho es un abogado litigante y eso implica su profesión principal, dejando marginalmente la docencia. Son pocos los profesores que se han formado como doctores en una universidad.

Generalmente, lo que hace el profesor litigante es enseñar teoría puramente normativa, pero no está preparado para hacer investigación. El profesor debe tener conocimientos de pedagogía. El doctorado enseña investigación, pedagogía y a conectar la normatividad con la realidad social. Es ahí donde los futuros profesores aprenden la dimensión pedagógica necesaria para aplicar a sus clases.

La visión del litigante se encuentra sesgada por la cuestión adversarial entre las partes, los intereses económicos y por el negocio que desenvuelve el litigio. En cambio, el profesor que ha pasado por un doctorado está más abierto y es más susceptible a incorporar la dimensión pública y ética que tiene el derecho. El grueso de los profesores de las escuelas de derecho debe venir del doctorado.

Es falso que el litigante conozca la práctica del derecho en su totalidad ya que generalmente se enfoca en una rama específica. Por otro lado, también es falso que el profesor que ha hecho doctorado la desconozca, ya que también realiza investigación en el campo específico que ha estudiado.

En las facultades de derecho se tiene una visión enciclopédica, se busca enseñar todas las materias que componen el derecho y se dedica muy poco a enseñar a pensar para resolver problemas.

Se debe empezar por organizar la profesión jurídica en Latinoamérica. Para ello, la regulación estatal es fundamental ya que existen muchas resistencias de parte de los decanos de la facultad de derecho, los docentes, los colegios de abogados y en general las elites jurídicas.

La solución a este problema debe contemplar una respuesta integral donde el enfoque principal sea poner en sintonía a actores políticos y élites jurídicas para la regulación de la profesión.

Mesa de ponencias

Moderador: Jorge Alberto González Galván | Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM

Construcción del aprendizaje técnico-jurídico en lengua extranjera

Enrique Arámbula Maravilla y Altagracia González Aceves | UdeG

El área docente generalmente enfrenta varios retos, entre los cuales destaca la formación de los docentes en el área pedagógica, dado que no existe una profesionalización de la docencia jurídica.

La investigación realizada consistió en identificar buenas prácticas en la enseñanza del derecho de instituciones de educación superior; públicas o privadas.

Para evitar caer en valoraciones subjetivas, se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: la calidad docente; la investigación el prestigio; las citas; la internacionalización; la oferta de posgrado; la acreditación, específicamente la internacional; la inclusión y diversidad; y la transferencia del conocimiento.

La responsabilidad social del formador de abogados

Carmen Hortencia Arvizu Ibarra, Martha Martínez García y Julia Romero Ochoa | Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro

El objetivo de la investigación fue propiciar la reflexión del formador de abogados y del estudiante con respecto a los servicios que la comunidad espera de los profesionistas del derecho y cómo se proporcionan.

El docente cumple con una doble función: profesionista del derecho y formador de abogados. Se debe tener en cuenta que no sólo se forman personas, sino también actores sociales que son clave en el andamiaje del país.

La responsabilidad social del abogado no se consigue construyendo decálogos, sino ejerciéndolos. La ética del abogado debe verse reflejada frente a la comunidad profesional y ante la sociedad en general.

La evaluación formativa a partir de la autoevaluación de los estudiantes en un curso de Cultura de la Legalidad

Rosalba González Ramos | CEEAD

La autoevaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser muy optimizador, dado que le permite al alumno identificar los recursos con los que cuenta y lo que debe hacer para mejorarlos.

También, los resultados de la práctica del ejercicio de la autoevaluación dan a conocer que los profesores tienen también la posibilidad de autoevaluarse como parte de su evaluación formativa, lo cual simboliza un carácter sumativo.

El uso de la bitácora de consulta en la biblioteca Lic. Manuel Aparicio Güido de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana

Erika Verónica Maldonado Méndez / Universidad Veracruzana

La problemática identificada fue la falta de coordinación y registro entre la biblioteca y el desarrollo de las clases, por parte de la comunidad docente de la universidad. Esto generó un desapego por parte de los estudiantes respecto al uso del acervo bibliotecario como fuente de investigación, provocando el desuso de la práctica investigadora entre los estudiantes.

Se generó una bitácora que permitiese llevar el control sobre la utilización de material bibliográfico y de consulta general de la biblioteca. Dicha acción fomentó el desarrollo de las actividades de investigación entre los estudiantes y un aprendizaje de carácter autodidáctico.

Proyecto el derecho de todos, comunidad de aprendizaje con uso de TIC

Cristina Cázares Sánchez / UNAM

Para crear una comunidad de aprendizaje mediante el uso de tecnologías de la información, es necesario que el profesor desarrolle las competencias de la asignatura específica y conozca el correcto uso de dichas tecnologías.

Para poner en marcha dichas prácticas, estas se deben plasmar en protocolos que establezcan lineamientos específicos para el aprovechamiento de toda la planta docente.

Proyecto el derecho de todos, comunidad de aprendizaje con uso de TIC

Cristina Cázares Sánchez¹

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados obtenidos de la aplicación del *Proyecto para el Mejoramiento de la Enseñanza del Derecho PE304116* autorizado por la Dirección General del Personal Académico y la Facultad de Derecho de la UNAM, con la colaboración de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 *Justo Sierra* de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Uno de los grandes retos de la enseñanza del Derecho, es la inclusión de intervenciones educativas con uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Para este proyecto, se creó una comunidad virtual de aprendizaje, denominada *Búhotica*, cuyos repositorios son una página web y una cuenta *Facebook*, en donde la interacción es un factor determinante.

Palabras clave

Enseñanza, derecho, TIC, comunidad, virtualidad.

¹ Doctora en Derecho, Profesora Titular "A" Tiempo Completo, Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México. 2017

Justificación del proyecto. Bases conceptuales para estructurarlo

El proyecto Papime [Proyecto para el Mejoramiento de la Enseñanza, reconocido por la Dirección General del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México] clave: PE304116 comenzó oficialmente el 18 de marzo de 2016. Se denominó *El derecho de Todos* porque el objetivo central es crear contenidos de divulgación de temas jurídicos con sustento de investigación apoyados y asesorados por profesores de la Facultad de Derecho y una profesora de la Escuela Nacional Preparatoria Número 3 *Justo Sierra*, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se enfoca en la utilización de secuencias didácticas en clase para el fomento en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la enseñanza del Derecho.

A fin de sustentar teóricamente este proyecto y sus resultados, se precisa introducir los siguientes conceptos que dieron origen a la idea del mismo:

La necesidad de innovar en la enseñanza del Derecho

El principal señalamiento en la evaluación de la enseñanza del Derecho, es el imperioso cambio de una metodología pasiva a una activa. Se precisa un movimiento del método tradicional de cátedra dogmático, o de jurisprudencia de conceptos a una metodología más dinámica donde se resalte la capacidad de aplicar o practicar los conceptos y conocimientos, tal es el caso de la enseñanza clínica o el método de casos (Serna, 2004; Witker, 2008; Bullard & McLean, 2009; Correa & Montoya, 2008; y Vargas, 2009).

Así, en la enseñanza del Derecho, los retos pedagógicos se traducen en una enseñanza más creativa y participativa hacia el alumno, donde la investigación jurídica de temas actuales y con repercusión social se vuelva relevante.

Las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje surgen en los años 70 del siglo XX para dar respuesta “a una interacción entre el mundo escolar y el mundo social, de las familias y la sociedad del estudiante, conocimiento y las vivencias socio-culturales” (Aguilera & Mendoza, 2009, p.47).

No obstante, en el ámbito educativo universitario, una comunidad de aprendizaje se entiende:

(...) en un marco de enseñanza de enseñanza superior, al conjunto de alumnos y habitualmente también sus profesores que comparten un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje basados en actividades y modelos pedagógicos en los que prevalecen valores como la colaboración, la interacción, el intercambio o la mutualización de los documentos de trabajo (Daele & Brassard, 2003, citado en Marqués & Espuni, 2011, p.57).

La interacción será un factor determinante para lograr la creación de una comunidad de aprendizaje, reconociéndose: las interacciones afectivas virtuales; interacciones relacionadas con la gestión y organización de la actividad; interacciones orientadas a impulsar los procesos de construcción de conocimientos compartidos como evaluación del aprendizaje, tal y como lo refiere Barberá (2002).

La divulgación del Derecho

El Derecho tiene dos campos de enseñanza, uno que denominaré *específico*, el cual se enfoca al alumno y su aprendizaje significativo sobre las asignaturas de la llamada Ciencia Jurídica; y el segundo, el *genérico*, orientado al público en general, en su carácter de ciudadano y sujeto de derecho. Así, la divulgación del Derecho resalta su función social: ser útil en la vida cotidiana y democrática de las sociedades, en este caso de la sociedad mexicana.

Así el Derecho como ciencia social implica una función cultural basada en el principio jurídico de ‘la ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento’.

Por ello, uno de los problemas más relevantes de la enseñanza del Derecho -además de la promoción de la investigación jurídica por parte del alumno-, es el enfoque de una ciencia social con miras de divulgación útil al desarrollo de una nueva competencia (Acevedo, 2004): la participación ciudadana. Así se debe considerar una nueva labor de la enseñanza del Derecho en la creación de una nueva cultura de la legalidad en México.

El ambiente virtual

Para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje se requiere un repositorio; un medio donde se encuentren los productos o evidencias del conocimiento que se va creando. De allí, se precisó la creación de un ambiente virtual:

(...) el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia (González & Flores 2000, cit. por Herrera, 2006, pp.100-101).

Es menester precisar que para la realización de los contenidos vertidos en el espacio virtual, se requiere la estructuración de secuencias didácticas para el desarrollo de los materiales y establecer el nivel de las competencias básicas para la educación del Siglo XXI, al utilizar las TIC (Aguerrondo, 2009; OCDE, 2010).

Las secuencias didácticas son imprescindibles en el desarrollo del material didáctico que formará parte de la comunidad de aprendizaje debido a que en el diseño, estructuración y lineamientos de evaluación utilizados radicará la legitimidad académica de los contenidos informativos y comunicativos vertidos en dicho material.

Una secuencia didáctica es:

(...) una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades 'para' el aprendizaje de los alumnos. (Díaz-Barriga, 2013, p.1).

Educar para el siglo XXI, en las dos dimensiones, que he expuesto en líneas anteriores, la específica, hacia los estudiantes de la Ciencia Jurídica y la general, hacia los ciudadanos de un sistema jurídico determinado, es un gran reto cuya eficiencia se relaciona con la selección del ambiente, la creación de contenidos didácticos y el fomento de las competencias y habilidades, siendo las Tecnologías de la Información y Comunicación, una de las herramientas incuestionables de una comunidad de aprendizaje.

El trabajo colaborativo, la interacción

El proceso de creación del contenido de material didáctico se puede realizar de forma individual, en este caso la investigación realizada y la comunicación se da entre el estudiante y el profesor, sin embargo, el término comunidad de aprendizaje, conlleva la noción de cooperación en la creación del conocimiento, siendo la interacción entre diversos agentes que fungen como tutores, asesores, que pueden ser los propios estudiantes u otros profesores, pero siempre con el seguimiento del profesor responsable.

La motivación y la comunicación entre los participantes son los factores más relevantes para el éxito de un proyecto colaborativo (Ruíz & Velasco, 2005; Romero & Pérez, 2009). Motivar a los estudiantes a conservar, durante todo el proceso de creación de su propio conocimiento, una actitud cooperativa y tolerante es una labor compleja que el Profesor-Tutor o facilitador del conocimiento debe considerar al administrar una comunidad de aprendizaje.

La comunidad de aprendizaje: el derecho de todos

El diseño de la comunidad

He de mencionar que en el diseño y planeación participamos cuatro alumnos de la Facultad de Derecho de la UNAM, un alumno del Centro Nacional de las Artes (CENART) y se contrataron los servicios profesionales de un Ingeniero de Tecnologías de la Información y Comunicación, para lograr el diseño más adecuado de nuestro canal de salida, o ambiente virtual.

El proyecto presentado para el reconocimiento institucional y financiamiento² por parte de la Dirección General del Personal Académico de la UNAM, a través del Programa PAPIME, se denominó *El Derecho de Todos. Hacia la creación de una comunidad virtual de aprendizaje. Enfoque de Género*. Se buscó entre los integrantes iniciales del proyecto, un nombre corto; de allí nació BuhoTica, que refiere a un búho hembra, llamada Tica.



Figura 1. BuhoTica y Tica son marcas registradas

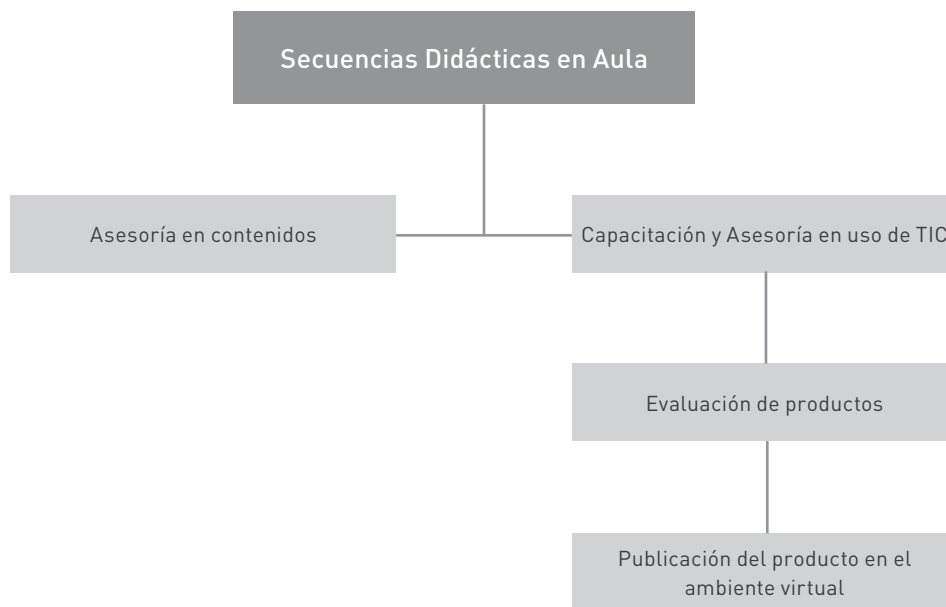


Figura 2. Tica es marca registrada

Una vez conocidos nuestros logos y la mascota de nuestro proyecto, explicaré el diseño elaborado específicamente para la comunidad de aprendizaje.

Figura 3. Diseño general sobre el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje

Secuencias didácticas



² Cabe señalar que el financiamiento recibido, no incluyó los gastos de creación del ambiente virtual: la página web (únicamente), ni los honorarios del Ingeniero, tampoco el diseño de todos los logos del proyecto, ni de los diseños de los cortos digitales animados para la introducción y salida de los videos de la comunidad. La titular de derechos es la autora de esta ponencia.

En esta etapa se realizó una carpeta compartida, a través de la *nube* con las profesoras interesadas en la aplicación de estrategias de aprendizaje, utilizando TIC para evaluar alguna unidad temática. La carpeta contenía: tutoriales de tecnologías para crear infografías, audios y videos; un documento guía para realizar guiones de infografías, audios o videos; y una recomendación en forma de lista de cotejo para evaluación. Solo eran documentos guía; las profesoras tenían plena libertad para establecer los criterios de evaluación, seleccionar el producto esperado y elegir el tema.

Dos profesoras, una de Derecho Romano I y II; otra de Derecho Fiscal, participaron en cuatro ocasiones para realizar cuatro estrategias que sustituyeron el modelo de examen tradicional para evaluación. Los trabajos seleccionados por ellas, fueron publicados en el ambiente virtual de la comunidad de aprendizaje.

Una profesora de la materia de Derecho, de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 *Justo Sierra* también participó con cuatro estrategias de aprendizaje que incluyeron carteles, infografías y videos.

La asesoría en contenidos

En todo momento de la aplicación de las secuencias didácticas, las profesoras tuvieron el rol de facilitador de contenidos y de asesor en la investigación de los temas por parte de los estudiantes, para detectar fuentes legítimas de información, se motivó la función de acompañamiento del profesor en la construcción del conocimiento por parte del alumno.

La capacitación y asesoría en uso de las TIC

En este sentido los becarios de este proyecto fueron capacitados por la Dirección General de Tecnologías de la Información y Comunicación de la UNAM en la realización de infografías, audios y videos. Ellos fungieron como asesores y creadores de material didáctico para la comunidad de aprendizaje.

Evaluación de los productos

Cada profesora realizaba la evaluación de los productos entregados. Como resultado de las secuencias didácticas aplicadas, se seleccionaban los más representativos y se publicaban en el espacio virtual.

Se seleccionaron los formatos de infografías, carteles, audios, videos y ensayos cortos para ser los productos esperados que los estudiantes realizarán siempre con el acompañamiento de las profesoras.

El ambiente virtual de la comunidad

Al definir el repositorio de los materiales didácticos que se crearían, se estableció que fueran una página web cuyo dominio está en wordpress; en cuanto a redes sociales quedó Facebook, como la de mejor aceptación entre el público al cual nos dirigíamos.

La administradora con permiso de edición de la página web, es la Responsable del Proyecto. En Facebook, los cuatro becarios del proyecto y la Responsable tenían permiso de edición debido a la prontitud de publicación.

En buhotica.com se dieron a conocer más de treinta infografías, 'memes', noticias culturales, siete ensayos escritos por los estudiantes, cinco reseñas de libros, ocho audios y catorce videos.

Tuvimos presencia física en dos eventos dirigidos a la comunidad de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 *Justo Sierra*, denominados, *La Feria del Derecho*, cuyo objetivo fue realizar ejemplos de las instituciones jurídicas de forma práctica y lúdica para los jóvenes; y *100 años de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, donde el objetivo fue mostrar en infografías la transformación jurídica del artículo de la Constitución. En ambos eventos hubo ponencias por parte de profesores de la Facultad de Derecho de la UNAM. Nuestro ambiente de convivencia y comunicación, además de la virtual, también fue presencial.

Resultados

Ya han sido expuestos los productos que se obtuvieron durante doce meses de trabajo continuo; todos y cada uno de ellos pueden ser consultados por el lector en *buhotica.com* y en el *Facebook* de *Buhotica AC*

Sin embargo, los otros resultados de la cotidianidad de la comunidad, fueron:

1. La capacitación sobre el uso de TIC, tanto a las profesoras participantes, como a los becarios y los estudiantes que realizaron algún producto. Se requirió la creación de carpetas en la *nube*, con tutoriales, ejemplos, instrucciones precisas y detalladas de cómo realizar la secuencia didáctica; para los estudiantes, la descripción del producto esperado y los tutoriales para el manejo de las TIC. Al respecto, la Dirección General de Tecnologías de Información, de la UNAM, nos apoyó con la capacitación de dos becarios del proyecto sobre el uso de las TIC, quienes fungieron como asesores-tutores.
2. La constante motivación de los participantes fue: Uno de los mayores retos es mantener el seguimiento del proyecto; Tal vez, lo más difícil no es crear la comunidad de aprendizaje sino mantenerla. Este seguimiento, fue en primer lugar, respecto a la creación de materiales didácticos; el reto implica crear materiales novedosos, originales y atractivos, en un lapso de tiempo corto, para poder motivar a los seguidores de la comunidad, tanto en la página web como en *Facebook*. Fue un reto constante, la publicación continúa y activa³
3. La utilización y actualización de las TIC en el transcurso del proyecto. La tecnología se actualizó, existiendo nuevas aplicaciones y programas para crear los productos referidos. Esto implica un cambio constante, no solo de conocimiento de la materia jurídica, sino también de competencias digitales.
4. La actualización del dominio en internet implica una inversión que se debe considerar, si se desea construir una comunidad de aprendizaje. Aunque los canales de las redes sociales son una opción, las páginas web son consultadas e indexadas en los buscadores, lo que da una posibilidad mayor de llegar al público.

Conclusiones

Una comunidad virtual de aprendizaje a nivel universitario se refiere siempre a la interacción guiada y supervisada por el docente con la participación de los estudiantes.

Para crear una comunidad virtual de aprendizaje en materia jurídica se requieren: dos protocolos anteriores a lanzar los repositorios virtuales: el protocolo de investigación en materia jurídica y los asesores que lo aplicarán; y el protocolo en el uso de las TIC para obtener las competencias digitales que se buscan promover en los participantes.

³ Aún se puede consultar esta red social y la página para encontrar nuestros archivos históricos; seguimos trabajando en la creación de nuevo material.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, A. & Mendoza, M. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67, 24-1, 45-56.
- Barberà Gregori, E. (2002) Evaluación escrita del Aprendizaje: La Evaluación como escenario educativo (I. Parte) *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 7, 247-270.
- Bullard, A. & Mac Lean, A.C. (2009). La enseñanza del Derecho: ¿cofradía o archicofradía? *Revista sobre la enseñanza del Derecho*. 13, 21-47
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En *Comunidad de Conocimiento, UNAM*. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Herrera Batista, M.A. (2009). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje, Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-19.
- Marqués Molías, L. & Espuni Vidal, C. (2011). La creación de una comunidad de aprendizaje en una experiencia de blended learning. *Revista de Medios y Educación*. 39, 55-68.
- Romero Ariza, M. & Pérez Ferra, M. (2009) Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamente contra el fracaso académico, Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 87-105.
- Ruíz-Velasco Sánchez, E. (2005). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales, comunidades que aprenden en comunidad. *Encuentro Internacional de Educación Superior UNAM*. Recuperado de repositorio.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1303/1/2005-03-29249COLABORATIVO.pdf
- Serna de la Garza, J. M. (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 111, 1047-1082.
- Witker, J. (2008). Hacia una investigación Integrativa. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 122, 943-964.

Construcción del Aprendizaje Técnico-Jurídico en Lengua Extranjera

Altagracia González Aceves¹ y Enrique Arámbula Maravilla²

Resumen

La investigación que se presenta, se centra en comprobar la necesidad de incorporar dentro del perfil docente, la competencia para la lecto-compresión y el empleo de una lengua adicional a la nativa, para la enseñanza de las ciencias jurídicas. Los aspectos axiológicos, teleológicos y sociológicos conllevan a que el estudio del Derecho sea abordado desde diferentes ópticas. El derecho académico comparado precisa el empleo de recursos lingüísticos y semánticos para la revisión de texto jurídicos, así como la inmersión cultural, precisamente para entender el derecho extranjero y con ello, comprender nuestra propia realidad socio-jurídica. Al comparar los currículos (en su acepción amplia) de la carrera de Derecho a nivel nacional, se identifica la limitante para que el estudiante pueda construir un aprendizaje significativo o desarrolle competencias en el uso de un lenguaje técnico jurídico en otro idioma, si no se visualiza como eje transversal dentro del contexto curricular. La enseñanza en un segundo idioma, contra la enseñanza de un segundo idioma, para lo cual, el docente, actuando como facilitador del aprendizaje, tendrá que asumir la responsabilidad de motivar, incentivar o propiciar que, dentro de los contenidos de las diferentes unidades de aprendizaje, los discentes comprendan la importancia y la necesidad académica, profesional y personal de desarrollar habilidades lingüísticas. Según informes neurológicos, acarrea beneficios alternos para el desarrollo de nuestros hemisferios cerebrales. Se presentan argumentos cualitativos y cuantitativos, mediante la revisión de ciertas experiencias exitosas en México (en el ámbito de la enseñanza del derecho). Se concluye que el perfil del docente condicionará la perspectiva de internacionalización de la educación superior, específicamente en los planes y programas de aprendizaje de las ciencias jurídicas, por lo que tendrá que ser un asunto curricular de alta prioridad.

Palabras clave

Aprendizaje significativo, perfil docente, inmersión cultural, enseñanza en inglés, internacionalización del curriculum.

¹ Maestra en Derecho con Orientación de Derecho Corporativo y Laboral, profesora de la Licenciatura en Estudios Internacionales y de la Coordinación de Posgrado en Derecho de la Universidad de Guadalajara, Integrante de la Mexican American Bar Association, Capítulo México

² Doctor en Derecho y Maestro en Planeación de la Educación Superior, profesor de tiempo completo adscrito a la División de Estudios Jurídicos del Centros Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

Problematización

Al profesor que interviene en los procesos de aprendizaje para la formación del abogado en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) -públicas y privadas-, a diferencia de otros niveles educativos, no se le proporciona formación para ser un facilitador del conocimiento jurídico, mucho menos en otro idioma.

Tendencias teóricas e internacionales

A partir de los años 70 e inicio de los 80 del siglo XX, en Estados Unidos se fomentó con mayor ímpetu la internacionalización. El personal directivo y los académicos tenían que ser convencidos de que los futuros abogados estarían mejor preparados si se introducía una dimensión internacional en su formación desde la licenciatura (Kholer, 2002, pp. 11-12).

A nivel mundial, a finales del siglo XX permearon los discursos sobre la internacionalización de la educación superior, verbigracia el Informe Delors (1997), mediante el cual se afirma que una de las funciones esenciales de las universidades sería la cooperación internacional y que ésta al ser multidisciplinarias coadyuvarían a que cada individuo superara los límites de su entorno cultural original, con un mayor contacto con el mundo internacional.

Actualmente la UNESCO (2017) promueve la diversidad lingüística y el plurilingüismo, reconociendo que los idiomas tienen impacto en la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo, en este último gracias a que se garantiza la diversidad cultural y el dialogo intercultural.

A dichos modelos internacionales, también habría que abonarle los avances científicos en el ámbito de las neurociencias. En el presente siglo es posible detectar el nivel de desarrollo cerebral que implica aprender un segundo idioma; por ejemplo, el estudio de Li Hai Tan y otros (2011) que la mayor repercusión del aprendizaje se sitúa en el hemisferio izquierdo, especificando las zonas impactadas.

Aquí podemos coincidir con Raymundo Gil Rendón (2004), en el sentido de que la enseñanza del derecho, dependerá de tres variables para determinar el nivel de excelencia profesional en las Universidades mexicanas: los currículos, los métodos de enseñanza y la calidad de los profesores.

En la didáctica de inicio del siglo XXI, la lengua no es sólo un sistema estático de estructuras; es una actividad discursiva y semiótica en la que la persona está implicada constantemente, de tal forma que en cualquier intercambio de ideas con los demás; cuando se reflexiona, se escribe o se lee, se están construyendo significados. Por lo anterior, queda anquilosada la figura del profesor como centro y control de la clase, para dar pie a su transformación como facilitador; es cómplice institucional, a efecto de promover la autonomía del aprendizaje de los dicentes (Gispert, 1999).

Políticas, certificaciones y estandarizaciones nacionales

Procedemos a realizar un acercamiento a los principales instrumentos, medios, herramientas, acciones y actividades mediante las cuales podemos deducir los alcances de las políticas públicas implantadas en México, en los niveles medio superior y superior, con el impase entre la licenciatura y la maestría, para considerar las congruencias respecto del impulso de los idiomas en dichos niveles educativos. No se describen muchos de estos mecanismos por ser en las IES públicas y privadas sobradamente conocidos:

El Bachillerato por competencias del Sistema Nacional de Bachillerato impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP): Se refiere expresamente que en las habilidades de expresión y comunicación un egresado: ‘Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas’ y se incluyen como competencias disciplinares básicas ‘lengua extranjera’ en el campo disciplinar de la comunicación. (DOF, 2008, pp. 3, 5)

No se identifica la exigencia de algún idioma (CENEVAL, 2015). Sin embargo, cuando se pide que se anexe el curriculum vitae del sustentante, si contempla que puede tener conocimientos en algún idioma (CENEVAL, s.f.B.).

La prueba de Aptitud Académica del College Board de Puerto Rico y América Latina(College Board, 2011) no incluye dentro de sus contenidos el empleo de idiomas³, a menos que sea solicitado por la parte contratante.

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES): evalúan las certificaciones en lenguas adicionales a la materna, que junto con otros elementos permiten determinar el logro de resultados en los estudiantes que egresan de un programa y ayudan a establecer el nivel de calidad del programa evaluado (CENEVAL, 2017).

La acreditación de programas académicos de derecho del Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C. (CONFEDE): En el documento denominado: *Marco General del Proceso de Evaluación y Acreditación de los Programas Académicos de Derecho* en la categoría o factor *Vinculación* explica que se valorarán, de manera especial, los siguientes indicadores: Programas de estancias de profesores y alumnos en las fuentes de trabajo, que permitan adquirir habilidades y prácticas complementarias en el ámbito nacional e internacional, con el fin de ampliar los horizontes, aprender nuevas formas de organización e intercambiar experiencias. (CONFEDE, 2004).

El Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), en sus contenidos no se exige el conocimiento de otra lengua. En cambio, en el EXANI III, se incluyen ítemes y mediciones sobre la lecto-comprensión en otro idioma (CENEVAL, s.f.A).

Benchmarking nacional

Decidimos realizar un sencillo ejercicio de benchmarking competitivo y de procesos, con ocho universidades (dos de carácter público y seis de carácter privado) que son consideradas por diversos rankings como las mejores escuelas de Derecho. Para resolver nuestras inquietudes por conocer que están haciendo otras IES y qué tan concordantes son sus acciones con los modelos mundiales y políticas nacionales.

Según el *World University Ranking* de 2014, elaborado por la consultoría británica *Quacquerilli Symonds* (QS) (Islas, 2014), las mejores universidades para estudiar derecho son:

1. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
2. El Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
3. El Tec de Monterrey (ITESM)
4. La Universidad Iberoamericana (Ibero)
5. La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Otro estudio de 2014, elaborado por la organización *América Económica* identifica como las mejores al Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), el Instituto Tecnológico Autónoma de México, la Escuela Libre de Derecho y el Tec de Monterrey, así como la Universidad Panamericana y la Universidad Iberoamericana (Ciudadanos en red, 2014), que, sin adentrarnos de la metodología empleada por ambos, se cumple la función principal de determinar cuáles son las IES públicas o privadas reconocidas a nivel nacional.

Después de consultar las diferentes páginas electrónicas y/o en su caso consultar con directivos, académicos, alumnos y/o egresados de dichas IES, a modo de informantes clave, es que identificamos como mejores prácticas lo siguiente:

- Buscar la excelencia académica (ELD)
- Focalizarse en el aprendizaje de las ciencias jurídicas (ELD)
- Incorporar la internacionalización en las tres funciones sustantivas (UAEM)
- Incluir en el perfil de egreso del profesionista de bilingüe (preferencia en el inglés), en la argumentación e interpretación jurídica oral y escrita (ITESM)

³ www.ceneval.edu.mx/derecho

- El egresado tiene que ser competitivo (ITESM)
- Incluir, dentro de los objetivos de planes de estudios, que se propongan alternativas integrales para la prevención y solución de conflictos regionales, nacionales e internacionales (UNAM)
- Incorporar en el plan de estudios unidades de aprendizaje de contenido internacional (ITESM, Ibero)
- Generar conocimientos fundamentales jurídicos y desarrollar conocimientos de orden político, social, económico y cultura en los ámbitos nacional e internacional. (UNAM)
- Encargar a los alumnos lectura de comprensión en inglés (UNAM)
- Especificar en el plan de estudio, las unidades de aprendizaje que tiene que impartirse, cursarse y acreditarse en el idioma inglés (UAEM, Ibero)
- Vislumbrar la aplicación internacional del derecho (ITESM)
- Estudiar de casos internacionales (UNAM, ITAM)
- Realizar de prácticas profesionales o estancias de investigación internacionales por parte de los alumnos (ITESM)
- Contemplar dobles titulaciones (ITESM)
- Fomentar la movilidad de profesores y el intercambio de estudiantes de otros países para formarse en una cultura global (ITESM)
- Prospeccionar y tener una bolsa de trabajo para el servicio exterior mexicano, instancias internacionales, en la docencia e investigación en IES (ITESM)
- Lograr que los egresados encuentren trabajo fácilmente en el litigio civil, familiar, penal, mercantil, laboral, laboral y constitucional, en reconocidos despachos jurídicos internacionales, atendiendo causas en los tribunales o dando asesorías (ITESM)
- Relacionarse con Colegios y Barras de Abogados de carácter nacional e internacional (ELD)
- Tener programas de idiomas (ITESM)
- Impartir cursos en idiomas sin costo (CIDE)
- Agregar como requisito de permanencia la lecto-comprensión en inglés (UNAM)
- Brindar apoyo a los alumnos para que tomen cursos de verano en el extranjero (CIDE)
- Conseguir con el esfuerzo de todos que el plan de estudios reciba premios internacionales (CIDE)
- Acreditar nacional e internacional el plan de estudios (CIDE, Ibero, ITAM)
- Tener convenios internacionales (CIDE)
- Ofrecer programas de intercambio (ITESM) y cursos de inmersión en la comunicación y cultural en E.U.A. y en el mundo (UAEM)
- Realizar investigación internacional (UNAM, UAEM)
- Generar redes académicas que brinden una formación analítica, crítica y humanista de la comunidad universitaria ante el contexto mundial (UNAM)
- Apoyar el aprendizaje con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (ITESM, UNAM)
- Biblioteca especializada en derecho (ELD), materiales bibliográficos de autores internacionales (UNAM)
- Organizar eventos internacionales (UNAM, ITESM, UP, ITAM)
- Tener e invitar profesores de prestigio internacional (UP, UNAM)

Síntesis propositiva

Las IES públicas tienen la facultad de crear sus propios planes de estudio, dentro de los principios de libertad de cátedra y de investigación. Hay un área de oportunidad para la internacionalización universitaria, mediante la integración internacional e intercultural, a través de políticas de desarrollo institucional (González, 2013), en un marco constitucional y legal que define las condiciones de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, como se advierte en los artículos 3o., segundo párrafo, fracción VII y 123 apartado A de la Constitución Federal, 353-J al 353-Ñ de la Ley Federal del Trabajo.

Llama la atención que, para permitir la mejora en el aprendizaje universitario, a través de la selección y promoción de calidad de los profesores universitarios, no se haya tomado el asunto como prioritario para la política educativa universitaria en todos los órdenes de gobierno.

Una estrategia inicial sería iniciar a los docentes del pregrado y posgrado en la lecto-comprensión de los idiomas, para que con dichos conocimientos y con sus propios ejemplos, puedan motivar, incentivar o propiciar que los discentes comprendan la importancia y la necesidad académica, profesional y personal de desarrollar habilidades lingüísticas.

Fomentar, la inmersión cultural internacional de los docentes, favoreciendo la internacionalización en casa con visitantes distinguidos, en casos especiales permisos de cortesía para internarse en el país hasta seis meses en estancias de investigación con científicos o humanistas de prestigio internacional (González, 2013), mediante programas de movilidad del personal académico y de cooperación académica entre las Instituciones de Educación Superior alrededor del mundo (González, 2013).

Todo lo anterior, para genera una masa crítica de docentes que precisamente tengan las capacidades internacional es para influir en el aprendizaje significativo de los alumnos; para que conozcan los tecnicismos jurídicos que pueden encontrarse en otros países, y tengan una mejor perspectiva profesional. Bien podrían pertenecer a redes internacionales, colegios de abogados de corte internacional y realizar investigaciones en diferentes idiomas.

Referencias bibliográficas

- Arámbula Maravilla, E. (2012). Antecedentes de los Actuales Procesos de Evaluación y Acreditación de las Universidades Mexicanas. *Revista Jurídica Jalisciense*, 46(21), 151-210.
- Biscartti di Ruffia, P. (1991). Introducción al Derecho Constitucional Comparado (Héctor Fix-Zamudio trad.) 2ª Ed., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bokova, I. (2011). *Mensaje de la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191071s.pdf>
- CONFED (2004). *Marco General del Proceso de Evaluación y Acreditación de los Programas Académicos de Derecho*. México: Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A.C.
- CENEVAL (2017). *Proceso general para la evaluación de programas educativos de educación superior*. México: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior, A.C.
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (21 de octubre, 2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México.
- Gil Rendón, R. (2004). La enseñanza del derecho y los estudios de posgrado. En *Derecho y Cultura. Posgrado*, 14, 77-94. Recuperado de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/14/ens/ens6.pdf>
- Gispert, Carlos (1999). Didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas. En *Enciclopedia General de la Educación* (Tomo III). España: Editorial Oceano.
- González Aceves, A. (2013). *Análisis del Marco Jurídico y su Aplicación para la Estancia de los Estudiantes Extranjeros en las Universidades Públicas de Jalisco* (Tesis para obtener el grado de Maestra en Derecho con orientación en Derecho Corporativo y Financiero). Universidad de Guadalajara, México.
- Ibañez Bernal, C. (2007). Diseño curricular basado en competencias profesionales: Una propuesta desde la psicología interconductual. *Revista de la Educación y Desarrollo*, 6, 43-54.
- Kholer, V. (2002) La internacionalización de la educación superior: el reto de integrar el aprendizaje transcultural en el curriculum de la licenciatura. *Educación Global*, 6,12. México: AMPEI.
- Maravilla Tablón, Socorro & Arámbula, Maravilla, E. (2002). *El Maestro como facilitador del aprendizaje en la escuela primaria y secundaria* (Colecc. Talleres Breves de Actualización, Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros en servicio). México: ProNAP.
- OECD (1996). The internationalisation of higher education. *OECD Observer*, 5, 13-36. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/oecd-observer/volume-1996/issue-5_observer-v1996-5-en#.WiBJLUribIU
- Ossorio y Gallardo, Á. (2008). *El Alma de la Toga*. 2ªEd. México: Porrúa.
- Rodríguez Melchor, V.Z. & Arámbula Maravilla, E. (2016). Empoderar el prestigio de las universidades latinoamericanas en el mundo, a partir de lecturas e investigaciones que rescaten, reflexionen y redimensionen sus orígenes medievales, coloniales y decimonónicos. En *México en el mundo: Lecturas desde América Latina*. México: Universidad de Guadalajara.
- Tan, L. H., Chen, L., Yip, V., Chan, A. H. D., Yang, J., Gao, J.-H., & Siok, W. T. (2011). Activity levels in the left hemisphere caudate-fusiform circuit predict how well a second language will be learned. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* [PNAS], 108(6), 2540–2544. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3038767/>

UNESCO (2017) ¡Los idiomas sí que cuentan! En *Idiomas y Plurilingüismo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/#topPage>

Universidad de Guadalajara (2014) *Plan Institucional de Desarrollo 2014-2030*. México: Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara (2016) Política Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Guadalajara, Universidad de Guadalajara, México.

La evaluación formativa a partir de la autoevaluación de los estudiantes en un curso de Cultura de la Legalidad

Rosalba González Ramos¹

Resumen

El objetivo de la investigación fue sustentar el valor de la evaluación formativa en 43 estudiantes de Derecho durante la elaboración de un proyecto de la materia de Cultura de la legalidad. Se aplicó un cuestionario de autoevaluación en dos momentos: durante la primera etapa del proyecto y en la final del mismo. Se encontró que los estudiantes, en su autoevaluación, se dieron cuenta de cómo fue su experiencia al trabajar en forma colaborativa, cuál fue el impacto de su participación en el grupo y cómo es que se autoperciben en relación a sus compañeros. Los hallazgos más relevantes mostraron que los estudiantes se dieron cuenta de que sus fortalezas al trabajar en el proyecto fueron la creatividad y comunicación; en tanto que las áreas de mejora se dieron en la participación, compromiso personal y comunicación con el grupo. Los estudiantes se sensibilizaron al encontrar la necesidad de transformar sus entornos como ciudadanos y de convertirse en agentes de cambio. Desde el rol de la profesora, el hallazgo fue la conexión recíproca que surgió con sus estudiantes, partir de la primera autoevaluación y que dio pauta para retroalimentar a cada grupo y así generar cambios favorables en lo cognitivo, social y emocional que influyeron en la segunda fase del proyecto.

Palabras clave

Evaluación formativa, autoevaluación del estudiante, aprender-haciendo, competencias emocionales en la enseñanza.

¹ Investigadora y pedagoga en el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD), México. Profesora en el Programa de Graduados en Administración y Política Pública en el Tecnológico de Monterrey (En línea). Directora académica y profesora en el Instituto de Psicoterapia de Monterrey.

Introducción

Qué ocurre cuando se le pregunta a un estudiante ¿cuáles son los errores que encontró en su trabajo?, ¿qué fortalezas tiene?, ¿cuál fue su experiencia al trabajar en equipo?, ¿cómo evalúa a su equipo?, ¿qué aprendió?, ¿de qué se dio cuenta? Estas cuestiones sitúan al estudiante en el plano de su individualidad, disponiéndole a evocar las situaciones vividas, de verse a sí mismo, pensarse, reflexionar y evaluar sus comportamientos. Le conduce a tomar decisiones y emitir juicios acerca de su autopercepción y al trabajar en equipo a dar cuenta también de los comportamientos de sus compañeros.

El ejercicio de autoevaluación es formativo. La idea de que el estudiante se piense e identifique sus competencias y limitaciones, es el primer paso al cambio, a mejorar en las áreas personal, interpersonal y grupal. Lavé & Wenger (1991, citados por Rodríguez García, & Ramírez López J., 2014, p.55) plantean que “El clima de reflexión propone un ecosistema de aprendizaje que reconoce la construcción social de conocimiento, donde tutores y aprendices conviven trabajando juntos para así crear unidades sociales de enseñanza-aprendizaje”. Es así, que este ecosistema de aprendizaje proporcionado por el profesor facilita que el estudiante construya sus competencias y aprenda a regularse emocionalmente.

Este trabajo abordó la relevancia de la autoevaluación como parte de la evaluación formativa en dos cursos de Cultura de la legalidad con estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Derecho, en una institución privada de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.

El objetivo de la investigación fue conocer qué es lo que ocurre cuando el estudiante autoevalúa su desempeño y cómo ésta práctica podría ser útil al docente para evaluar la formación del estudiante de Derecho.

Para el alcance de este objetivo planteo varias interrogantes. Desde el estudiante: ¿Qué ocurre cuando se autoevalúa a partir de la elaboración de un proyecto en equipo? La práctica al final de cada tema de la clase son dos preguntas detonantes: ¿qué aprendí y de qué me di cuenta?, promueven procesos cognitivos, tales como la evocación, el reconocimiento de los aprendizajes y la reflexión.

Desde la profesora: ¿Percibe la profesora algún cambio en el proceso de la enseñanza al incluir en su práctica docente dos preguntas detonantes: ¿Qué aprendí y de qué me di cuenta?

Desde la práctica didáctica: ¿Qué beneficios tiene la autoevaluación en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Derecho, cuando aprenden la materia de Cultura de la legalidad, a partir de un proyecto?

Para responder a estos cuestionamientos se diseñó un instrumento de autoevaluación y se recopiló información de varias fuentes que serán explicadas en el apartado de la metodología.

Esta investigación de campo fue motivada porque se necesita más evidencia empírica que sustente la utilidad de la autoevaluación como práctica formativa en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de Derecho.

Marco teórico

La evaluación: formativa y la autoevaluación

La evaluación formativa trasciende el aula cuando el profesor(a) guía adecuadamente a sus estudiantes y logra que internalicen y trasladen sus aprendizajes a otros aspectos de su vida. Por tanto, está asociada a la construcción de conocimientos conectados a una realidad social.

Es en el marco de una enseñanza aprendizaje por competencias que se plantea ya, una clara diferenciación de los roles del profesor(a) y del estudiante, en la cual es posible encontrar un espacio para la evaluación formativa y la autoevaluación. El rol activo del estudiante crea una experiencia individual y grupal que le ayudará a evolucionar gradualmente en su formación académica, en el desarrollo de las competencias de la materia en cuestión, que incluye su evolución como persona, en la regula también emociones, logros, frustraciones y experiencias. En este contexto, el rol del profesor(a) mantiene su función activa, administrando, exponiendo y guiando los aprendizajes con un peso formativo importante. La evaluación formativa reclama del docente el ejercicio de

la retroalimentación para el mejoramiento del desempeño en situación de aquellos aspectos intelectuales, emocionales y actitudinales de su formación académica y personal. Desde mi experiencia he observado que aún y cuando los contextos son cada vez más cambiantes, inciertos, y ‘líquidos’, el desempeño académico de los jóvenes está altamente relacionado con sus emociones; factor que ayuda con la retroalimentación.

Hamodi Galán (2015, p.15) sustenta con claridad, la diferenciación y uso entre *la calificación y la evaluación formativa* y la muy frecuente práctica de la primera, desechando en la práctica docente el uso de la segunda. La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior la define como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez et al., 2009 p.35).

Han surgido diversos conceptos relacionados con el término de la evaluación formativa que Hamodi (2015, p. 8) cita de los trabajos de López (2012), López, Castejón et al. (2011) y Pérez et al. (2009), tales como: ‘evaluación democrática’, ‘evaluación alternativa’, ‘evaluación auténtica’, ‘evaluación para el aprendizaje’, ‘evaluación formadora’, entre otros. El factor común de todos estos términos es la búsqueda de que el estudiante desarrolle competencias, aprenda a reflexionar y adquiera un sentido crítico y democrático de su hacer actual y futuro.

Pérez Pueyo et al (2008) citan lo propuesto por López (2006): “la evaluación formativa hace referencia a sistemas de evaluación cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje”; refieren también, la importancia del feedback para promover el aprendizaje, ya que es un proceso que ofrece “la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión” (p. 439).

Desde la teorización constructivista, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) dan relevancia a una autoevaluación que desarrolle la capacidad de autorregulación. Proponen que deberán planearse situaciones y espacios “para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes(...) Las estrategias de evaluación mutua, de coevaluación y autoevaluación se vuelven prácticas relevantes” (p. 365).

Creo que el ejercicio de la autoevaluación es complejo, dado que los estudiantes no están habituados a autoevaluarse ni a automonitorear su comportamiento y desempeño. Han aprendido qué es un ‘otro’, el profesor es quien se responsabiliza de ese acto. Por lo tanto, voltear hacia sí mismos, valorar y reflexionar acerca de su desempeño, les resulta difícil y justificable.

Por otra parte, este tipo de evaluación requiere, por sus principios y naturaleza, una enseñanza interactiva, en relación con el grupo, el docente y el contexto; que facilite la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante.

La evaluación tiene una función de mejora enfocada a que el estudiante se dé cuenta de sus avances, por lo que es fundamental que el docente vaya informándole del desarrollo de sus competencias. García-Sanz (2014) da importancia a las actividades evaluativas, mediante las cuales se da una congruencia entre los contenidos sujetos a evaluar y que “ponen de manifiesto la adquisición de competencias a la vez que deben constituir una herramienta de mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza” (p. 90).

Perrenoud (2015) apuesta por la autorregulación del aprendizaje desde la tesis constructivista: “Ninguna intervención exterior actúa si no es percibida, interpretada y asimilada por un sujeto... cualquier acción educativa no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje, la autorregulación de un sujeto, al modificar su ambiente, al entrar en interacción con él” (p.125). De estas ideas, derivan dos elementos importantes en el aprendizaje: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas. Ambas son activadas en la autoevaluación del estudiante. El mismo autor expresa que “el desarrollo de prácticas e instrumentos de autoevaluación de apropiación de criterios de evaluación de los discursos” (p. 128) es una de las direcciones complementarias de la autorregulación.

Aprender haciendo

Roger Schank plantea que el aprendizaje ocurre cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar y apunta que es un proceso natural, mediante el cual, el estudiante elige qué aprender y las metas de ese aprendizaje. Probablemente el éxito de la estrategia, se debe a que enfoca la parte afectiva del estudiante, favoreciendo la disposición a aprender y aprehender.

Las cuatro etapas básicas de *aprender haciendo* están constituidas por: 1) la vivencia o experiencia del estudiante; 2) el análisis de la experiencia; 3) la construcción de los conocimientos; y 4) la aplicación y el valor de la experiencia cara al futuro. Estas etapas se aplican al método de proyectos específicos en el que el estudiante se conecta con una realidad que le servirá para aprender en un ambiente natural

Metodología

La muestra

En esta exploración de campo, participaron estudiantes de primer semestre de la materia de Cultura de la Legalidad de la licenciatura en Derecho de la Universidad Metropolitana de Monterrey, institución privada de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.

La muestra fue de 43 estudiantes; 18 corresponden al sexo femenino y 25 al masculino, con un promedio de edad de 23 años, de los cuales 22 tenían una ocupación laboral y estudiaban.

El requerimiento para el desarrollo de la investigación fue que la materia cumpliera con el criterio de una enseñanza basada en competencias y que una de las actividades de aprendizaje fuese a través de la estrategia de *aprender haciendo*. Tal fue el caso del proyecto de cultura de la legalidad.

Procedimiento de la intervención

El paradigma metodológico fue cualitativo. Contó con la conveniencia y accesibilidad de la profesora de dos grupos de Cultura de la legalidad, que facilitó la intervención y planeación de las actividades.

Los estudiantes fueron informados, desde el primer día de clase, sobre el propósito del estudio; la aplicación de un cuestionario de autoevaluación, en dos momentos del curso; y sobre la retroalimentación grupal que la profesora emitiría, a partir de los resultados de la primera autoevaluación para mejorar la presentación de su proyecto.

Recolección de datos

Se contó con los siguientes documentos base:

1. Programa y calendarización del curso
2. Formato para el desarrollo del proyecto

Las herramientas de recolección de datos fueron las siguientes:

- Cuestionario de autoevaluación; uno al entregar el bosquejo del proyecto y otro después de presentar el proyecto.
- Cinco entrevistas, no estructuradas, con la profesora.
- Resumen de las respuestas de los estudiantes a las preguntas ‘qué aprendí’ y ‘de qué me di cuenta’ en dos momentos del curso recopiladas por la profesora a través de Schoology.
- Observación con un rol de participación activa en varios momentos del curso: Al inicio, durante la aplicación del cuestionario de autoevaluación, en la presentación de los proyectos de los estudiantes e impartiendo dos clases durante el curso.

Descripción del cuestionario de autoevaluación

El cuestionario estuvo integrado por los datos demográficos de los estudiantes: sexo, edad y ocupación además de estudiar. Nueve preguntas; de las cuales cuatro fueron de opción múltiple y cinco preguntas abiertas y de completar la frase. La tabla muestra las variables y categoría, según la respuesta expresada.

Tabla 1. Variables y categorías medidas en el cuestionario de autoevaluación

Variable	Categoría de respuesta/concepto
Cognición demostrada	Atención, memoria, reflexión, creatividad, comunicación de ideas e información del tema, redacción de textos del proyecto, planeación y de qué se dieron cuenta
Conductas prosociales	Participación, compromiso, interacción con sus compañeros, planeación de grupo, tolerancia
Emociones vividas	Motivación, la experiencia al trabajar en equipo, cómo se sintieron
El contexto	La familia, el profesor (a), la institución y el trabajo

Resultados

Los resultados de los diferentes instrumentos utilizados para la recopilación de la información son:

A. Cuestionario de autoevaluación

Fue aplicada en cada grupo, en dos momentos: Entre la etapa de bosquejo del proyecto y la presentación del mismo. Se encontró que las fortalezas que los estudiantes identificaron como aquellas deseables en el desarrollo de su proyecto fueron, en ambos momentos, las mismas. La primera cifra corresponde al primer momento y seguida de la diagonal, la que corresponde al segundo momento de la aplicación. Creatividad (62%/72%), Comunicación (60%/62%) reflejan diferencias mínimas entre ambos momentos en tanto que el Compromiso (48%/60%), sí varió.

En la primera fase de aplicación, los estudiantes expresaron qué harían para mejorar el trabajo del proyecto: «indagando más sobre el tema», «analizar la problemática», «organizarme mejor con el grupo», «mayor participación», «reunirnos como equipo para fortalecer el proyecto», «más apoyo del equipo», «tener tolerancia para poder seguir», «ponerle más entusiasmo». En las respuestas del segundo momento, al entregar el proyecto, los estudiantes mostraron mayor interés, compromiso y tendencia a autoevaluarse con expresiones como: «organizarme mejor y ser más selectiva con compañeros de trabajo», «prepararme mejor», «identificar los errores y eliminarlos», «exponer mejor e informarme más».

El reactivo relacionado con la expresión de los afectos incluyó frases que mostraron su satisfacción por el logro del proyecto «motivado y feliz», «creativa y orgullosa», «cómodo», «extraordinariamente productivo para con la sociedad». En cambio, otros mostraron su insatisfacción: «enojado», «frustrada», «me sentí frustrada porque no trabaja bien el equipo, solo dos personas», «muy reprimido».

Desde el ámbito personal, se dieron cuenta de que en su rol de ciudadanos pueden incidir en la mejora de problemáticas de su entorno y desde su formación como abogados, piensan que tienen la posibilidad de mejorar temas relacionados con la corrupción, la procuración de la justicia y contribuir en mejoras de su ciudad y estado.

B. Datos recabados desde la plataforma Schoology

En este apartado se recopiló la información que los estudiantes proporcionaron en la plataforma con temas vistos en el curso y con las preguntas: 'qué aprendí' y de 'qué mi di cuenta'. Mostraron que reflexionar sobre los sucesos de la clase y acerca de la posibilidad de interiorizar sus aprendizajes, fue un auto monitoreo nuevo, que les gustaría seguir practicando.

C. Datos relevantes de las entrevistas con la profesora del curso

Las entrevistas, enmarcadas en un ambiente de confianza y apertura, condujeron a un acto de reflexión acerca de los beneficios del uso de estrategias didácticas, que no habían formado parte de su proceso de enseñanza. Tal es el

caso de la autoevaluación con el cuestionario y la autorreflexión a través de las preguntas detonantes ‘qué aprendí’ y de ‘qué me di cuenta’, aplicadas al término de cada tema del programa del curso. La profesora expresó que «Es una herramienta sencilla que me ayudó a integrar los aprendizajes de los alumnos y aumentó el compromiso de los alumnos en clase, porque lo asumían como del curso y podían externar su opinión. Es cómo recapitular como lo construyen y lo reconstruyen».

Conclusiones

El binomio teoría-práctica en un proyecto guiado y muy específico, favoreció que los estudiantes fueran construyendo y dándose cuenta, en forma gradual de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

La autoevaluación trascendió el aula, porque ayudó a que el estudiante internalizara sus conocimientos y luego los trasladara a otros aspectos de su vida, al intervenir con su proyecto en la comunidad. Es una práctica que no había sido utilizada por la profesora en sus cursos y que los estudiantes tampoco habían vivido la experiencia.

La experiencia resultó enriquecedora, porque el perfil de los estudiantes proviene de «entornos complejos en lo familiar y económico y en donde un buen número trabaja» (Susana Peña, profesora de los cursos, abril, 2017).

Sobre los estudiantes

- La autoevaluación fue una práctica que favoreció cambios importantes en su proceso de aprendizaje, porque identificaron que el compromiso (cognición demostrada), uso de la creatividad y la necesidad de comunicación con su grupo (procesos prosociales) les ayudarían a salir adelante en la consecución de su proyecto.
- En lo individual, evaluaron su necesidad de mayor compromiso, de participación y de comunicación de sus ideas con el grupo.
- La autoevaluación fue un proceso optimizador de los recursos que el estudiante puso en juego, al darse cuenta de aquellos aspectos a mejorar.
- Funcionó como un ejercicio democratizador, por que se dieron cuenta de que el trabajo en equipo era la fórmula para sacar adelante el proyecto.

Sobre la profesora

- La autoevaluación y autorreflexión resultaron ser herramientas valiosas para el desarrollo de las competencias de sus estudiantes.
- Encontró una vía para retroalimentar el avance del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y fomentar la empatía, la tolerancia con los compañeros y la regulación de emociones, tales como la frustración, enojo; o bien la satisfacción y logro.

Sobre la práctica didáctica

- El proyecto logró sensibilizarlos y darse cuenta de diferentes problemáticas entorno al ejercicio de la cultura de la legalidad, que sumado a la autorreflexión, logró que los estudiantes se vieran así mismos como posibles agentes de cambio. El hecho de escribir sus aprendizajes, movilizó la memoria y valoración de sus actos, experiencia que ayudará en su sentido crítico y capacidad reflexiva, tan necesarios en su formación como abogados.
- La estrategia didáctica, a partir de las preguntas detonantes ‘qué aprendí’ y ‘de qué me di cuenta’ favorecieron el desarrollo de habilidades de expresión escrita y facilitaron la capacidad de verbalización de los aprendizajes.
- Las situaciones creadas en el aula, como la presentación de su proyecto frente resto de sus compañeros, enfrentando las preguntas de la profesora y del resto del grupo, favoreció las competencias de comunicación, análisis, compromiso, apropiación de un criterio y conocimientos.

Los entornos de aprendizaje de los estudiantes enriquecidos con procesos reflexivos, mejoran su autoestima y autocontrol, de ahí que los hallazgos encontrados nos plantean la necesidad de una educación integral para los futuros abogados.

Referencias bibliográficas

Díaz- Barriga, F., Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª Ed.). México: Mc Graw Hill.

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. (2000). *Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/309.pdf>

García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>

Hamodi, C. (2015). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

Pérez Pueyo, A., Tabernero S.B., López Pastor, V.M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Caplloch Bujosa, M., González Fernández, N. & Castejón Oliva, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Argentina: Colihue

Rodríguez García, A.B., & Ramírez López L.J., (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 53-63. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/download/318/187&gws_rd=cr&ei=9buTWMKqBIWT0gL-nozICA

Zygmunt, B. (2008). *Tiempos líquidos en una época de incertidumbre*. México: Tusquets, Editores.

El uso de la bitácora de consulta en la biblioteca Lic. Manuel Aparicio Güido de la Facultad de derecho de la Universidad Veracruzana

Erika Verónica Maldonado Méndez¹

Resumen

Las experiencias educativas *Metodología de la Investigación Jurídica* y *Protocolo de Investigación Jurídica* del programa de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Veracruzana, forman parte del núcleo de materias que otorgan a los estudiantes competencias referentes al proceso de investigación jurídica. La primera pertenece al Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID) y la segunda al Área de Formación Terminal (AFT). La diferencia entre ambas es que en la primera se abordan los saberes referentes a la investigación jurídica de una forma general (concepto, tipos, proceso, formalidades), pues las temáticas jurídicas diversas son medios para su aprendizaje; y en la segunda, dichos saberes se abordan ya particularizados a una investigación individual sobre un tema de interés del alumno en la disciplina jurídica.

Asimismo en las dos experiencias educativas, es necesario que el trabajo de los estudiantes se vincule con los avances, metodologías y resultados de la investigación que se realiza en el campo del Derecho, para lo cual es una actividad indispensable acudir a centros de documentación e información, como es la biblioteca *Lic. Manuel Aparicio Güido* de la Facultad de Derecho. Es por ello, que el objetivo de introducir una bitácora como producto académico innovador en la docencia, fue que los estudiantes de las experiencias educativas de referencia identificaran que la visita a un centro de documentación e información era una actividad obligada del investigador, la cual además debe realizarse con actitudes de orden, disciplina y responsabilidad.

De esta forma a través de una metodología de la investigación-acción se introdujo la bitácora a lo largo de un curso escolar con alumnos de dos grupos. La investigación se documentó con las mismas bitácoras y una bitácora global al final de curso.

Los resultados mostraron que el uso de una bitácora para registrar las visitas a la biblioteca representa un apoyo para el aprendizaje de las competencias de ambas experiencias educativas, porque involucra el reforzamiento de las competencias genéricas de la habilidad para trabajar en forma autónoma, capacidad para organizar y planificar el tiempo, así como de la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas que son indispensables para conocer y llevar el proceso de investigación jurídica de diferentes temáticas de la disciplina. Todo ello contribuye al logro del perfil de egreso de la licenciatura en Derecho.

Palabras clave

Docencia jurídica, competencias, investigación jurídica, bitácora.

¹ Doctora en Derecho Público. Diplomada en Enseñanza Superior y Diplomada en Formación y Actualización Docente. Docente de Tiempo Completo en la Facultad de Derecho, Universidad Veracruzana. Coordinadora y co-autora del libro *Metodología de la Investigación Jurídica*. Autora de diversos artículos sobre pueblos indígenas de México.

Introducción

Las experiencias educativas *Metodología de la Investigación Jurídica* y *Protocolo de Investigación Jurídica* del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Veracruzana, vigente a partir de agosto del 2008 con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), forman parte del núcleo de materias que otorgan a los estudiantes de la disciplina jurídica, los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos (competencias) referentes al proceso de investigación jurídica, entendiendo a la competencia como el conjunto de conocimientos, herramientas, habilidades, actitudes, emociones, valores y destrezas que permiten al individuo tomar decisiones, resolver problemas específicos o enfrentarse a situaciones particulares del ámbito laboral de forma autónoma y responsable. Las competencias entendidas de tal forma, se adquieren por la práctica constante (acciones recursivas), se aplican de forma reflexiva y se pueden adecuar a diversos contextos (Sacristán, 2008).

La experiencia educativa *Metodología de la Investigación Jurídica* pertenece al Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID) y tiene como unidad de competencia que el estudiante será competente para identificar y emplear diferentes modelos de investigación susceptibles de ser aplicados en el Derecho; como una metodología ideal para redefinir las dimensiones del edificio del conocimiento científico, respondiendo a los paradigmas dominantes de su ciencia (Facultad de Derecho, 2014a).

Por su parte, la experiencia educativa *Protocolo de Investigación Jurídica* está integrada al Área de Formación Terminal (AFT), cuya misión es lograr la siguiente unidad de competencia:

Con responsabilidad, compromiso, respeto, tolerancia y honestidad intelectual, el estudiante elabora un proyecto de investigación jurídica que evidencia habilidades de pensamiento básicas (observación, identificación, descripción, comparación, relación y clasificación); analíticas (elaboración de hipótesis o juicios provisionales, de inferencia y análisis) y creativas (construcción de soluciones alternativas); así como generales de lecto-escritura. (Facultad de Derecho, 2014b)

La diferencia entre ambas unidades de competencia es que en la primera se abordan los saberes referentes a la investigación jurídica de una forma general (concepto, tipos, proceso, formalidades) y las temáticas jurídicas diversas son medios para su aprendizaje; en la segunda experiencia educativa dichos saberes se abordan ya particularizados a una investigación individual sobre un tema de interés del alumno en la disciplina jurídica. Como puede verse, en ambas experiencias educativas, es necesario que el trabajo de los estudiantes se vincule con los avances, metodologías y resultados de investigación en los campos disciplinar y profesional del Derecho, para lo cual es una actividad indispensable acudir a centros de documentación e información, como es la Biblioteca *Lic. Manuel Aparicio Güido* de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana (UV).

En una investigación exploratoria, durante semestres previos, se observó que los alumnos no consideraban una actividad importante acudir a la biblioteca de la Facultad o se acudía a ella sin tener un control de las actividades que se realizaban. Si bien los docentes los invitaban a acudir a ellas o intentaban obligarlos encargándoles trabajos de investigación, la realidad es que no existía un verdadero registro de tales visitas, por lo que se desconocía si la búsqueda de fuentes de información estaba siendo verdaderamente realizada y en caso de realizarse, se ignoraban sus beneficios o problemáticas. Además, no había coordinación con el personal de la biblioteca. De ahí que, sabiendo del uso de una bitácora en los Centros de Auto-acceso de la UV, cuya misión es el aprendizaje de lenguas extranjeras, surgió la idea de ocupar tal estrategia en las visitas a la Biblioteca de la Facultad de Derecho; por supuesto con adaptaciones propias del trabajo de investigación que se pretendía registrar y sistematizar.


Descripción de la estrategia

¿Por qué una bitácora? Pues bien, las bitácoras son documentos escritos que “...evidencian el pensamiento y los estados de ánimo, y facilitan la metacognición individual y colectiva de los procesos mentales.” (Acosta-Morales, Aguirre-Serena, Barradas Gerón, Medina-Muro & Mota-Flores, s.f. p. 3) En este caso, imponen la reflexión respecto al proceso de investigación. Su función es que el alumno autoevalúe su propio proceso indagatorio, con una intencionalidad formativa, lo cual corresponde con la evaluación formadora a la que se refieren Bordas y Cabrera (2001) cuando expresan: “Es preciso dar al futuro ciudadano herramientas para autoevaluarse y saber evaluar” (p.6) con la finalidad de retroalimentarse para modificar o proseguir la forma en que se está investigando, a partir de las experiencias resultantes en cada visita a la Biblioteca.

El objetivo general de introducir una bitácora fue que los estudiantes de las experiencias educativas en cuestión, identificaran que la visita a un centro de documentación e información era una actividad obligada del investigador. Debe además, realizarse con actitudes de orden, disciplina y responsabilidad. Asimismo, permitiría a la docente tener un control de las visitas, a través del llenado y sellado de las mismas.

Como objetivos específicos, fomentaría que los estudiantes realizaran las etapas de búsqueda, recopilación y análisis de fuentes de información, ya sea de las tareas que se les encargaban o de sus proyectos de investigación individuales. Asimismo, se pretendía que identificaran los tipos de recursos informativos que existen en la biblioteca, que los registraran en formatos de fuentes que se usan en el Derecho (APA y los criterios editoriales del Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM), que trabajaran de forma autónoma en la tareas que debían realizar, practicaran el trabajo colaborativo con sus compañeros y organizaran su tiempo para realizar las actividades encomendadas en el plazo que tenían para cada visita.

La bitácora se diseñó con cuatro partes, como se muestra a continuación:

 BITÁCORA DE CONSULTA EN LA BIBLIOTECA "LIC. MANUEL APARICIO GÚIDO" FACULTAD DE DERECHO		
NOMBRE:	SECCIÓN:	BITÁCORA No.
OBJETIVO:		
FECHA:	HORA DE ENTRADA:	HORA DE SALIDA:
SELLO DE LA BIBLIOTECA		SELLO DE LA BIBLIOTECA
MATERIAL CONSULTADO		
¿Qué aprendí?		
¿Cómo me sentí?		
¿Qué problemas enfrenté?		
¿Cómo los resolví?		
Mi trabajo fue Excelente () Bueno () Regular () Bajo ()		
REVISÓ NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE:		
FECHA:		

La primera se refiere a los datos de identificación del estudiante: nombre completo y sección; y al control de la visita a la biblioteca: número de bitácora, objetivo de la visita, fecha, horas de entrada y salida, con el correspondiente espacio para plasmar el sello oficial en ambos horarios.

La segunda parte se refiere a la consignación del material consultado, el cual podría ser en formato físico o virtual, pero siempre del sistema bibliotecario de la UV.

En la tercera parte constan las preguntas que invitan a la metacognición del proceso de indagación: ¿Qué aprendí? ¿Cómo me sentí? ¿Qué problemas enfrenté? y ¿Cómo los resolví?, terminando con una autoevaluación del trabajo en la visita con una escala de cuatro valoraciones: Excelente, Bueno, Regular o Bajo.

Finalmente, la última parte es el espacio para la revisión de la bitácora realizada por la docente y la fecha de la misma.

Metodología

La aplicación de la bitácora de consulta en la biblioteca de la Facultad se ejecutó en el periodo febrero-julio 2016 en un grupo de estudiantes de nuevo ingreso con catorce integrantes inscritos en Metodología de la Investigación Jurídica y en un grupo de sexto semestre con quince alumnos inscritos en Protocolo de Investigación Jurídica. Se eligieron ambos grupos para conocer la variación en los beneficios en el aprendizaje de las competencias investigativas en secciones de diversos avances crediticios.

Primeramente, se platicó con la jefa de la biblioteca sobre la viabilidad del uso de la bitácora, se le mostró el formato para su revisión, se acordó sobre el apoyo que se requeriría para su uso, concretamente del sellado de la misma, al inicio y final de la visita, que realizaría personal de la Biblioteca a su cargo, así como las reglas de su uso que debían cumplir los alumnos. En un segundo momento la docente solicitó el aval de su uso al Consejo Técnico de la Facultad de Derecho, mismo que fue otorgado.

En la primera semana del curso se le presentó y explicó a cada grupo el formato de bitácora y las reglas de su uso:

1. Las visitas para el llenado y sellado de la bitácora serán únicamente en las fechas que la docente asigne y en los horarios de la clase.
2. Guardar orden y estar en silencio durante su permanencia en la biblioteca, la cual debe durar 50 minutos como mínimo de forma continua, sólo podrán salirse durante cinco minutos como máximo para urgencias, por supuesto deberán reponer el tiempo de su salida para cumplir con el tiempo solicitado de permanencia.
3. Atender de forma respetuosa las indicaciones del personal de la biblioteca.

Para fomentar la motivación extrínseca de esta actividad, en el caso de Metodología de la Investigación Jurídica la bitácora entregada en tiempo y forma era la condición para que se les revisaran los informes de lectura, que eran parte de las evidencias de desempeño del curso. Para el caso de los alumnos de Protocolo de Investigación Jurídica, la bitácora era parte de las evidencias de desempeño del curso, con un porcentaje asignado para integrar su calificación final.

La primera visita fue guiada por la docente con el objetivo de acompañarlos en su primer llenado y sellado de bitácora, con el apoyo de la jefa de la biblioteca, quien les proporcionó una explicación de los servicios y reglas de la misma.

Durante el curso hubo un total de seis visitas de llenado de bitácora en cada grupo, se avisaba previamente a la Jefa de biblioteca sobre las fechas en que irían los alumnos y se procuró dividir al grupo para no saturar el servicio de sellado de bitácora que realizaba el personal de la misma. También los alumnos eran informados previamente en el aula de las fechas en que debían asistir y la actividad que debían realizar.

Cada alumno debía entregar su bitácora debidamente llena y sellada en el aula en la clase siguiente a cada visita, la docente la revisaba y, si estaba correctamente requisitada, la firmaba lo cual significaba que tenía el valor correspondiente. Asimismo, la revisión permitía documentar el alcance de los objetivos planteados para esta actividad.

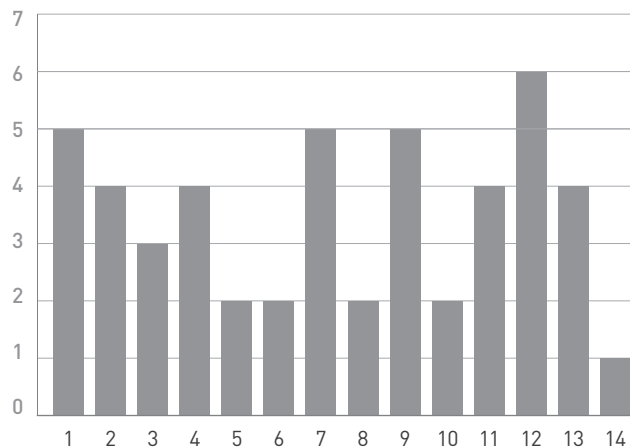
En la última semana de clase se aplicó a ambos grupos una bitácora global que debían llenar con base en su experiencia obtenida en las seis visitas que tuvieron a la biblioteca, consistente en seis preguntas: ¿Qué tipo de material consulté con mayor frecuencia? ¿Qué aprendí durante mis consultas? ¿Cómo me sentí durante mis consultas? ¿Qué problemas enfrenté durante mis consultas? ¿Cómo los resolví? ¿Qué aportaron estas visitas a mi aprendizaje en la Experiencia Educativa? Esta bitácora global fue contestada por once alumnos del grupo de Metodología de la Investigación Jurídica y diez de Protocolo de Investigación Jurídica.

Resultados

En cuanto a los datos cuantitativos de los alumnos que participaron en esta actividad, resultó lo siguiente:

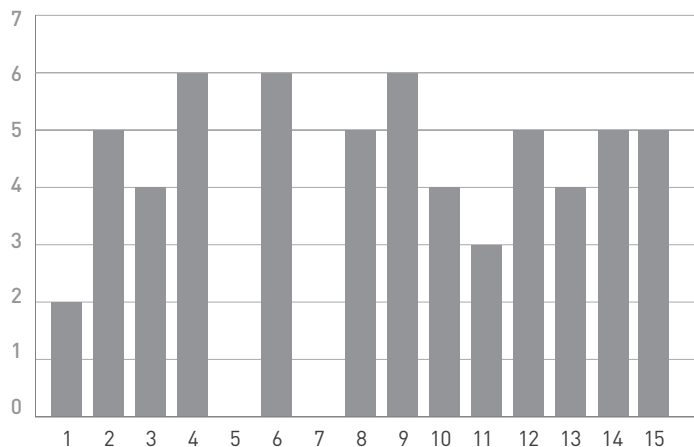
- A. Del grupo de Metodología de la Investigación Jurídica, la gráfica 1 muestra que sólo un estudiante entregó las seis bitácoras en tiempo y forma, siete realizaron entre cinco y tres visitas a la biblioteca utilizando debidamente la bitácora, cinco lo hicieron dos veces y un alumno sólo fue una vez.

Grafica 1. Número de bitácoras presentadas por los alumnos de la Experiencia Educativa Metodología de la Investigación Jurídica



- B. Del grupo de alumnos de Protocolo de Investigación Jurídica, la gráfica 2 puede mostrar que tres alumnos participaron en todas las bitácoras, ocho de ellos realizaron entre cinco y cuatro visitas a la biblioteca utilizando debidamente la bitácora, dos lo hicieron dos y tres veces respectivamente, y dos nunca lo hicieron puesto que no se presentaron al curso.

Grafica 2. Número de bitácoras presentadas por los alumnos de la Experiencia Educativa Protocolo de Investigación Jurídica.



Ello autoriza a concluir que la mayoría de los alumnos de cada grupo realizaron al menos tres visitas programadas a la biblioteca de la facultad, usando la bitácora debidamente.

Para que se considerara efectiva la visita a la biblioteca y por ende, aceptada la bitácora, debía ser entregada el día indicado y además estar correctamente llena, con la finalidad de formar en los futuros profesionistas hábitos de orden, disciplina y responsabilidad en sus visitas a centros de información y documentación.

Del mismo modo, la revisión de cada una de las seis bitácoras y las respuestas de la bitácora global, arrojan los siguientes resultados cualitativos:

Resultados coincidentes en ambos grupos

- Consultaron material documental de consulta general y de temáticas particulares del Derecho.
- Accedieron desde sus dispositivos móviles (celular, laptop, ipad, ipod, iphone, tablet, etc.) a la biblioteca virtual de la UV, a través de la red inalámbrica institucional.
- Identificaron y/o depuraron los criterios de selección y discriminación de fuentes de información, por ejemplo por años, autores, editoriales, esto es, les permitió ser más selectivos en sus búsquedas de fuentes de información.
- Mejoraron la organización del tiempo para realizar las actividades.

En los alumnos de *Metodología de la Investigación Jurídica*, los resultados particulares fueron:

- Conocieron la distribución de las fuentes en la biblioteca: por tipos y temas.
- Ubicaron fuentes que necesitaban en la biblioteca.
- Recopilaron información para los informes de lectura solicitados en el curso.
- Obtuvieron conocimientos para participar en clase.
- Trabajaron de forma colaborativa en equipo.

En los alumnos de *Protocolo de Investigación Jurídica*, los resultados particulares fueron:

- Aumentaron el grado de autonomía en el trabajo de investigación.
- Practicaron la formalidad de presentación de fuentes.
- Utilizaron fuentes de metodología de la investigación y de los temas de sus proyectos de investigación individuales.
- Analizaron los trabajos recepcionales que se han presentado en la licenciatura en Derecho, concretamente del MEIF.
- Mejoraron la habilidad de buscar fuentes, tanto físicamente como desde el catálogo en línea

En cuanto a las problemáticas que enfrentaron en las visitas: en ambos grupos fue recurrente el señalamiento al ruido en la biblioteca, principalmente causado por otros usuarios. También manifestaron que al principio no les fue fácil encontrar fuentes para realizar la actividad correspondiente que tenían asignada. En ambas situaciones solicitaron el apoyo a los bibliotecarios.

Conclusiones

El formato de bitácora de consulta en la biblioteca *Lic. Manuel Aparicio Güido* de la Facultad de Derecho, es una estrategia para el aprendizaje de los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de ambas experiencias educativas involucradas. Refuerza las competencias genéricas de la habilidad para trabajar en forma autónoma, capacidad para organizar y planificar el tiempo, así como de la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; habilidades indispensables para conocer y llevar el proceso de investigación jurídica de diferentes temáticas de la disciplina. Esta estrategia proporciona información sobre la infraestructura, material y ambiente de la biblioteca. Además, permite evaluar el trabajo que se realiza dentro de la misma, así como sistematizar el esfuerzo de los docentes con el personal bibliotecario para lograr el mayor acceso de los estudiantes en los recursos documentales físicos y virtuales que ofrece la UV. Este producto académico contribuye al alcance de las respectivas unidades de competencia, y vincula el trabajo de los estudiantes con los avances, metodologías y resultados de la investigación que se realiza en la disciplina jurídica.

Referencias Bibliográficas

Acosta-Morales, E., Aguirre-Serena, M., Barradas-Gerón, M. A., Medina-Muro, N., & Mota-Flores, I. P. (s.f). *Estrategias de aprendizaje*. (Medina Muro, N. Ed.) Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218(49), 25-48.

Facultad de Derecho. (2014a). *Programa de la Experiencia Educativa Metodología de la Investigación Jurídica*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Facultad de Derecho. (2014b). *Programa de la Experiencia Educativa Protocolo de Investigación Jurídica*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.

Sacristán, J. G. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

Existe una falta de profesionalización del cuerpo docente en las escuelas de Derecho ya que los profesores no tienen la misma preparación que un profesor normalista.

Entre las soluciones que se propusieron destacan, la creación de un perfil docente adaptado a la materia que se imparte y la evaluación y creación de indicadores de competencias docentes para la mejora de propuestas de capacitación.

Discusión sobre el diagnóstico

El diagnóstico es adecuado. La discusión se centró en el perfil del profesor, la evaluación docente y la investigación académica.

Existe una falta de profesionalización del cuerpo docente. El principal desconocimiento tiene que ver con la falta de competencias pedagógicas y tecnológicas. Se piensa que los profesores con más antigüedad son los que se resisten más al cambio.

Por otro lado, la falta de procesos de contratación adecuados (muchas veces la selección de los docentes se hace de manera discrecional por parte del director), ocasiona que se contraten profesores sin el perfil adecuado y con falta de vocación para la enseñanza.

Finalmente, la evaluación docente es poco frecuente y cuando se lleva a cabo, generalmente no se da seguimiento a los resultados.

Prescripción

No hay consenso sobre el tipo de profesor que debe enseñar en la LED. Mientras unos afirman que se debería definir un perfil general, otros creen que lo mejor sería tener uno específico en función de la materia que se imparte.

La contratación del profesorado es un aspecto importante para tomar en cuenta. Al respecto, se deben implementar filtros de selección (como la clase muestra o el concurso de oposición), que permitan valorar el nivel de conocimientos de los profesores y al mismo tiempo verificar que cuenten con las competencias pedagógicas para impartir conocimientos.

Por otro lado, el perfil de los profesores también es un aspecto que causa debate. Algunos opinan que contratar profesores de asignatura es una desventaja, ya que muchas veces su ocupación principal no les permite dedicarse totalmente a la docencia. Otros creen que es beneficioso, ya que éstos tienen más experiencia práctica porque, generalmente, se desempeñan como litigantes o servidores públicos en el gobierno, entre otras ocupaciones y muchas veces, sirven de puente a los alumnos para entrar a la vida laboral.

Por otro lado, sí hay consenso respecto a que la evaluación y acreditación docente debe ser prioridad, incrementando los incentivos institucionales para que un mayor número de profesores participen.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Elaborar un diagnóstico sobre la formación y actualización docente en las escuelas de derecho.
- Sensibilizar a las autoridades educativas y profesores sobre la importancia de la formación y capacitación docente.
- Elaborar un programa de formación docente.
- Compartir buenas prácticas sobre el tema.

A mediano plazo

- Elaborar un perfil docente para la LED.
- Diseñar un instrumento de evaluación docente y hacer uso de esa información.
- Tener un departamento de pedagogía jurídica.

A largo plazo

- Conformar una plataforma de formación docente.

Tema 6

Estrategias didácticas para la enseñanza del derecho constitucional

Mesa de reflexión

María Ángeles Ahumada | Universidad Autónoma de Madrid (España)

Pedro Salazar | Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM

Moderadora: Micaela Alterio | ITAM

La enseñanza del derecho constitucional debe ser abordada desde la dimensión política, social y universal. El uso de estrategias, como el análisis de sentencias, constituye un instrumento que evidencia la interdisciplinariedad de la materia. Este tipo de técnicas ayudan a ejercitar el pensamiento crítico de los estudiantes y abre un panorama en donde el texto jurídico no es la única fuente de análisis.

El derecho constitucional es un tema relativamente nuevo, pero irrumpe con fuerza en el contenido del resto de las materias del derecho.

La metodología de enseñanza, el número de alumnos a los que se imparte la cátedra y el tipo de asignatura (obligatoria u optativa), son características que determinan las posibilidades para introducir nuevas herramientas en la enseñanza.

Para enseñar derecho constitucional es necesario aludir a su dimensión política, social y universal; no solo apearse al texto jurídico.

Si no se cuentan con buenas bases de teoría política, difícilmente se entenderá la finalidad del derecho constitucional, ya que aportará herramientas para coordinar la convivencia pacífica en sociedades complejas.

La dimensión social abarca la manera en la que el instrumental jurídico interpela y es interpelado por las dinámicas y fenómenos sociales.

En lo que respecta al sentido universal, el núcleo del derecho constitucional son los derechos humanos, los cuales permiten la apertura al plano internacional, tanto en el aspecto teórico como en el práctico.

Las sentencias son los mejores instrumentos para entender cómo opera el derecho constitucional en todas las dimensiones antes señaladas. A partir de esta herramienta se evidencia que el derecho constitucional no es solo derecho, sino una materia interdisciplinaria.

El contexto en una formación teórica sólida es irrelevante. Dicha situación se repite en la transmisión de lógicas con las que opera el instrumental jurídico constitucionalista, con ello se les da a los estudiantes la herramienta para litigar en otros ordenamientos jurídicos. En el caso de que se pretenda estudiar el constitucionalismo desde una perspectiva local, entonces el contexto sí es preponderante.

En el contexto nacional de enseñanza del derecho constitucional se evidencian dos corrientes. La primera de ellas está formada por facultades de Derecho en las que el contenido de los planes de estudio se ha basado en la doctrina tradicional mexicana, donde se mira con profunda desconfianza el análisis internacional de los derechos humanos, esperando que esta cuestión sea algo pasajero, con la creencia de que pueden enseñar Derecho sin mirar a la Corte Interamericana y que el derecho constitucional puede ser analizado utilizando criterios de interpretación muy formalistas y literales.

Por otra parte, existe otra corriente en la cual, la enseñanza del derecho constitucional es entendida con una vocación universalista que incorpora principios e instrumentos del derecho internacional. Es una corriente más comparativista que utiliza como estrategia y método de enseñanza el análisis de contextos de otros países.

Debe fomentarse en los alumnos el interés de ser neutrales, es decir, por medio de una enseñanza sin prejuicios y con la facultad de distinguir las posturas implicadas. Los estudiantes deben tener la capacidad de empatizar con las distintas posiciones, aunque no las compartan.

Mesa de ponencias

Moderador: Roberto Giacomán Gidi | Universidad Iberoamericana Torreón

¿Cómo ser constitucionalista (en un país que no respeta la constitución) sin morir en el intento?

Juan Jesús Garza Onofre | FLDM/CEEAD

Pamela Teutli | FLDM

Muchas veces es muy difícil explicar la Constitución, la cual en la realidad social se asemeja a una ficción. La Constitución mexicana fue la primera en el mundo en garantizar los derechos sociales y es la misma que hoy día busca proteger a los 55 millones de personas que viven en pobreza en nuestro país.

Los operadores jurídicos son el puente entre los sistemas normativos y los hechos sociales, en el tema constitucional; éstos son los primeros que analizan las reformas del poder legislativo por medio del análisis judicial, en donde generalmente se olvida al gremio académico. Las universidades deben ser los espacios de diálogo constitucional, donde se contraponga el contenido del texto constitucional con la realidad social.

Las últimas aportaciones a la Constitución han sido sustentadas con ideas de filósofos, sociólogos, economistas y politólogos. Los cuales se dedican a estudiar, criticar y contemplar a la Constitución como una norma que depende de muchas otras.

Como buenas prácticas de enseñanza, se puede considerar el análisis de casos, contrarrestar el texto constitucional con la realidad a través de sentencias, tomar en cuenta los mecanismos de defensa, los derechos humanos como derechos exigibles, las políticas públicas, etc. Hay que enseñar derecho constitucional con un enfoque mayormente sociológico, filosófico y político.

¿Cómo enseñar (y aprender) derecho constitucional con una Constitución de más de 60 mil palabras?

Javier Martín Reyes | Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación

El tipo de Constitución que tenemos condiciona en buena medida la manera de enseñar derecho constitucional.

Tenemos una Constitución extensa. La Constitución mexicana ocupa el sexto lugar de las constituciones más largas del mundo, ya que tiene alrededor de 57 mil palabras en su contenido.

También tenemos una Constitución normativamente densa, que se asemeja más a las constituciones reglamentarias. Sin embargo, nuestra Constitución es extremadamente flexible y hasta inestable. El único momento en que la constitución ha sido estable fue en su primera década, de ahí en adelante se ha aprobado más de un decreto constitucional al año, lo cual se ha disparado con la entrada de la democracia electoral a nuestro país.

Tomando en consideración estas tres características, la enseñanza del derecho constitucional debe estar sujeta a un permanente proceso de actualización a las reformas constitucionales.

El aula como asamblea constituyente

Jesús Ibarra Cárdenas | ITESO

El aula como asamblea constituyente es una estrategia didáctica que permite que los alumnos propongan una nueva Constitución, identifiquen candados constitucionales y conozcan casos de éxito, como por ejemplo la posibilidad de las candidaturas independientes.

En el aula se forman tres partidos políticos que analizan el material bibliográfico, redactan un texto y proponen una nueva Constitución. También se forma una asamblea constituyente donde se debate y se votan las diferentes propuestas. La finalidad es hacer entender a los alumnos que la Constitución está abocada a la garantía de derechos y el establecimiento de contrapesos

El aula como asamblea constituyente. A cien años de la Constitución mexicana

Jesús Ibarra Cárdenas¹

Resumen

El trabajo da cuenta de una estrategia didáctica para la enseñanza del Derecho constitucional -en su parte orgánica- consistente en la conformación de una asamblea constituyente. Los estudiantes se agrupan en tres partidos políticos y discuten propuestas de reforma a las instituciones y a la estructura jurídica del Estado. A lo largo del texto, se justifica la alternativa de trabajar el constitucionalismo más allá de su propio marco, debatirlo en sus resultados, como instrumento de un régimen democrático para asegurar el máximo grado de efectividad de los derechos fundamentales.

Palabras clave

Enseñanza del derecho constitucional, estructura jurídica del estado, estado constitucional de derecho, ingeniería constitucional, cien años de la Constitución mexicana.

¹ Profesor-investigador en el Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos del ITESO. Doctor en Derecho Público y Método Jurídico por la Universidad de Alicante, España. Su línea de investigación tiene que ver con el razonamiento judicial y la democracia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Contacto: jibarra@iteso.mx

Introducción

Duncan Kennedy (2004) considera que la enseñanza del Derecho es una forma de acción política, y lamenta sobremedida 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” (Kennedy, 2004, p. 117). En el centenario de la Constitución mexicana, nada mejor para *politizar el aula* y poner a prueba esa afirmación que integrar una asamblea constituyente con los estudiantes del curso de Derecho Constitucional II, de la Licenciatura en Derecho del ITESO, curso en el que se revisa la parte orgánica de la Constitución mexicana. Este trabajo da cuenta de esa estrategia didáctica desarrollada en los cursos primavera 2015 y primavera 2017, estrategia que se compara con la forma tradicional de impartir la asignatura, específicamente con el curso primavera 2016.

En la primera parte de esta exposición se describe la manera en que tradicionalmente se impartía la asignatura; particularmente la correlación entre los contenidos y los modos de enseñanza, ambos elementos han configurado un modelo de formación jurídica centrado en la descripción/memorización del texto constitucional. La segunda parte describe las circunstancias que muestran la necesidad de abandonar el modelo heredado el cual ha quedado rebasado ante la realidad social e institucional de nuestro país. Finalmente en la tercera parte se describe el nuevo esquema de docencia, el cual replantea los objetivos y, en sí mismo, es crítico de la pedagogía tradicional por irrelevante ante los nuevos retos que plantea el constitucionalismo mexicano.

La Constitución como objeto de culto. La perspectiva heredada

El curso de *Derecho constitucional II* presenta un modelo procedimental de la Constitución mexicana caracterizado por los siguientes elementos: a) descriptivo de las normas constitucionales; y b) axiológicamente neutrales. El examen de conocimientos ha sido el instrumento de evaluación determinante para acreditar la materia de *Derecho Constitucional II* y, la configuración del mismo, muestra de cuerpo entero el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura. El examen tiene como finalidad verificar la adquisición memorística de los artículos de la Constitución y de las opiniones del profesor acerca del texto constitucional mexicano. En este sentido el curso es descriptivo de las normas de la Constitución.

Por otra parte, la teoría constitucional que subyace al curso es axiológicamente neutral. Paradójicamente no concibe la problemática constitucional como un problema político, con lo cual los debates clásicos y contemporáneos de la teoría y la filosofía política se encuentran ausentes de la reflexión de las normas incluidas en la Constitución². Bajo esta perspectiva, no corresponde valorar si tales normas cumplen eficazmente con la función de regular el poder en el sentido para el que fueron creadas, tampoco se analiza el equilibrio de poder que institucionalizan esas normas en favor o en contra de algún grupo o sector social. En este sentido, es famosa la advertencia de Hans Kelsen (1988) al referirse al poder de los jueces constitucionales cuando tienen que interpretar principios como equidad, justicia, libertad, igualdad, entre otros; “...la Constitución debe, especialmente si crea un tribunal constitucional, abstenerse de todo ese tipo de fraseología y, si quiere establecer principios relativos al contenido de las leyes, formularlos del modo más preciso posible.” (Kelsen, 1988, p. 143).

Tomar distancia del contenido sustantivo -político y moral- que regula el marco constitucional tiene como finalidad lograr un modelo procedimental de Constitución que cumple la función principal -y pareciera única- de vertebrar al marco jurídico. De esta manera se comprende a la Constitución como fuente directa de Derecho, lo que significa atribuirle la función de establecer un sistema de normas jerárquicamente ordenadas, junto con un el sistema de autoridades e instituciones del Estado con sus ámbitos de competencia definidos. Es por ello que los énfasis a lo largo del curso se enfocan al estudio de la supremacía y de la rigidez constitucional; específicamente la Constitución como jerarquía del ordenamiento jurídico y como condición de validez o norma de cierre del sistema. De nuevo Hans Kelsen es un autor paradigmático de esta perspectiva constitucional: “...la Constitución es siempre el fundamento del Estado, la base del ordenamiento jurídico de que se trate [...] es la norma que regula la elaboración de las leyes, de las normas generales en ejecución de las cuales se ejerce la actividad de los órganos estatales” (Kelsen, 1988, p. 115)³.

² El curso no trabaja autores, debates o contextos de la filosofía; la teoría o incluso de la ciencia política más allá de referencias muy superficiales. Por ejemplo, se menciona de manera introductoria, la importancia de la Constitución como instrumento de la modernidad contra el poder absoluto, la teoría de la separación de poderes de Montesquieu o la teoría aristotélica de las formas de gobierno

³ Como el lector habrá apreciado, este modelo procedimental de Constitución mantiene los presupuestos básicos del positivismo normativista, caracter-

Es interesante observar que, bajo esta perspectiva, la ‘norma fundamental’ se ha convertido en un objeto de culto. El 5 de febrero de 1917 se promulgó la Constitución que actualmente nos rige. Tiene 100 años; es muy extraño y significativo que un país celebre 100 años de una Constitución. Ningún país del mundo lo hace. En México celebramos el centenario por la comprensión que tenemos del texto constitucional, lo hemos convertido en un fetiche -como tal intocable-, en un objeto de culto con especial predilección de abogados e historiadores de la retórica constitucional y nacionalista⁴.

Una Constitución para la democracia. Por una perspectiva emergente

La comprensión procedimental que tradicionalmente se ha enseñado en el curso de *Derecho Constitucional II* se encuentra rebasada por la realidad política y social en México, realidad que exige nuevos instrumentos de apreciación e intervención constitucional. La comprensión procedimental evita que se utilice la Constitución para lo que realmente debe funcionar; básicamente para garantizar derechos y para hacer funcionar un sistema de contrapesos del gobierno. Esta necesidad debe quedar patente en el aula.

No es una ocurrencia o una interpretación excéntrica proponer esta perspectiva. Así lo establecía el artículo XVI de la *Declaración del Hombre y del ciudadano de 1789*. Entendida así, la Constitución es algo más que texto. Es lo que jueces, gobernantes y autoridades dicen que dice. Entender el constitucionalismo actual supone concebir el problema constitucional como un problema político. Como el problema de la ausencia de equilibrios entre las élites de poder y los gobernados. En el México del siglo XXI el espacio público se ha empobrecido, ha quedado subordinado a los poderes de facto y es necesario recuperarlo desde un constitucionalismo para la democracia.

Si entendemos que la Constitución es más que un ‘libro de reglas’ -siguiendo la feliz expresión de Dworkin (1996)-; es decir, algo más que un objeto de culto, nos daremos cuenta de que sus problemas no sólo son de redacción como muchos comentaristas debaten. Esta perspectiva realista nos acerca a una Constitución que nos ha dejado mucho a deber. Que ha abandonado a golpe de reforma el equilibrio original que tenía una vocación incluyente y protectora de los más desfavorecidos. Me refiero a la teoría de la justicia que subyace al proyecto original, al sentido social que permea en su origen; como el derecho a la salud, la educación, vivienda o trabajo digno derechos y libertades que ahora han quedado sólo en el texto.

Esto se queda claro al observar datos como que en México, la participación estimada del 1% más rico en el ingreso total en 2012 ascendió al 21.3%. El ingreso promedio anual de esos ricos es de más de 1.9 millones de pesos. Más aún, el ingreso promedio anual de los individuos en el 0.01% más alto de la distribución es de alrededor de 30.5 millones de pesos. Al comparar esos resultados con otros países encontramos que México es el país que tiene la mayor participación del ingreso de los ricos en el ingreso total y que los ricos mexicanos tienen un mayor ingreso promedio que sus contrapartes en países similares como Argentina y Colombia. (Campos et. al., 2015, p. 2). ¿Cómo influye la profunda y persistente desigualdad socioeconómica de este país sobre la integridad del Estado de Derecho? Oscar Vilhena responde con claridad: “la exclusión social y económica, derivada de los niveles extremos y persistentes de desigualdad, aniquila la imparcialidad legal y provoca al invisibilidad de los sumamente pobres, la demonización de quienes cuestionan al sistema y la inmunidad de los privilegiados” (Vilhena, 2011, p. 25). Desde luego que un nuevo proyecto de enseñanza de la Constitución es absolutamente pertinente.

Ahora bien, la Constitución mexicana también ha quedado a deber en las reglas del juego. Ha excluido a los ciudadanos del ejercicio del poder y ha privilegiado a entidades como los partidos políticos en la configuración del espacio público. Específicamente ha quedado a deber en temas de responsabilidades de los servidores públicos, incluso el complejo aparato del Sistema Nacional Anticorrupción que sigue siendo muy limitado para detectar y sancionar conductas indebidas. El Estado de Derecho cada vez se deteriora más y temas centrales como el federalismo son promesas no solo incumplidas sino en franco retroceso.

La Constitución nos ha dado un marco institucional que debemos valorar. Nos ha dado una historia y una identidad. No obstante su ciclo ha terminado. Es momento de pensar en una nueva ‘práctica’ de la Constitución.

izado básicamente por dos tesis: la tesis de las fuentes sociales del Derecho (el derecho es un constructo social, histórico y por ello artificial, no natural) y la tesis de la separación conceptual entre Derecho y moral (la determinación acerca de qué es Derecho es independiente de cuestiones morales o valorativas). Un debate esclarecedor acerca de ambas tesis en Rodenas, 2003.

⁴ Es por ello que en los cursos de Derecho Constitucional II, regularmente se escucha el reproche del profesor en turno lamentando las más de setecientas reformas que lleva la ‘mancillada’ y ‘vituperada’ Constitución mexicana hasta 2017

Me refiero a un nuevo pacto social que establezca nuevas reglas de juego y un proyecto de nación de largo aliento. Así lo intentaron Colombia en 1991, Argentina en 1994, Venezuela en 1999, Ecuador en 2008, Bolivia en 2009. Bolivia me parece, ha sido el caso más exitoso, ya que logró derechos sociales que habían peleado durante décadas diversos movimientos sociales. Es momento de intentarlo en México.⁵

La lectura moral de la Constitución mexicana

Una manera de revertir el modelo procedimental de enseñanza de la Constitución es organizando el curso de *Derecho Constitucional II* entorno a una asamblea constituyente. Ahora la asignatura analiza el diseño institucional de la organización del poder político. El curso no se queda en el estudio de las normas constitucionales y sus alcances jurídicos, más bien atiende a los incentivos, resultados e interacciones del sistema político mexicano que modelan un régimen democrático y un cierto compromiso con la protección de los derechos humanos. Esto en un auténtico escenario de debate parlamentario. Así, además de instruirse en el uso de herramientas analíticas, al final del curso, el alumno estará en condiciones de discutir de manera informada, desde los instrumentos conceptuales que ofrecen el derecho constitucional, la ciencia política y la teoría política acerca del mejor diseño constitucional para un país como México. La perspectiva que se promueve retoma elementos propios de las teorías críticas del derecho que tienen en común el tomar distancia de las posiciones ‘neutrales’ y estructuralistas además de asumir un compromiso social basado en la justicia y la democracia. Los propósitos generales del curso son básicamente tres: 1) conocer los debates teóricos y conceptuales relacionados con la parte orgánica de la Constitución; 2) discutir sobre la necesidad de cambios y ajustes a diversas disposiciones constitucionales así como la pertinencia de una nueva Constitución; y 3) proponer una nueva Constitución en lo referente al diseño institucional. La propuesta va tendiente a desarrollar los presupuestos de un Estado constitucional y democrático de Derecho.

Al principio del semestre se integra la asamblea constituyente con tres equipos (de no más de 8 miembros cada uno), que cumplen la función de partidos políticos. Las clases se desarrollan dos veces por semana; en la primera sesión se tiene un seminario acerca del tema y las lecturas incluidas en la guía docente del curso, en la segunda se debaten en formato de asamblea las propuestas que, sobre ese tema, integrarían la ‘nueva Constitución’. Esta segunda sesión se desarrolla con las formalidades de una asamblea legislativa; existe un rubrica (Anexo I) y un guión que incluye el debate parlamentario acerca de las propuestas previamente elaboradas por cada equipo (partido). El equipo que obtiene mejor desempeño en la defensa de su propuesta logra los puntos en disputa que abonan a su calificación global, además de integrar su propuesta legislativa al documento constitucional que se va construyendo a lo largo del curso. Se trata de que el estudiante desarrolle la capacidad de analizar críticamente el diseño constitucional en México; debatir su estructura y funcionamiento para estar en condiciones de proponer cambios y ajustes necesarios para que el Derecho en México sea un instrumento de reivindicación de derechos y de fortalecimiento de un régimen democrático.

La propuesta de verificar el cumplimiento de ciertos principios morales sustantivos -de teoría política- en los debates y propuestas de reforma a la Constitución es lo que Ronald Dworkin ha denominado la “lectura moral de la Constitución” (Dworkin, 1996, p. 2). La lectura moral incorpora principios y valores de la política al derecho constitucional. Así, la propuesta de Dworkin permite a los estudiantes del curso reconstruir la Constitución bajo su mejor versión; buscando en cada sesión la respuesta que maximice los valores que dan sentido a la regulación constitucional que corresponda.⁶

Precisamente, por las exigencias de carácter moral en la aplicación de las normas -incluso cuando ninguna fuente jurídica remita expresamente a la moral-, la teoría del Derecho de Dworkin resulta la más poderosa para dar cuenta de la promoción de los valores democráticos desde la Constitución. Sumada a esta ventaja (que se podría calificar de epistemológica), la perspectiva de Dworkin ofrece otro beneficio: al comprender el Derecho como una práctica humana en permanente construcción por sus participantes, logra capturar las acciones que justifican dicha práctica y aquellas que dañan sus presupuestos básicos. Esto es fundamental en un país como México que mantiene incrustados en su sistema jurídico rasgos autoritarios que perviven con instituciones democráticas y en donde la simulación es moneda corriente en el cumplimiento del derecho. Mediante la distinción señalada se puede proponer un Derecho más allá de su propio marco constitucional; se le puede evaluar en sus resultados, como instrumento de un régimen democrático para asegurar el máximo grado de efectividad de los derechos fundamentales. Ese es el compromiso que tendrá que dejar el curso en sus estudiantes/constituyentes.

⁵ Ya desde 1946 Daniel Cosío Villegas concluía un ensayo La crisis de México con una afirmación lapidante: “Si no se reafirman los principios, sino que simplemente se les escamotea; si no se depuran los hombres, sino que simplemente se les adorna con vestidos o títulos... ¡de abogados! entonces no habrá en México autorregeneración, y, en consecuencia, la regeneración vendrá de fuera y el país perdería mucho de su existencia nacional y a un plazo no muy largo”. [Cosío, 1947 s.p.].

⁶ Básicamente, este filósofo del derecho “[...] propone que todos —jueces, abogados, ciudadanos— interpretemos y apliquemos estas cláusulas abstractas bajo la premisa de que se refieren a principios morales sobre la decencia política y la justicia” (Dworkin, 1996, p. 2).

Anexos

Anexo 1. Rúbrica para calificar debates

Tema:			
Nombre del evaluador:		Fecha:	
	PARTIDO CONSERVADOR	PARTIDO DE CENTRO	PARTIDO LIBERAL
*Primera etapa: Exposición 5 minutos			
1. Presentación Exposición clara de la hipótesis argumentativa de acuerdo a la postura			
2. Apego al tema Enfoque al problema y entendimiento de los conceptos del tema			
3. Estudio del tema Fundamentación, diversidad y veracidad de las fuentes			
4. Control Persuasión y dominio del auditorio			
5. Manejo del espacio y tiempo Ajustarse al tiempo señalado			
*Segunda etapa: replica continua 15 minutos			
6. Argumentación Coherente, eficaz, contundente			
7. Fundamentación Manejo de fuentes de calidad, datos y referencias sólidas			
8. Claridad de ideas y argumentos Una sola idea, breve, clara y articulada con el resto de la argumentación			
9. Choque Habilidad para refutar los argumentos contrarios			
10. Manejo del espacio y tiempo Ajustarse al tiempo señalado			
*Tercera Etapa: Conclusión 5 minutos			
11. Cierre Conclusión de acuerdo a la postura y argumentos debatidos			
12. Síntesis Claridad, capacidad de conclusión y deducción			
13. Manejo del espacio y tiempo Ajustarse al tiempo señalado			
*Generalidades durante todo el debate			
14. Organización del equipo Alternancia y participación de los integrantes.			
15. Profesionalismo Respeto al compañero, presentación personal			
16. Lenguaje y oratoria Expresividad, tono de voz, pausas y capacidad de persuasión			
17. Estructura de los argumentos Distinción entre premisas y conclusión			
TOTAL			

Referencias bibliográficas

Campos, M., Chávez E. & Esquivel, G. (2014), *Los ingresos altos, la tributación óptima y la recaudación posible*, Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, Recuperado de http://www.cefp.gob.mx/portal_archivos/convocatoria/pnfp2014/primerlugarpnfp2014.pdf

Cosío, D. (1947), La crisis de México, *Cuadernos Americanos*, 4, 29-51.

Dworkin, R. (1996). Introduction: The Moral Reading and the Majoritarian Premise. *Freedom's Law: The Moral Reading of the American Constitution*, Cambridge: Harvard University Press.

Kennedy, D. (2004) La educación legal como preparación para la jerarquía, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 3, 117-147.

Kelsen, H. (1988), La garantía jurisdiccional de la Constitución (La justicia constitucional). En *Escritos sobre democracia y socialismo*, (trad. de Juan Ruiz Manero), (pp.471-515). Madrid: Debate.

Rodenas, Á. (2003) ¿Qué queda del positivismo jurídico? *Doxa. Cuadernos de filosofía del derecho*, 26, 417-448.

Vilhena, O (2011) Desigualdad estructural y Estado de Derecho. En C. Rodríguez, (coord.) *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¿Cómo enseñar (y aprender) derecho constitucional con una Constitución de más de 60 mil palabras?

Javier Martín-Reyes¹

Resumen

¿Cómo se debe enseñar el derecho constitucional en México? El presente trabajo parte de una premisa sencilla, pero nada trivial: la enseñanza (y el aprendizaje) del derecho constitucional tiene que ser acorde con las características de nuestra Constitución. Por eso, antes de responder a dicha pregunta, es necesario abordar una cuestión previa: ¿qué tipo de Constitución tenemos? En este trabajo se hace un análisis –comparado y empírico– sobre las características de la Constitución mexicana, para después hablar sobre las implicaciones que esto tiene para la enseñanza (y el aprendizaje) del derecho constitucional en México. Adicionalmente, se hace una reflexión –breve y preliminar– sobre el tipo de oferta editorial que en México podemos encontrar para el estudio del derecho constitucional.

En general, se muestra que la enseñanza del derecho constitucional mexicano idealmente debería hacerse cargo del hecho de que contamos con una Constitución por demás extensa, sujeta a un permanente proceso de cambio y que, además, presenta importantes retos interpretativos tanto por su densidad normativa como por su falta de coherencia y claridad. No obstante, por desgracia, tenemos una oferta editorial que no responde a dichas necesidades. Los libros de derecho constitucional que uno puede encontrar en el mercado suelen ser textos desactualizados, que ni de cerca siguen en paso a las constantes reformas constitucionales; que presentan versiones bastante parciales de la Constitución mexicana; y que están lejos de brindar las herramientas necesarias para hacer frente a los retos interpretativos del ordenamiento mexicano. Tenemos, en suma, una clara desconexión entre necesidades pedagógicas y oferta editorial.

Palabras clave

Enseñanza del Derecho, constitucionalismo mexicano, enseñanza del derecho constitucional, oferta editorial en materia constitucional, reformas constitucionales.

¹ Profesor asociado en la División de Estudios Jurídicos del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Abogado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), politólogo por el CIDE y maestro por la Universidad de Columbia, en Nueva York. Sus trabajos académicos se encuentran disponibles en: https://works.bepress.com/javier_martin

Introducción

Parto de una premisa sencilla, pero nada trivial: la enseñanza (y el aprendizaje) del derecho constitucional (en México) tiene que ser acorde con el tipo de Constitución que tenemos (en México). No es lo mismo enseñar (y aprender) derecho constitucional en Estados Unidos, un país con una constitución breve y escasamente reformada, que en México, en donde un siglo de reformas constitucionales nos ha dejado un texto que ronda las 60 mil palabras.² Por eso, para responder a la pregunta sobre cómo se debe enseñar derecho constitucional en México, es necesario abordar una cuestión previa: ¿qué tipo de Constitución tenemos?

Creo, además, que la enseñanza del derecho debe adaptarse a nuestra realidad constitucional –y no al revés–. Con ello en mente, en el presente trabajo me propongo hacer un análisis –fundamentalmente comparado y empírico– sobre el tipo de Constitución que tenemos, para después hablar sobre las implicaciones que esto tiene en la enseñanza (y el aprendizaje) del derecho constitucional en México. Adicionalmente, me propongo hacer una exposición –breve y preliminar– sobre el tipo de oferta editorial que en México podemos encontrar para el estudio del derecho constitucional. En pocas palabras: quiero reflexionar sobre el tipo de educación que en materia constitucional necesitamos y contrastarla con el tipo de libros de derecho constitucional que efectivamente tenemos en el mercado.

En general, trataré de mostrar que la enseñanza del derecho constitucional mexicano idealmente debería hacerse cargo del hecho que contamos con una Constitución por demás extensa, sujeta a un permanente proceso de cambio y que, además, presenta importantes retos interpretativos tanto por su densidad normativa como por su falta de coherencia y claridad.

Por desgracia, se tiene una oferta editorial que no responde a dichas necesidades. Los libros de derecho constitucional que uno puede encontrar en el mercado suelen ser textos desactualizados, que ni de cerca siguen en paso a las constantes reformas constitucionales; que presentan versiones bastante parciales de la Constitución mexicana; y que están lejos de brindar las herramientas necesarias para hacer frente a los retos interpretativos del ordenamiento mexicano.

Lo que quiero mostrar en los siguientes apartados, para decirlo pronto, es que tenemos una clara desconexión entre necesidades pedagógicas y oferta editorial.

Antes de ahondar en esta reflexión, creo que conviene hacer una advertencia: la reflexión que aquí presento la hago, fundamentalmente, pensando en los estudiantes de Derecho que acuden de los libros de derecho constitucional en busca de herramientas para su formación. Aunque, ciertamente, se trata de un enfoque muy específico –no reflexiono, por ejemplo, sobre la calidad de la docencia o de los docentes de derecho constitucional en nuestro país–, creo que reflexionar sobre la oferta editorial existente en nuestro país resulta por demás relevante para la profesión.

En un país en el que no tenemos mucha claridad sobre las aptitudes de los profesores que imparten cátedra en las más de 1,600 escuelas de derecho, creo que no es insensata la aspiración de contar con libros de derecho constitucional que sean adecuados para las necesidades de los 250 mil estudiantes que actualmente estudian derecho en nuestro país³.

² Al igual que en trabajos previos (Martín-Reyes, 2017a), los datos que cito en el presente artículo provienen del Proyecto de Constituciones Comparadas (Comparative Constitutions Project). En particular, los datos relativos a la extensión de las constituciones pueden consultarse en Elkins, et al. (2016). La extensión de la Constitución mexicana en esta base de datos –que corresponde a una traducción al inglés– es de 57,087 palabras.

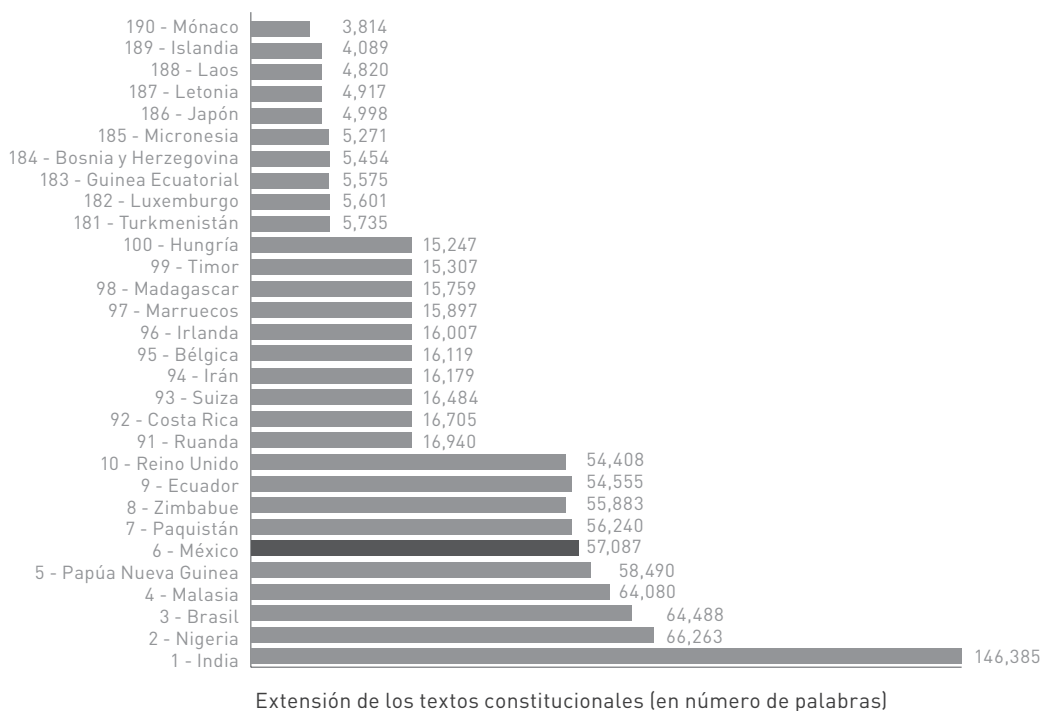
³ Estos datos provienen del reporte del CEEAD (2014).

¿Qué tipo de constitución tenemos?⁴

Primera característica: una constitución por demás extensa

¿Qué tan extensa es nuestra Constitución? Si acudimos al derecho comparado, la respuesta es clarísima: tenemos una de las constituciones más largas del mundo. La Gráfica 1 muestra que sólo las constituciones de Papúa Nueva Guinea (58 mil palabras), Malasia (64 mil), Brasil (64 mil), Nigeria (66 mil) y la India (146 mil) son más extensas que la mexicana (57 mil palabras). La nuestra es, pues, una constitución bastante alejada de las constituciones ubicadas a ‘media tabla’ –mismas que rondan las 16 mil palabras– y todavía más lejos de las más parsimoniosas del mundo –que tienen aproximadamente 5 mil palabras–.

Gráfica 1. Treinta constituciones: las más extensas, las más breves y las de enmedio



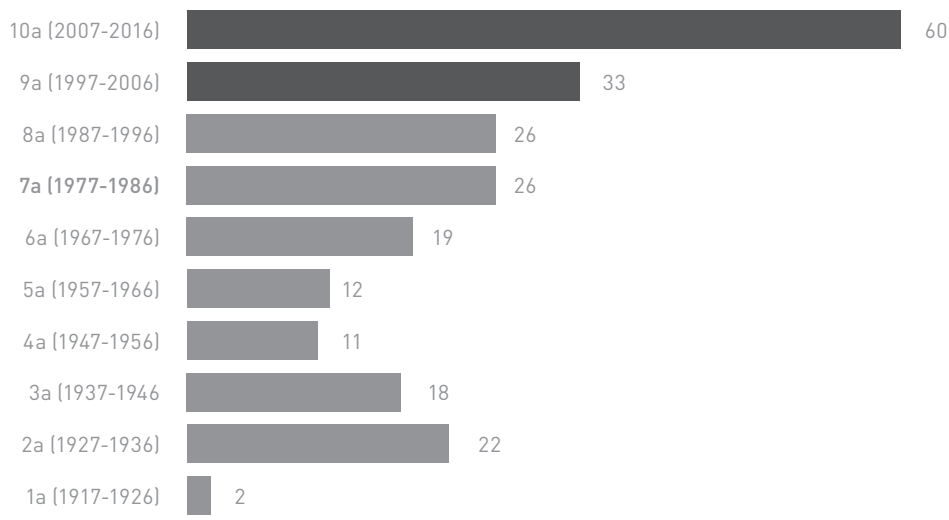
Fuente: Elaboración propia con base en Elkins, Ginsburg y Melton (2016).

Segunda característica: una constitución extremadamente dinámica

Un segundo dato que debemos tener en cuenta es que, la nuestra, es una Constitución inestable. Por una parte, el número total de reformas constitucionales que se han realizado es extremadamente alto: en 100 años de vigencia la Constitución mexicana ha sido reformada 229 veces. Por el otro, el ritmo de reformas se han incrementado en los tiempos de la democracia electoral –y no parece que esta tendencia vaya a cambiar en los años venideros–. Como se puede advertir en la Gráfica 2, alrededor de dos de cada cinco reformas constitucionales se han realizado después de que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) perdiera el monopolio de las reformas constitucionales.

⁴ En este apartado retomo y resumo algunos de los principales puntos que desarrollé con mayor detalle en Martín-Reyes (2017a) y Martín-Reyes (2017b).

Gráfica 2. Reformas constitucionales por década



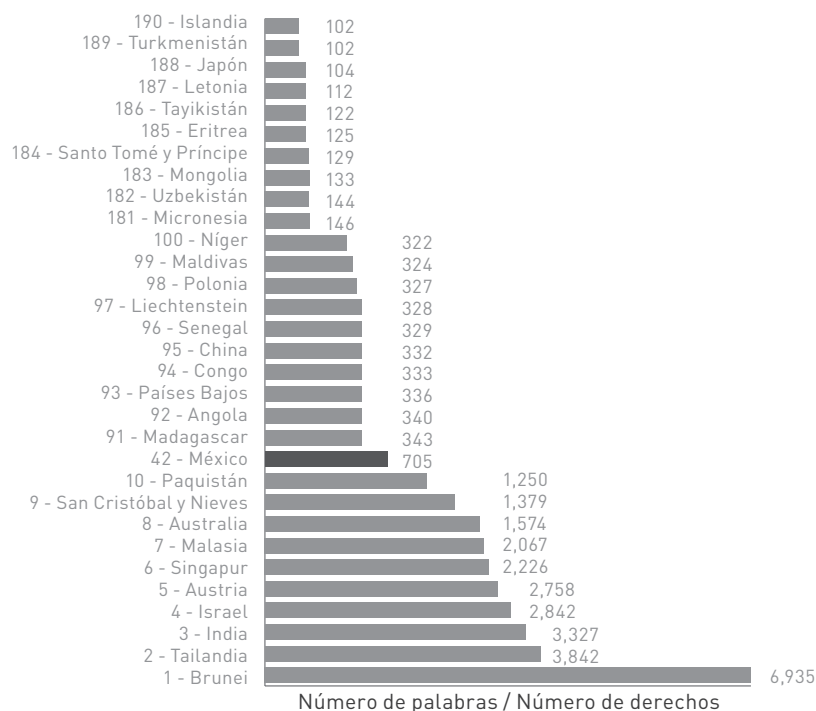
Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Cámara de Diputados (2017).

Tercera característica: una constitución difícil de interpretar

El tercer elemento que quisiera destacar es que contamos con una constitución que presenta retos interpretativos nada despreciables. Ello se debe, al menos, a dos razones. En primer lugar, creo que es justo decir que contamos con una Constitución con una alta densidad normativa. La mexicana es una Constitución en la que abundan tanto los principios como las reglas. En la materia electoral, por ejemplo, la Constitución marca que las autoridades han de regirse por los principios de “certeza, legalidad, independencia, imparcialidad, máxima publicidad y objetividad”. Y, al mismo tiempo, la Constitución señala que el Instituto Nacional Electoral (INE) dispondrá de “cuarenta y ocho minutos diarios, que serán distribuidos en dos y hasta tres minutos por cada hora de transmisión en cada estación de radio y canal de televisión”, durante “el horario de programación comprendido entre las seis y veinticuatro horas”. Tenemos, pues, una Constitución que regula lo electoral a partir de normas de naturaleza bastante diversa: desde los principios más abstractos hasta las reglas más concretas.

Por supuesto, todas las constituciones modernas suelen combinar las reglas con los principios. Pero la alta densidad normativa de la Constitución mexicana resulta clara si acudimos, de nuevo, al derecho comparado. La Gráfica 3 muestra que la nuestra es una constitución que se encuentra mucho más cerca de las constituciones reglamentarias (como Brunei, Tailandia, India, Israel o Austria) que de las constituciones de principios (Islandia, Turkmenistán, Japón, Letonia, Tayikistán).

Gráfica 3. La Constitución mexicana está más cerca de las constituciones reglamentarias que de las de principios.



Fuente: Elaboración propia con base en Elkins, et al. (2016)

En segundo lugar, la Constitución mexicana es difícil de interpretar por su falta de coherencia y claridad. Y con ello me refiero no sólo a que tengamos artículos de *chile, de dulce y de manteca*⁵, que regulan las más diversas materias, o bien, artículos constitucionales plagados de errores de ortografía y sintaxis⁶. Me refiero, sobre todo, a la existencia de disposiciones constitucionales cuyo contenido normativo es incoherente o, de plano, contradictorio.

Este espacio es insuficiente para ahondar en el tema, pero invito al lector a que acuda al texto constitucional –en particular, al inciso a) de la fracción XXI del artículo 73 constitucional y al inciso o) de la fracción IV del artículo 116– e intente responder a la siguiente pregunta: ¿Pueden las entidades federativas legislar en materia de delitos electorales locales? Por desgracia, el texto constitucional no brinda una respuesta a esta cuestión.⁷ Lo anterior no es menor. Es francamente preocupante que una cuestión que en principio debería ser casi trivial –una distribución de competencias entre la Federación y las entidades federativas, en una materia por demás concreta– se torna en un auténtico galimatías gracias a la falta de coherencia y consistencia en nuestro texto constitucional.

⁵ Pongo un ejemplo: El artículo 4º constitucional contempla, al mismo tiempo: (1) el principio de igualdad entre hombres y mujeres, (2) derechos sexuales y reproductivos tales como el derecho a elegir el número y espaciamiento de los hijos, (3) el derecho a la alimentación, (4) el derecho a la salud, (5) el derecho a un medio ambiente sano, (6) el derecho al agua, (7) el derecho a la vivienda, (8) el derecho a la identidad, (9) los derechos de la niñez y el principio del interés superior, (10) el derecho a la cultura, así como (11) el derecho al deporte. Lo dicho: se trata de un artículo de chile, de dulce y de manteca.

⁶ Pongo de nuevo un solo ejemplo: el primer párrafo del artículo 28 establece, literalmente, que en México están prohibidas “la [sic] prácticas monopólicas” y que el mismo tratamiento “se dará a ls [sic] prohibiciones a título de protección a la industria”, mientras que el párrafo séptimo del mismo artículo señala que los integrantes de la Junta de Gobierno del Banco de México podrán tener cargos en asociaciones de “beneficiencia [sic]”.

⁷ En Martín-Reyes (2017b) expongo con cierto detalle las claras contradicciones que existen entre ambas disposiciones constitucionales.

¿Cómo enseñar (y aprender) derecho constitucional con una constitución como la mexicana?

Tomando en consideración que la mexicana es una constitución dinámica, densa y desorganizada, ¿cómo debemos enseñar (y aprender) el derecho constitucional en México? Me parece que, para ser efectiva, la enseñanza del derecho constitucional debe partir, al menos, de tres grandes premisas.⁸

La enseñanza del derecho constitucional debe estar sujeta a un permanente, intenso y serio proceso de actualización.

Frente a un texto constitucional que está sujeto a un permanente proceso de reformas, la enseñanza del derecho no puede darse el lujo de no actualizarse. Una cosa bastante diferente sucede en otras latitudes, en donde la rigidez constitucional permite que los textos de doctrina constitucional cuenten con un mayor periodo de vigencia, y que la actualización de los mismos se centre fundamentalmente en el ámbito jurisprudencial.

Hacer un texto de derecho constitucional en México es, al menos en ese sentido, un reto de mayor envergadura: no sólo hay que seguir el paso y hacer sentido de las innumerables reformas constitucionales, sino que también es necesario articular los cambios en el texto constitucional con la interpretación que del mismo hacen los operadores jurídicos –en particular, los tribunales– así como la forma en que éstos impactan (o no) las disposiciones de rango secundario.

Quizá sea un tanto exagerado decirlo, pero me parece que lo anterior implica que la academia debe generar las condiciones necesarias para que los doctrinarios del derecho puedan dedicarse –casi exclusivamente– a esta permanente e intensa labor de revisión del texto constitucional. Necesitamos, para decirlo pronto, constitucionales de tiempo completo.

La enseñanza del derecho debe presentar una visión genuinamente integral y sistemática del texto constitucional

Decir que la Constitución ha de interpretarse de manera integral y sistemática puede parecer, a primera vista, una auténtica perogrullada. Pero la afirmación adquiere especial relevancia, si uno toma en cuenta, en primer lugar, el desorden que reina en nuestro texto constitucional. La falta de sistematicidad, coherencia y claridad es, por desgracia, una de las notas distintivas de nuestra Constitución.⁹ Me parece que no es exagerado decir que, en la actualidad, la estructura de la Constitución está lejos de servir como guía para la interpretación constitucional. No sólo una misma materia puede estar regulada en los más insospechados lugares del articulado constitucional: el abuso y desnaturalización de los artículos transitorios ha hecho que el contenido normativo del texto constitucional se extienda mucho más allá de sus 136 artículos. Una lectura aislada del texto constitucional garantiza una interpretación incorrecta de la Constitución mexicana.

En segundo lugar, creo que la enseñanza del derecho constitucional también debe abandonar la idea de que es posible enseñar por separado la parte ‘dogmática’ y ‘orgánica’ de la Constitución, como si los derechos y las competencias constitucionales fuesen materias completamente ajenas, como si en nuestro ordenamiento constitucional los unos se pudieran entender sin las otras. Pongo otro ejemplo claro: no hay forma alguna determinar cuál es la competencia de la última instancia en materia electoral –el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) sin definir, primero, cuál es el contenido y extensión de los derechos de participación política. De acuerdo con el artículo 99, párrafo cuarto, inciso V, de la Constitución, al TEPJF “le corresponde resolver en forma definitiva e inatacable [...] sobre [...] [l]as impugnaciones de actos y resoluciones que violen los derechos político electorales de los ciudadanos de votar, ser votado y de afiliación libre y pacífica para tomar parte en los asuntos políticos del país”.

⁸ Mi argumento no es, por supuesto, que estas sean las únicas características que debe tener la enseñanza del derecho constitucional en México. Simplemente apunto lo que, creo, son algunas de las implicaciones pedagógicas que se derivan del tipo de texto constitucional con el que contamos.

⁹ No en balde una de las propuestas sensatas que la academia que generó en los últimos años pasa por un reordenamiento (y consolidación) del texto constitucional. Véase el estudio académico coordinado con Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-UNAM), en coordinación con el Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional (IIDC) en 2015.

La cuestión podría parecer menor, pero no lo es. En materia electoral, la definición de la extensión, contenido y límites de los derechos de participación, no sólo condiciona el ámbito de libertad política con que contamos o las prestaciones de esta naturaleza que legítimamente podemos exigirle al Estado, sino que también condiciona el tipo de protección constitucional que tendremos, la vías procesales que en su momento podremos accionar y hasta los órganos encargados de resolver los litigios que en su caso se presenten. Nuestro derecho constitucional tiene que hacerse cargo de qué derechos y competencias son dos caras de una misma moneda.

La enseñanza del derecho constitucional debe enfatizar el desarrollo de habilidades interpretativas (y argumentativas).

Afirmar que todo texto constitucional requiere ser interpretado es una obviedad, como también lo es el afirmar que no son las mismas las habilidades interpretativas y argumentativas que se necesitan para operar con diferentes tipos de normas (reglas o principios). Pero lo cierto es que las escuelas de Derecho no necesariamente brindan las herramientas necesarias para hacer frente a un texto constitucional como el mexicano. La nuestra es, como se ha tenido oportunidad de mostrar, una constitución densamente normada, que contiene una particular mezcla de reglas y principios que muchas veces resultan poco coherentes (o, de plano, contradictorias).

Si consideramos que, además, la Constitución es un texto por demás extenso, creo que no es difícil ver por qué quizá la mejor educación legal es la que pone particular énfasis en el desarrollo de habilidades interpretativas y argumentativas. Lo que necesitamos, creo, es la enseñanza de un derecho constitucional con una marcada vocación técnica y práctica, que permita a los estudiantes hacer frente a un texto tan complejo y desorganizado como nuestra Constitución. Si bien es importante que los estudiantes se familiaricen con los debates relativos a las teorías de la argumentación, me parece que el desarrollo de habilidades prácticas debe estar en el centro de la formación de abogados en México. Así como un economista (especialmente si es econometrista) muy difícilmente podrá desarrollar una carrera sin una sólida base de cálculo y estadística, un abogado (especialmente si es constitucionalista) difícilmente podrá tener un adecuado desempeño académico o profesional si no cuenta con sólidas habilidades interpretativas y argumentativas.

¿Qué tipo de libros de derecho constitucional podemos encontrar en el mercado editorial?

Más allá del tipo de enseñanza que demanda un texto como nuestra Constitución, ¿qué tipo de oferta nos ofrece el mercado? Más específicamente, ¿qué tipo de libros puede adquirir un alumno que desea aprender derecho constitucional? En las siguientes líneas ofrezco algunas reflexiones a partir de un análisis que es aún preliminar, pero que de alguna manera ilustra la desconexión que existe entre las necesidades pedagógicas y la oferta editorial realmente existente en el mercado de libros de derecho constitucional.

La metodología empleada fue relativamente sencilla: acudir a tres de las más grandes librerías de la Ciudad de México –el Fondo de Cultura Económica (FCE), la librería Gandhi y El Sótano– para determinar cuáles son los libros de derecho constitucional que, en los hechos, se encontraban disponibles.¹⁰

Antes de continuar, creo que conviene hacer un par de advertencias. En primer lugar, el análisis que a continuación presento se refiere sólo al tipo de libros que un estudiante puede adquirir en el mercado editorial. En la actualidad, son muchas las formas en que los estudiantes pueden allegarse de materiales pedagógicos para estudiar derecho constitucional en nuestro país: desde acudir a las bibliotecas universitarias, hasta la búsqueda de recursos electrónicos en la red, pasando por la siempre necesaria mediación por parte de los docentes. Lo que aquí presento, pues, es sólo una de las caras de un problema mucho más complejo. Pero, pese a sus limitantes, creo que los resultados que aquí reporto son relevantes: finalmente, los tratados y libros de texto de derecho constitucional son –y seguramente seguirán siendo– una de las principales vías de aprendizaje del derecho constitucional en México y el mundo.

¹⁰ Por razones de tiempo y recursos económicos me concentré exclusivamente en (a) una sucursal de cada cadena y (b) libros que llevaran en el título derecho constitucional y que se enfocaran en el caso mexicano –dejé a un lado, por tanto, los libros y tratados de derecho constitucional con un enfoque teórico o comparado–

En segundo lugar, existe un claro sesgo urbano y geográfico en la 'muestra' de librerías a las que acudí. La mía no es, ni pretende ser, una muestra representativa de la oferta editorial del país. Más bien, se trata de una muestra que tiene un sesgo que juega a favor del mercado. La librerías del FCE, Gandhi y El Sótano se encuentran en una ubicación por demás privilegiada. No sólo estas tres librerías son, en cierta medida, uno de los mercados más naturales para los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). La Ciudad de México es, además, la ciudad con mayor oferta de libros.¹¹

Dicho de otro modo: es difícil pensar en otra área con mejor oferta editorial para los universitarios de la Ciudad de México, especialmente en materia jurídica. Los resultados que aquí presento, por tanto, juegan a favor de la industria editorial y, en esa medida, constituyen un panorama (exageradamente) optimista.

Ahora bien, ¿qué libros de derecho constitucional fue posible encontrar en estas tres librerías? En la siguiente tabla presento todos (sí, todos) los libros que me fue posible encontrar en estas tres librerías:

Número	Año	Autor	Título	Editorial
1	2016	Tena Ramírez, Felipe	Derecho constitucional mexicano	Porrúa
2	2015	Arteaga Nava, Elisur	Manual de derecho constitucional	Oxford
3	2015	Burgoa O., Ignacio	Derecho constitucional mexicano	Porrúa
4	2015	Carbonell, Miguel	Introducción al derecho constitucional	Tirant lo Blanch
5	2015	Meza Salazar, Martha Alicia	El derecho constitucional mexicano. Un análisis de nuestra Constitución Política de cara al siglo XXI	Editorial ISEF
6	2013	Arteaga Nava, Elisur	Derecho constitucional	Oxford
7	2011	Orozco Garibay, Pascual Alberto	Derecho constitucional. El Estado mexicano. Su estructura constitucional	Porrúa / Escuela Libre de Derecho
8	2008	Andrade Sánchez, Eduardo	Derecho constitucional	Oxford
9	2005	Moral Padilla, Luis	Notas de derecho constitucional y administrativo	McGraw-Hill
10	2004	Carbonell, Miguel	Elementos de derecho constitucional	Fontamara
11	2001	Corcuera Cabezut, Santiago	Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos	Oxford

Fuente: Elaboración propia

Sin duda, son muchas cosas las que podríamos decir sobre la oferta editorial realmente existente de libros de derecho constitucional. Aquí sólo apunto, de manera muy preliminar, algunas cuestiones que me parecen particularmente relevantes:

1. La oferta de libros de derecho constitucional es francamente limitada. En un país con más de medio millón de abogados con cédula profesional CEEAD (2014) y con más de 500 investigadores nacionales en el área de derecho (CONACYT, 2017), resulta un tanto preocupante que sólo sea posible conseguir 11 libros de derecho constitucional en tres de las más grandes cadenas de librerías de la capital del país.
2. Son relativamente escasos los textos que se encuentran (medianamente) actualizados. Salvo algunas excepciones, la mayor parte de los libros de derecho constitucional disponibles reflejan una realidad constitucional que dejó de existir hace ya muchos años –si no es que décadas–. Quizá el mejor ejemplo sean los textos de Tena-Ramírez (2016) y de Burgoa (2015): aunque la editorial Porrúa continúa publicándolos año con año, lo cierto es que su contenido se ha dejado de actualizar desde hace ya bastantes lustros. Se trata de libros que, en el mejor de los casos, serían útiles para estudiar la historia del constitucionalismo en México –pero nada más–.

¹¹ Véase el trabajo de Escalante-Gonzalbo (2007).

3. Son relativamente pocos los textos (actualizados) que presentan una visión integral y sistemática de la Constitución. La oferta de libros de derecho constitucional es un tanto paradójica, pues los libros que abordan lo constitucional desde una perspectiva más integral suelen estar desactualizados (Tena-Ramírez, 2016; Burgoa, 2015), mientras que los libros que presentan visiones relativamente frescas del derecho constitucional (Carbonell, 2004, 2015; Corcuera-Cabezut, 2001) suelen enfocarse en temas específicos. Quizá la más notable excepción al lo anterior sean los textos de Arteaga-Nava (2013, 2015).
4. El desarrollo de habilidades interpretativas y argumentativas brilla por su ausencia. A pesar de que los métodos interpretativos y argumentativos deberían jugar un papel central en la enseñanza del derecho constitucional, lo cierto es que la mayoría de los libros que se encuentran disponibles en el mercado son fundamentalmente textos descriptivos, que muchas se limitan a reproducir o parafrasear el contenido de las disposiciones constitucionales.

Conclusiones

Creo que, con todas sus limitantes, el análisis que he presentado en las páginas precedentes muestra que quienes aspiran a aprender (y enseñar) derecho constitucional con los libros disponibles en el mercado enfrentan un panorama poco alentador. Tal parece que el desfase entre necesidades pedagógicas y oferta editorial es tal que la única forma de contar con una educación seria en materia de derecho constitucional consiste en contar con un buen profesor de derecho constitucional. Y si bien es cierto que nadie sensatamente podría cuestionar la importancia de quienes imparten cátedra de derecho constitucional, creo que los resultados que he presentado difícilmente nos pueden dejar un buen sabor de boca. ¿Es mucho pedir que el mercado editorial nos ofrezca uno, dos, cinco o diez buenos libros de texto de derecho constitucional que se encuentren efectivamente disponibles en librerías? Sinceramente, no lo creo.

Referencias bibliográficas

- Andrade-Sánchez, E. (2008). *Derecho constitucional*. Ciudad de México, México: Oxford.
- Arteaga-Nava, E. (2013 [1994]). *Derecho constitucional*. Ciudad de México, México: Oxford.
- Arteaga-Nava, E. (2105). *Manual de derecho constitucional*. Ciudad de México, México: Oxford.
- Burgoa, I. (2015 [1973]). *Derecho constitucional mexicano*. Ciudad de México, México: Porrúa.
- Cámara de Diputados (2017). *Reformas Constitucionales por Decreto en orden cronológico*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_crono.htm.
- Carbonell, M. (2004). *Elementos de derecho constitucional*. Ciudad de México, México: Fontamara.
- Carbonell, M. (2015). *Introducción al derecho constitucional*. Ciudad de México, México: Tirant lo Blanch.
- CEEAD (2014). *Las escuelas de Derecho en México*. Recuperado de <http://www.ceedad.org.mx/LiteratureRetrieve.aspx?ID=137851>.
- CONACYT (2017). *Padrón de beneficiarios*. Sistema Nacional de Investigadores. Recuperado de http://www.conacyt.gob.mx/images/SNI/BENEFICIARIOS_2017.xlsx
- Corcuera-Cabezut, S. (2001). *Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos*. Ciudad de México, México: Oxford.
- Elkins, Z., Ginsburg, T., & Melton, J. (2016). Constitutional Rankings. *Comparative Constitutions Project*. Recuperado de <http://comparativeconstitutionsproject.org/ccp-rankings/>.
- Escalante-Gonzalbo, F. (2007). *A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- IJ-UNAM & IIDC (2015). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. [Texto reordenado y consolidado]. Ciudad de México, México: IJ-UNAM & IIDC. Recuperado de <http://www2.juridicas.unam.mx/constitucion-reordenada-consolidada/>
- Martín-Reyes, J. (2017a). Patologías de la Constitución de 1917. *Este País*, 310. Recuperado de <http://www.estepais.com/articulo.php?id=870&t=patologias-de-la-constitucion-de-1917->
- Martín-Reyes, J. (2017b). Delitos electorales locales: comentario al artículo 116, fracción IV, inciso o, de la Constitución. En J. R. Cossío-Díaz (Coord.), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Comentada*. Ciudad de México, México: Tirant lo Blanch. Recuperado de <http://bit.ly/DelitosElectoralesLocales>.
- Meza-Salazar, M. A. (2015). El derecho constitucional mexicano. *Un análisis de nuestra Constitución Política de cara al siglo XXI*. Ciudad de México, México: Editorial ISEF.
- Moral-Padilla, L. (2005 [1999]). *Notas de derecho constitucional y administrativo*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Orozco-Garibay, P. A. (2011 [2009]). *Derecho constitucional. El Estado mexicano. Su estructura constitucional*. Ciudad de México, México: Porrúa / Escuela Libre de Derecho.
- Tena-Ramírez, F. (2016 [1944]). *Derecho constitucional mexicano*. Ciudad de México, México: Porrúa.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

Existe una falta de profesionalización del cuerpo docente en las escuelas de Derecho ya que los profesores no tienen la misma preparación que un profesor normalista.

Entre las soluciones que se propusieron destacan, la creación de un perfil docente adaptado a la materia que se imparte y la evaluación y creación de indicadores de competencias docentes para la mejora de propuestas de capacitación.

Diagnóstico del tema

La enseñanza del derecho constitucional en las escuelas de Derecho generalmente es teórica, dogmática y descontextualizada. Los principales problemas son la falta de contenidos flexibles, la poca capacitación en técnicas didácticas adecuadas para su enseñanza y la falta de materiales actualizados para impartir la materia.

No hay claridad sobre lo que se debe enseñar en la materia de derecho constitucional, ya que es muy amplio; incluso algunos participantes creen que la gran cantidad de reformas constitucionales dificulta la enseñanza.

Generalmente, existen dos posturas predominantes entre los profesores que enseñan esta materia; los que ven a la Constitución como 'texto sagrado' y quienes 'desprecian el texto constitucional', lo que indica que es necesario reforzar la teoría de la Constitución.

Otra problemática es la falta de actualización curricular, ya que muchas escuelas no han introducido contenido referente a la reforma constitucional.

Prescripción

La enseñanza del Derecho Constitucional debe promover en los alumnos el pensamiento crítico y la capacidad de análisis. El contenido de la materia debe adaptar el contexto actual, ya que esto permite la participación e involucramiento de los alumnos que lleva a la reflexión sobre temas y problemáticas que se les presentan en el aula.

Por otro lado, la parte dogmática, debe estar acompañada con enseñanza práctica y transversal. Finalmente se deben unificar contenidos y buenas prácticas de enseñanza en la universidad.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Diseñar un programa modelo que puedan seguir las facultades con un núcleo básico de enseñanza.
- Compartir experiencias y buenas prácticas en el tema.
- Actualizar la bibliografía de la materia
- Fomentar los espacios de discusión.
- Capacitar a los docentes en técnicas de enseñanza.

A mediano plazo

- Generar nuevos textos de derecho constitucional
- Fomentar el uso de la tecnología como una herramienta esencial para uso de profesores y estudiantes.
- Promover la investigación jurídica como el medio para el pensamiento crítico

A largo plazo

- Homologar programas de estudios de la materia en Derecho Constitucional.

Tema 7

Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos emergentes

Mesa de reflexión

Reyes Rodríguez Mondragón | Tribunal Electoral del Poder de la Federación

José Roldán Xopa | CIDE

Moderadora: Nadia Sierra | Suprema Corte de Justicia de la Nación

Los derechos emergentes no deben ser analizados como expectativas de solución para aquellos problemas que las otras ramas del derecho no han podido abordar. Debe entenderse que, una buena administración pública es la base de un sistema jurídico consolidado, en donde se analizan los problemas públicos de manera interdisciplinaria y como condición de otros derechos.

El primer derecho es el derecho a un buen estado y a una buena administración, ya que ambos conceptos son interdependientes.

No bastan las visiones dogmáticas del derecho administrativo. Esta rama del derecho debe ser capaz de comunicarse con la gestión pública y con los elementos de buen uso de los recursos públicos. De ahí la relevancia de la interdisciplina, de los métodos de interpretación y de decisión y de la buena administración, como condición de los otros derechos.

En este sentido, hay que repensar los planes de estudio para enfatizar las decisiones vocacionales, dotar a los estudiantes de herramientas de análisis y pensamiento. Por ello, la importancia de los valores públicos. Los derechos emergentes buscan una perspectiva de futuro, en donde se protejan a generaciones enteras y no sólo el interés individual ni el caso concreto. Esto requiere irrumpir la perspectiva limitada a la relación abogado-cliente.

Se debe capacitar a los estudiantes en técnicas de argumentación para defender a una parte en un juicio y para construir buenas leyes, ya que materias como técnica legislativa, política pública o sobre regulación, servirían de apoyo para lograrlo, pero generalmente son relegadas en la curricular universitaria.

La función social del derecho se encuentra desplazada. La construcción de nuevas ideas no debe estar limitada a las áreas del derecho que se imparten. El derecho debe aprenderse desde un enfoque de resolución de problemas más que como concepto.

Ante esta situación, los derechos emergentes son vistos como posibles soluciones a aquellas problemáticas sociales que la práctica profesional o derecho tradicional no están resolviendo. Esta expectativa tan alta puede significar una desvalorización de la práctica y alcanzar un nivel de crítica exagerado.

El enfrentamiento con la realidad y el uso de la interdisciplinariedad en la resolución de problemas son necesarios, ya que permiten la construcción de la inteligencia social.

Mesa de ponencias

Moderador: Luis Eduardo Rivero Borrell | ITESO

El desafío de la interculturalidad en la enseñanza del derecho en Brasil y América Latina

Lucas Laitano Valente | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

El derecho vigente en Brasil es un derecho monocultural conformado por conceptos, categorías y cuestiones procesales eurocentralizadas, que no se ajustan a la realidad del pueblo brasileño.

La interculturalidad no se puede confundir con el multiculturalismo, ya que el segundo representa una tolerancia a conceptos diferentes en un mismo espacio. La interculturalidad va más allá, pues busca entrelazar las diferentes opiniones y generar puntos de apoyo con diversas visiones del mundo, para construir posibilidades de resolución de conflictos. Busca, sobre todo, escuchar a víctimas afectadas por los procesos de exclusión en América Latina.

La interculturalidad es la herramienta para repensar las palabras clave del derecho y la facultad es el espacio de diálogo donde se crea el conocimiento.

La interculturalidad no se construye a partir de cambios curriculares, ni con la inclusión de materias en derechos emergentes, sino que es un cambio paradigmático dentro de la escuela de derecho.

En suma, la interculturalidad no tiene una solución única, sino que debe adaptarse al contexto en el cual se origina. Es una medida de justicia para los grupos invisibilizados de la historia y una estrategia en la generación de un cambio paradigmático en la enseñanza del derecho.

El relato de historias en la enseñanza del derecho comparado

José Edgardo Muñoz López | Universidad Panamericana, Campus Guadalajara

Una estrategia didáctica para la enseñanza del derecho comparado es la creación de historias. En el caso concreto se generó una historia acerca de un personaje que se interesa por el derecho extranjero y decide irse de intercambio. Con esto se pretende dar a conocer los conceptos de derecho internacional e incentivar a los estudiantes a conocer las legislaciones extranjeras a partir de experiencias vivenciales.

La historia va guiada por el contenido jurídico que se quiere que el estudiante aprenda. Cada capítulo está centrado en una parte focal del desarrollo de las diversas legislaciones extranjeras. Se aborda la creación del common law en la ciudad de Liverpool, la creación del derecho romano-germánico en la ciudad de Lyon, y la convivencia con otros derechos a partir de la comunión con personajes que narran el derecho consuetudinario africano, el derecho musulmán, el derecho asiático, etc.

Los últimos capítulos se abocan al derecho procesal comparado, derecho contractual comparado y el derecho de la responsabilidad extra contractual.

La inclusión de la interculturalidad como eje transversal en la enseñanza del derecho

Manuel Gustavo Ocampo Muñoa | Universidad Autónoma de Chiapas

Algunos de los retos en la enseñanza jurídica son:

- Conceptualizar al derecho como un fenómeno integral de creación, aplicación y extinción social.
- Estudiar al derecho en relación con el resto de los sistemas de conocimiento existentes.
- Impulsar la docencia, la metodología y la investigación jurídica con perspectiva interdisciplinaria.
- Generar nuevas competencias y estrategias didácticas.

En los planes de estudio el análisis de los derechos humanos es esencial, ya que permite conocer las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural, entre otras cosas.

Una nueva competencia sin duda sería tener un eje transversal intercultural en la enseñanza del Derecho. Su inclusión propiciaría la convivencia en la diversidad cultural, orienta la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a los sistemas normativos de los pueblos originarios, estudia el origen de las normas de cada comunidad, promueve la identidad cultural, impulsa el diálogo, el respeto, la gestión e interacción de las diferencias y propicia la construcción de ciudadanía y la democracia representativa.

La legislación como herramienta para los derechos humanos en el campo de la bioética

Silvia Esther Rodríguez Vargas | Universidad Autónoma de Campeche

Se analiza la bioética ligando diversos conceptos del desarrollo de la práctica médica; con esto se pretende generar en los estudiantes una conciencia activa acerca de estos temas aterrizando dichas situaciones a los instrumentos legales existentes.

Se estudia el acto médico y sus consecuencias dentro del marco normativo nacional, así como los derechos humanos. Se pretende generar una conciencia de los principios de la bioética, ligado a los principios constitucionales, los derechos humanos y las disposiciones de un marco legal de decisiones.

La inclusión de la interculturalidad como eje transversal en la enseñanza del Derecho

Manuel Gustavo Ocampo Muñoa¹

Resumen

Los procesos didácticos del derecho han evolucionado del modelo tradicional que empoderaba al docente a un modelo de competencias que lo convierte en orientador y facilitador de las y los estudiantes hacia el fenómeno jurídico. El diseño de un eje transversal en los programas de licenciatura en Derecho que aporte competencias para la convivencia en la diversidad, basándose en la enseñanza de componentes del enfoque intercultural, puede propiciar un aprendizaje integral de la ciencia del derecho.

Palabras clave

Interculturalidad, educación jurídica, enfoque intercultural, eje transversal, diversidad cultural.

¹ Maestro en Derecho por la Universidad Autónoma de Chiapas, miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, exdirector de la Licenciatura en Derecho con enfoque intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas y Coordinador del Instituto de Investigaciones y Posgrados Electorales del IEPC- Chiapas.

Introducción

El presente documento pretende justificar el diseño de un eje transversal en los programas de la licenciatura en Derecho que aporte competencias para la convivencia en la diversidad basándose en el conocimiento de los componentes del enfoque intercultural. La exposición se divide en tres apartados:

1. Origen y desarrollo de la *Educación Jurídica Intercultural*, que describe brevemente cómo surge el discurso intercultural y se incrusta en el modelo educativo implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que crea a las *Universidades Interculturales* hasta su ensamble con la educación jurídica.
2. Un eje transversal intercultural en la enseñanza del derecho: la convivencia en la diversidad cultural, en el que se expone de forma sencilla el diseño del eje transversal intercultural, las estrategias y contenido posibles.
3. Pertinencia del enfoque intercultural en la enseñanza del derecho en Chiapas. Por medio del breve análisis del contexto político, jurídico y social que se vive en ese municipio se pretende justificar la inclusión de la interculturalidad en la enseñanza del derecho. Por último se presentan las conclusiones y propuestas.

Origen y desarrollo de la educación jurídica intercultural

Desde el paradigma de la complejidad, la construcción del derecho demanda una visión integral del fenómeno jurídico. La conceptualización del derecho como conjunto de normas jurídicas que regulan la conducta del hombre en sociedad, es desplazada, por la explicación de este como un fenómeno de creación, aplicación y extinción social. Así lo comenta González Galván (2007), al expresar que el Derecho se estudia en relación con el resto de los sistemas de conocimiento existentes. La docencia, la metodología y la investigación jurídicas deben ser interdisciplinarias.

Los procesos didácticos del derecho han evolucionado del modelo tradicional que empoderaba al Docente frente a las y los estudiantes, hacia un modelo que plantea el conocimiento del fenómeno jurídico como parte de la realidad social, lo que convierte al maestro en orientador y facilitador.

La educación jurídica requiere de estrategias de enseñanza que atiendan los desafíos, que constantemente acompañan a la globalización, como son: la protección de datos personales; el acceso a la información; la transparencia y rendición de cuentas; la internacionalización y la reinterpretación o formulación de nuevos o renovados derechos humanos; la democracia participativa; la construcción de ciudadanía; la justicia abierta y la diversidad cultural. Lo anterior justifica la existencia de un enfoque intercultural en la enseñanza del derecho, que promueva una nueva forma de construcción del conocimiento, basado en el respeto a las diferencias.

De acuerdo a Romero (2011), la interculturalidad es entendida como el derecho a vivir en un entorno de riqueza cultural, de conocimiento recíproco y respeto mutuo entre personas y grupos de distintos orígenes, lenguas, religiones y culturas. Se presenta en lo jurídico, como un discurso de diferentes acentos continentales, nacionales y regionales, así como sesgos disciplinarios de sus protagonistas. Las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural son temas que hoy día dan contenido a los derechos humanos que protege la Constitución Federal y las de las entidades federativas.

En México, corresponde a la *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (2016) evaluar los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística. Para cumplir con ese cometido, se crea un subsistema de educación superior que brinda atención educativa pertinente a jóvenes, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar el desarrollo de sus pueblos y regiones y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos, de esta manera nacen las *Universidades Interculturales*.

Estas instituciones de educación superior, señala (Casillas, 2006) parten de la premisa de que la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; supone una relación de intercambio de conocimientos y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte al desarrollo del conocimiento, la filosofía y la cosmovisión del mundo, y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores en circunstancias distintas.

La Universidad Intercultural de Chiapas puso en marcha el programa de licenciatura en Derecho, del cual ya egresó la primera generación, sin embargo los contenidos del programa poco respondían a las exigencias del modelo, así lo manifiesta Ávila (2016) en un ensayo que describe la situación de esa casa de estudios.

El enfoque intercultural proporciona a la enseñanza del derecho nuevas herramientas, que fortalecen el conocimiento interdisciplinario que se requiere para enfrentar el fenómeno jurídico, tales como el aprendizaje de una lengua originaria; así como el identificar los saberes diversos y cosmovisión de los pueblos originarios que determinan sus sistemas normativos internos. Incluir un eje transversal con este enfoque propiciaría la convivencia en la diversidad cultural basada en el respeto a las diferencias, la interacción y dialogo de los pueblos originarios abonando al reconocimiento de su identidad cultural. Resulta ser una estrategia didáctica pertinente en escenarios multiculturales como es el caso del Estado de Chiapas.

Un eje transversal intercultural en la enseñanza del derecho: la convivencia en la diversidad cultural

Siguiendo las ideas de Botero (2006), la transversalidad es una estrategia que interrelaciona el sector educativo con la familia y la sociedad, favorece la formación integral de los estudiantes y brinda un fundamento ético a la institución educativa. Se caracteriza, por ser globalizante, ya que atraviesa, vincula y conecta muchas asignaturas del currículo, convirtiéndola en instrumento que recorre asignaturas y temas, y cumple el objetivo de tener visión de conjunto.

Diseñar un eje transversal de carácter social con temas que amalgamen la interculturalidad con el derecho de forma, que propicie y desarrolle la convivencia en la diversidad cultural; integrar campos del ser, el saber, el hacer y el convivir. A través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orienten la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a las fuentes de los sistemas normativos de los pueblos originarios de México en general, y en particular de las comunidades en que conviven y dialogan todos los días las y los estudiantes, definiendo así, su identidad cultural e impulsando el dialogo, el respeto, la gestión e interacción de las diferencias.

Las y los licenciados en Derecho que cursen un programa que incluya este eje transversal tendrán una formación integral que considera el saber, saber hacer y saber ser, conocimientos básicos sobre diversidad cultural y lingüística; actitudes y disposición para la construcción de conocimiento, desde perspectivas diferentes y mediante el diálogo; habilidades para la investigación, el análisis crítico y la construcción del diálogo intercultural.

Las áreas de oportunidad que se proponen para este eje transversal son:

- Taller de diálogo intercultural. Con el objetivo de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que favorezca las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras.
- Derecho a la identidad cultural. Con la intención de reflexionar acerca de la coexistencia de diferentes culturas, cada una con su propia lengua, tradición, religión, cosmovisión y sistema normativo; toda vez que cada pueblo o comunidad cuenta con esquema propio de valores. Los anteriores factores deben ser tomados en cuenta para promover el respeto a las diferencias.
- Patrimonio cultural de los pueblos originarios de México. Con el propósito de incorporar los saberes diversos de los pueblos originarios (el conjunto de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos que se transmiten por generaciones), mediante un mecanismo de pedagogía comunitaria, a los contenidos de la ciencia del derecho.
- Cosmovisión de los pueblos originarios. Con la finalidad de estudiar los diferentes aspectos que determinan en los pueblos y comunidades originarias, la forma de ver y entender el mundo que les rodea.
- Lengua originaria. Con el objeto de establecer comunicación directa con los individuos hablantes de una lengua originaria, logrando con ello, entender los saberes de los pueblos y comunidades desde otra visión.

Todas las experiencias de aprendizaje implican la realización de proyectos de investigación para coadyuvar, no solo a la comprensión del fenómeno jurídico sino, a que las alumnas y los alumnos se apropien de los métodos que utilizan las ciencias para aproximarse a las interpretaciones de la realidad que les rodea.

Ahora bien, para la construcción y puesta en marcha de este eje transversal, será necesario contar con recursos humanos debidamente capacitados, por lo que las instituciones educativas, deberán realizar talleres con especialistas en este enfoque.

Pertinencia del enfoque intercultural en la enseñanza del derecho en Chiapas

Para acreditar la pertinencia del eje transversal intercultural en la enseñanza del derecho en contextos en los que coexisten dos o más sistemas normativos, a continuación de manera breve, se expone el conflicto ocurrido en materia electoral en el Municipio Indígena de San Pedro Chenalhó Chiapas conocido como el *Caso Chenalhó*, suscitado por el decreto 216 emitido por el Pleno de la Sexagésima Sexta Legislatura del Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas, en el que se calificó y aprobó la renuncia de Rosa Pérez al cargo de presidenta municipal.

Hechos que generaron el Juicio para la protección de los derechos político-electorales del ciudadano SUP-JDC 1654/, promovido por Rosa Pérez; aduciendo como agravio que dicho decreto, afecta su derecho político electoral de ser votada en su vertiente de ocupar y ejercer el cargo para el que fue electa. Se origina de un procedimiento viciado, pues la sustitución tiene como antecedente una supuesta renuncia que carece de toda validez, al haber sido suscrita bajo coacción, a cambio de salvar la vida del Presidente de la Mesa Directiva del Congreso del Estado, Diputado Oscar Eduardo Ramírez Aguilar.

El 17 de agosto de 2016 la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación resuelve, ordenando la reincorporación de la ciudadana al cargo de Presidenta Municipal, en atención a que acreditó haber sido víctima de violencia política de género. En su resolución, la Sala Superior expone en relación a los argumentos de la actora que la enjuiciante es enfática en visibilizar que ha sido objeto de violencia política por razón de género. Después de citar diversos instrumentos internacionales que garantizan el principio de igualdad entre la mujer y el hombre, así como el derecho humano de la mujer a una vida libre de violencia, insiste que la renuncia que firmó fue obtenida, a través de violencia física, psicológica e institucional, sin su consentimiento y voluntad, como medio para liberar a los Diputados que se encontraban retenidos en San Pedro, Chenalhó, Chiapas.

La autoridad considera además, en la resolución definitiva, que en ese ámbito de violencia se le impidió y continúa imposibilitando el ejercicio del cargo para el que fue democráticamente electa y que dichos encuadran en el supuesto de violencia política de género que ofrece el *Protocolo para Atender la Violencia Política contra las Mujeres*.

Ahora bien, con respecto al derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas a la autonomía y autodeterminación para establecer sus propios sistemas normativos internos y la forma en que habrán de gobernarse, no puede mirarse de manera independiente, el derecho que tienen las mujeres a ejercer en condiciones de igualdad –con los hombres–, funciones públicas o de toma de decisiones al interior de la comunidad, así como a vivir en un ambiente libre de violencia.

Se genera violencia en contra de una mujer que ha sido democráticamente electa, al no permitirle desempeñar o mantenerse en el cargo popular, situación que trasciende el aspecto meramente individual de la titular del derecho de sufragio pasivo, e involucra a la comunidad en su conjunto, pues ha sido el electorado quien la ha situado en esa posición.

Expuesto lo anterior, si la autoridad hubiese considerado el enfoque intercultural del derecho en su resolución, se habría percatado que los contextos social, político y jurídico de Chenalhó, al estar integrados en un noventa por ciento por personas de origen Tsotsil, la lucha por la autodeterminación adopta esa cosmovisión, y se mezcla con otros elementos de carácter social, jurídico, político y económico que han condicionado su forma de vida.

Por ejemplo en los ochentas aparece en la región el *Partido Socialista de los Trabajadores de México* de tendencia izquierdista, generándose conflictos por la posesión de tierras e invasiones. De igual forma, se desencadenó una lucha entre católicos y evangélicos que provocó expulsiones de comunidades enteras. En los noventas el *Partido Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional* se establece en varias de sus localidades; aparece una lucha política que incluye denuncias de fraude electoral en contra del gobierno.

En 1996 dada la simpatía con el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN), diversas comunidades rompen relación con los gobiernos Federal y Estatal; surge en abril de ese año, el autodenominado *Consejo Municipal Autónomo de San Pedro Polhó*, siendo esta organización paralela al Ayuntamiento Municipal de Chenalhó; de igual forma, aparecen abiertamente grupos paramilitares. El día 22 de diciembre de 1997 en Acteal, comunidad que está a 25 minutos a pie de la sede del Consejo Autónomo de Polhó, fueron asesinadas 45 personas del grupo comunitario 'las abejas'.

Los conflictos antes descritos son tan solo algunos de los suscitados en Chenalhó, pues existe un buen número de hechos en los que se involucra a su gente. Se caracterizan por guardar relación con la lucha de sus comunidades por el reconocimiento del derecho a la libre autodeterminación, del que se desprenden los derechos de autogobierno y autogestión en todos los ámbitos de la vida en sociedad, así como los de participación política, económica, social y cultural, el pleno acceso a la jurisdicción estatal y el derecho a la consulta.

Si bien es cierto, en el juicio se acredita la violencia política de género era competencia de una asamblea comunitaria de Chenalhó para determinar a la persona que debía gobernar el municipio, ya sea refrendando a la inconforme, o bien, designando a otra persona. Todo ello, con el fin de generar condiciones para la paz social y gobernabilidad, pues el conflicto de origen es otro y está relacionado con la lucha por el poder, tal como lo manifestara, el Ministro González Oropeza en su voto concurrente.

Conclusiones

La interculturalidad permite al derecho, mediante el conocimiento de los saberes diversos, cosmovisión y lengua de los pueblos originarios, una construcción o diseño jurídico integral que toma en cuenta la identidad de los pueblos y comunidades originarias y los visibiliza; propicia el respeto, la interacción y el dialogo en la diversidad. La educación jurídica debe ser intercultural, pues dentro de sus objetivos esta fomentar la democracia, la ciudadanía y la convivencia en la diversidad. El manejo de la visión intercultural en el derecho puede ser provechoso para las abogadas y los abogados, pues les aporta entre otras herramientas el conocimiento de una lengua originaria, los saberes diversos y cosmovisión de los pueblos originarios.

El diseño de un eje transversal en los programas de licenciatura en Derecho, que aporte competencias para la convivencia en la diversidad basándose en la enseñanza de componentes del enfoque intercultural puede propiciar un aprendizaje integral de la ciencia del derecho.

En contextos como el de San Pedro Chenalhó en Chiapas, la enseñanza del enfoque intercultural del Derecho por medio de un eje transversal podría abonar a que en las resoluciones judiciales se incluyera un estudio integral de las realidades de los pueblos y comunidades originarios.

Referencias bibliográficas

Ávila Romero, L. E., & Ávila Romero, A. (julio - diciembre de 2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nósis*, 25(50), 200 - 215.

Botero Chica, C. A. (agosto - septiembre de 2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Politécnica* 6, 49-59.

Casillas Muñoz, M. d., & Santini Villar, L. (2006). *Las Universidades Interculturales Modelo Educativo* (1ª ed.). Ciudad de México, México: CGEIB.

Gonzalez Galvan, J. A. (2007). *La Construcción del Derecho* (2ª ed.). México: UNAM.

Romero Diaz, E. (2011). *Educación Intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (1ª ed.). Mexico, Ciudad de Mexico, Mexico: Coordinación de educación intercultural y bilingüe.

El desafío de la interculturalidad en la enseñanza del derecho en Brasil y América Latina

Lucas Laitano Valente¹

Resumen

La investigación que proponemos busca aportes para la ética por medio de la apertura a un pensamiento intercultural, con influencia de la obra del filósofo cubano, el profesor de la Universidad de Bremen, Dr. Raúl Fornet-Betancourt (2004), para quién la interculturalidad se presenta como teoría y práctica de alternativas que rompen el monólogo de la cultura dominante, recuperando espacios para los silenciados o invisibilizados. De esta forma, buscamos reflexionar sobre el reto de la categoría 'interculturalidad' para la enseñanza del Derecho y su posibilidad de inserción en la educación universitaria en Brasil y en América Latina. En esta perspectiva, el desafío ético que propone la interculturalidad es una forma de ver el mundo que puede constituir el aprendizaje de los conceptos claves para el derecho, como justicia, libertad, Estado, igualdad, fraternidad, crimen, delito, pena, entre otros. En este sentido, buscamos reflexionar sobre la importancia de este nuevo enfoque de la enseñanza del Derecho, teniendo en cuenta la interculturalidad que proviene de la sociedad y de la ascensión de nuevos alumnos y profesores provenientes de grupos históricamente rechazados en la construcción del saber legal. Esta inclusión del tema intercultural aumentaría la gama de perspectivas de análisis y soluciones a los conflictos que el Derecho debe resolver, además de proporcionar una mayor inclusión social de las diferentes materias y conocimientos tratados hasta ahora como conocimientos 'otros' en la opinión predominante de las disciplinas de la Facultad de Derecho en general. Por lo tanto, como una medida de justicia para los 'otros' que conforman la diversidad de la población brasileña y latinoamericana, excluidos por la dominación social y económica, el desafío ético de la interculturalidad se impone para que las diferentes culturas del continente sean reconocidas y participen en la construcción de contenido científico en las instituciones de educación superior, en particular en el espacio en el que se discuten y se enseñan sus propios derechos.

Palabras clave

Interculturalidad, enseñanza, derecho, Brasil, latinoamérica.

¹ Abogado; Máster en Educación por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil.

Introducción

El tema de la interculturalidad parte del principio de que la propia sociedad en que vivimos es muy diversa y plural. Esta característica ocurre de forma muy acentuada en América Latina, donde personas de orígenes muy distintas forman la población de cada uno de los países del continente. Desde inmigrantes europeos que vinieron masivamente después de la Segunda Guerra Mundial, hasta los indígenas originarios, América Latina siempre fue tratada como suelo sagrado y una gran patria para los pueblos de los más distintos rincones.

Sin embargo, el derecho no acompañó esta apertura y mezcla cultural entre tantas personas diferentes. Por muchas veces fue utilizado para segregar a los llamados ‘otros’, que no eran parte de lo que el derecho oficial nombraba como sujetos de derecho. El fuerte monismo cultural y estatal que marca la historia de América Latina después del llamado ‘descubrimiento’ no ofreció espacio para el desarrollo de otras culturas en el derecho estatal, principalmente de las originarias del continente, una vez que el sistema de justicia utilizado en muchos países, como en Brasil, fue casi que totalmente importado de Europa.

La interculturalidad

Así, pensamos que a partir de la ética se puede vislumbrar otro horizonte para el derecho, introduciendo la interculturalidad en la enseñanza de nuestros futuros jueces, abogados, fiscales, etc. En las palabras de Fernet-Betancourt (2001), la interculturalidad se presenta, como teoría y práctica de alternativas que rompen el monólogo de la cultura dominante recuperando espacios para los silenciados o invisibilizados.

Es más, para el filósofo cubano, Profesor de la Universidad de Bremen (Alemania), el desafío de la interculturalidad se presenta como un proyecto político alternativo para la reorganización de las relaciones internacionales vigentes, con la concepción de lo intercultural como el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas. Y en el contexto de este contraste, cabría preguntar además si la concepción de lo intercultural como proyecto político alternativo para corregir la asimetría de poder existente, no reclama como su complemento necesario, la comprensión de lo intercultural como proyecto cultural compartido, que busca la recreación de las culturas a partir de la puesta en práctica del principio del reconocimiento recíproco (Fernet-Betancourt, 2001, p. 160).

¿Cómo se abre el camino para este diálogo intercultural y para la práctica del reconocimiento en las instituciones de enseñanza del derecho en Brasil y en la América Latina? Lo que aquí se propone es que la ética tome ese desafío para sí. Pero ¿Por qué la ética? Primero, porque con la ética uno se cuestiona y reflexiona acerca de las actitudes. En las enseñanzas del Derecho, este es un tema muy importante que no siempre tiene el espacio y la atención debida en los años de estudio profesional. Segundo, porque la ética es el fundamento de la condición humana. Sin considerar la ética, perdemos el respeto a nosotros mismos y a los demás, perdemos la capacidad de colocarnos en el lugar del otro, para sentir y pensar lo que es justo y apropiado en determinada situación.

Así, la interculturalidad es un desafío para la ética en la enseñanza del derecho, una vez que busca traer a los diferentes sujetos y promover el diálogo entre ellos para formar nuevas concepciones del propio derecho y de justicia.

Desafío para la enseñanza del Derecho

Para la enseñanza del Derecho, la interculturalidad pone en cuestión el diseño curricular del curso y las principales asignaturas que implican la discusión de la ética con el fin de cuestionar la falta de diálogo más amplio con otros miembros de la sociedad y abre la posibilidad de incluir sus temas en el programa de estudios de la enseñanza oficial.

La inclusión de la interculturalidad aumentaría el número de perspectivas de análisis y soluciones a los conflictos que el derecho debe responder, además de proporcionar una mayor inclusión social en las diferentes materias y conocimientos tratados, hasta ahora, como conocimientos ‘otros’ en la opinión predominante de las asignaturas de la Facultad de Derecho en general.

Por lo tanto, a partir de la ética se establece una apertura para la enseñanza del Derecho enfocada a la interculturalidad. Esta, a su vez, surge como una medida de justicia a los diferentes conocimientos y visiones del mundo que conforman la sociedad en la que la institución de educación se encuentra, principalmente teniendo en cuenta el prisma de la sociedad latinoamericana con toda su riqueza cultural. Esta riqueza aún no está presente en la enseñanza del derecho y es a partir de la interculturalidad práctica que puede ingresar. Exactamente como advierte Boaventura de Sousa Santos (2011), cuando analiza a la cultura del Poder Judicial brasileño, formado por egresos de esa enseñanza del Derecho monocultural: “Sin otra cultura jurídica no se hace ninguna reforma” (p. 124).

Walter Mignolo (2002) advierte del cuidado que el docente debe tener con este concepto, para que sea de verdad una forma de cambiar la mirada hacia los contenidos programáticos de la Universidad y, en particular, de la Facultad de Derecho: que el concepto de ‘interculturalidad’ revele y ponga en juego la diferencia colonial, lo cual queda un tanto escondido en el concepto de ‘multiculturalidad’. Por eso, cuando la palabra ‘interculturalidad’ la emplea el Estado, en el discurso oficial el sentido es equivalente a ‘multiculturalidad.’ El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de la política del Estado. En cambio el proyecto ‘intercultural’, en el discurso de los movimientos indígenas, propone una transformación. No están pidiendo el reconocimiento ni la ‘inclusión’ en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). En cambio, están pidiendo el reconocimiento de la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad, reconociendo la diferencia actual de poder; esto es, la diferencia colonial y la colonialidad existente.

La institución de educación superior debe tener en cuenta los procesos coloniales y procesos de exclusión que han formado parte de su historia. Por otro lado, debe promover procesos de inclusión, como por ejemplo el diálogo intercultural entre diferentes sujetos de derechos en la sociedad.

Por eso, la Universidad es la institución por excelencia para este desafío y la facultad de Derecho es donde esta propuesta se puede multiplicar, por la enorme influencia del derecho en las prácticas de otras instituciones del Estado y de la sociedad civil. Los profesionistas egresados de la facultad de Derecho tienen gran impacto en la sociedad en la que viven. Sus actividades profesionales son muy importantes en la sociedad y en el aparato del Estado, por eso los profesionales de las leyes que tengan la consideración por el paradigma intercultural podrán colocarse de una manera mucho más propositiva y positiva en el sentido de resolver a los conflictos que surgen de las diferentes visiones culturales y de la desigualdad económica.

El contexto de América Latina propicia a pensar en la interculturalidad, en medida que países como Bolivia y Ecuador han incluido en sus Constituciones más recientes una visión intercultural del concepto de Estado. En Bolivia, con la institución del Estado Plurinacional, se busca descolonizar naciones y pueblos indígenas originarios, recuperar su autonomía territorial, garantizar el ejercicio pleno de todos sus derechos como pueblo y ejercer su propia forma de autogobierno (Garcés, 2009). En Ecuador, a partir de debates del movimiento indígena de los años ochenta, se formó la propuesta consolidada mediante la Constitución del 2008. El texto de la Constitución ecuatoriana no sólo reconoce al país como “un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”, posiciona como deber del Estado promover el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

Con estos avances, se coloca un nuevo horizonte para los demás países de América Latina, en el sentido de pensar cómo incluir el tema intercultural en su marco legal y, más específicamente, en su propuesta para la educación en todos los niveles. Para eso, es importante pensar la forma cómo eso viene ocurriendo y cómo podrían ocurrir las mejores formas de ese diálogo intercultural en la Facultad de Derecho, conforme los ejemplos que mostraremos a la secuencia.

Ejemplos de prácticas interculturales en la enseñanza del derecho

En Brasil, la inclusión social y económica de los últimos años, así como las acciones afirmativas, también llamadas discriminación positiva, con cuotas raciales y sociales de ingreso a la facultad y el aumento de vacantes en los cursos de Derecho, proporcionó una nueva configuración de la educación superior.

Los alumnos provenientes de comunidades indígenas, afrodescendientes y egresados de escuelas secundarias públicas entraron a la facultad de Derecho con nuevas demandas, ya que eran grupos que históricamente no ocupaban el espacio académico. Así, movimientos sociales integrados por estos grupos colocaron a la Universidad y, en especial, a la facultad de Derecho en un nuevo rol dentro de la lucha por la conquista de sus propios derechos. La facultad de Derecho pasó a ser considerada un lugar de interlocución entre los diferentes grupos marginalizados y el Poder Judicial.

Por medio de programas de asistencia legal, la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por ejemplo, ofrece un servicio en que se reciben específicamente a los grupos ‘invisibilizados’ en la sociedad, como refugiados, juventud criminalizada, sin techos, activistas del movimiento negro y del movimiento LGBT, entre otros. En ese espacio se busca escuchar a las demandas y enviar al Estado, sea por juicios o por otros expedientes, las necesidades de estos grupos. Pero no sólo eso, con esa nueva inserción de alumnos por las cuotas raciales y sociales y el aumento de vacantes, muchos de estos alumnos empezaron a formar parte de los movimientos de lucha por derechos y ser una voz de las necesidades de esos grupos dentro de la facultad.

Así se organizaron eventos, charlas y actividades que involucran a sujetos de derechos que antes no participaban del espacio de la educación superior. Los movimientos sociales que buscan derechos humanos ahora están representados en los propios alumnos de la Facultad de Derecho, que en el futuro estarán actuando como abogados, fiscales y jueces, aumentando el debate de las cuestiones interculturales y del alcance de los derechos humanos a todos la sociedad.

Así, la comunidad académica se está viendo obligada a recibir a estas nuevas demandas y los resultados empiezan a mover la política institucional de la Facultad de Derecho, que cuenta hoy con mucho más participación de los alumnos en sus procesos administrativos, burocráticos y de decisión que en años anteriores.

Por lo tanto, como en el ejemplo descrito del nuevo cuerpo de alumnos que participan en movimientos sociales o el ejemplo de la sabiduría ancestral indígena, que ha ganado espacio en la universidad con la llegada de estudiantes indígenas a la facultad de Derecho, son acciones afirmativas para ampliar el debate ético de categorías tradicionales en la doctrina legal. Calificando a ese conocimiento con la inclusión del punto de vista de otros sujetos, en la búsqueda de sus contribuciones a la comprensión y solución de los problemas que afectan a todos, como sujetos de derechos y deberes. Esta práctica es también una pauta normativa internacional de los derechos humanos, conforme se puede vislumbrar en los artículos 26 y 27 de la Convención nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Conclusión

De esta forma, la interculturalidad trabaja el tratamiento de contrastes culturales y sociales; no su negación. El problema se plantea como una oportunidad para el diálogo, en lugar de dar origen a conflictos. Para esto, presupone una auténtica comunicación entre los sujetos, la traducción de categorías similares, la denuncia de las injusticias que surgen de la asimetría cultural, la comprensión de los orígenes de estos conflictos y alternativas viables y pacíficas a sus resoluciones y el fomento a la solidaridad así como a la reciprocidad entre las diferentes sedes de conocimientos.

En sentido estricto, la interculturalidad supone que no hay mejor manera de salir de cualquier conflicto en cualquier nivel que sea, que con el diálogo. Por lo tanto calificar este diálogo el más honesto, abierto y comprensivo posible, para que sea una fuente de comprensión e integración y no un nuevo motivo de enfrentamientos entre diferentes.

Por lo tanto, se coloca la categoría interculturalidad por medio de un enfoque de la ética también como una medida de justicia para los ‘otros’ que conforman la diversidad de la población brasileña y latinoamericana, excluidos por la dominación social y económica. Así, el desafío ético de la interculturalidad se impone para que las diferentes culturas del continente sean tratadas con igual dignidad y reconocidas para que participen en la construcción de contenido científico en las instituciones de educación superior, en particular en el espacio en el que se discuten y se enseñan sus propios derechos.

Referencias bibliográficas

- Beorlegui, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Sousa Santos, B. (2001). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- De Sousa Santos, B. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- De Sousa Santos, B. & Menezes, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Para uma revolução democrática da justiça*. (3ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Dussel, E. (1992). 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Madrid: Nueva Utopía.
- Dussel, E. (1993). *Filosofía de la liberación: desde la praxis de los oprimidos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Dussel, E. (2000). *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Vozes, Petrópolis.
- Garcés, F. V. (2009). Os esforços de construção descolonizada de um Estado Plurinacional e os riscos de vestir o mesmo cavaleiro com um novo paletó. En Verdum, E. (Coord.) *Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América Latina*. Brasília: IES.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Mignolo, W. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Catherine Walsh. En Walsh, C., Schiwy F. y Castro-Gómez, S.(eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB/Abya Yala. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/walsh.htm>.
- Salas, R. (2006). Ética Intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. En *(Re) Lectura del pensamiento latinoamericano*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sarango, L.F. (2016). El estado plurinacional y la sociedad intercultural Una visión desde el Ecuador. En *Revista Direito e Práxis*, 7(13), 636-658.

El relato de historias en la enseñanza del derecho comparado

Edgardo Muñoz¹

Resumen

Este artículo postula que la utilización de narrativas en la enseñanza del derecho aporta elementos para el aprendizaje eficaz de la materia. Para demostrar su hipótesis, el autor analiza la doctrina que explora la relación que existe entre el relato de historias y la adquisición de competencias jurídicas, así como las conclusiones de un cuestionario implementado a lo largo de un semestre escolar, en un pequeño grupo de estudiantes del curso de derecho comparado impartido por el autor. El objetivo de dicho cuestionario fue coleccionar la percepción individual y colectiva del estudiante sobre los distintos capítulos del libro *Un Gran Viaje: Manual de Derecho Comparado*, el cual expone el conocimiento jurídico del curso de derecho comparado a nivel licenciatura a través de una narrativa.

Palabras clave

Narrativas, enseñanza del derecho, derecho comparado, interculturalidad, adquisición de competencias.

¹ Universidad Panamericana. Campus Guadalajara. Facultad de Derecho. Prolongación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México. Tel. 0052 33 13682200 Ext. 4476, Contacto: emunoz@up.edu.mx, Profesor de Derecho, Ph.D. (Basel), LL.M. (UC Berkeley), LL.M. (Liverpool), Licenciado (UIA Mexico), DEUF (Lyon).

Introducción

La enseñanza a través de narrativas es un método de aprendizaje estructurado, a través de una historia cuyo objetivo principal es transmitir conocimiento. Autores como Capuano, Maio, Gaeta, Mangione, Salerno y Fratesi (2014), han reconocido la utilidad de este método en el aprendizaje universitario y legal. Entre los beneficios identificados por Robbins (2008), tras la utilización de este método se cuenta la facilidad para transmitir información compleja, entretener, compartir experiencias e influenciar a otros. Además de ello, Alterio (2003), señala que las narrativas son igualmente útiles para conectar la teoría con la práctica, revelar perspectivas múltiples y construir nuevo conocimiento. Sus beneficios han sido especialmente destacados por Sackmann y Phillips (2004), en la adquisición de competencias interculturales, dado que la cultura es un complejo constructo de normas y asunciones compartidas por un grupo que marcan la pauta de lo que la comunidad considera aceptable o no. Esas normas y asunciones son dinámicas por cuanto se modifican con el tiempo y se transmiten en situaciones de interacción social.

Este trabajo busca aportar a la doctrina desarrollada alrededor de este método, la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo contribuye una narrativa dentro del curso de derecho comparado en el aprendizaje de los alumnos? Para contestar esta pregunta, esta ponencia presenta un método de investigación bibliográfico (secciones 2 y 3) y cualitativo (secciones 4 y 5).

Las narrativas en la enseñanza universitaria y jurídica

Andrews, Hull y Donahue (2009), señalan que las teorías filosóficas sobre la naturaleza del aprendizaje han abogado recientemente por el retorno a formas menos estructuradas e impositivas en la enseñanza entre las cuales se encuentra el uso de narrativas. Las narrativas o el *story-telling* han sido utilizadas como una herramienta en el aprendizaje de varias disciplinas universitarias. Según Capuano, et al. (2014) los juristas estadounidenses fueron los primeros en enfatizar el valor pedagógico de las narrativas en el aprendizaje jurídico a través de la relación que existe entre el derecho y la literatura. Esta última es una herramienta eficaz para representar el contexto en el que la experiencia jurídica ocurre; lo que permite aprender el derecho en acción (Capuano et al. 2014 y Foley, 2008) en oposición al derecho en libros tradicionales. Para Blissenden (2010), el aprendizaje de conceptos jurídicos, muchas veces demasiado abstractos, es facilitado a través de historias realistas o reales. De hecho, el rol de los abogados litigantes en la práctica se acerca más al de un narrador que al de un científico. La esencia de ser un abogado litigante es actuar, exponer, argumentar y persuadir en base a la versión de los hechos (la historia) de su cliente o de su causa (Blissenden, 2010; Robbins, 2008).

Para varios autores (Blissenden, 2010; Blaustone, 1992; Foley, 2008), el método de la enseñanza a través de las narrativas es una manera fresca de mostrar a los estudiantes el lado humano del sistema jurídico y que el derecho no es sólo un conjunto de reglas, principios y procedimientos. El derecho existe dentro de sociedades de personas que tienen problemas reales y que viven circunstancias históricas, religiosas, culturales, políticas y sociales que afectan la interpretación del derecho. Blaustone (1992), explica que la utilización de historias en la enseñanza jurídica es, por lo tanto, un buen antídoto contra una forma altamente restrictiva de un positivismo jurídico, debido al cual, los estudiantes memorizan mecánicamente reglas sin entender su propósito o su contexto sociocultural. Las narrativas contextualizan las normas de una manera que demuestra que la forma en que se narran los hechos tiene alto valor, por lo que el derecho como constructo no permite la neutralidad.

Además, la enseñanza a través de narrativas provee la subjetividad necesaria para el estudio del derecho. Como lo postula Matasar (1992), es un error abordar el derecho como un sistema cerrado que sólo permite un lenguaje objetivo y que por otro lado descalifica el discurso subjetivo. El derecho requiere subjetividad, ya que éste está directamente ligado a las personas detrás de la doctrina, así como a sus contextos socioculturales. Por lo tanto, los investigadores que utilizan el lenguaje subjetivo de las narrativas expresan su cosmovisión, sus opiniones e ideas, lo que permite a los lectores percibir el contexto en que la investigación puede ser útil (Matasar, 1992). Sin por ello ser menos intelectual, el investigador-narrador de historias propone ideas invitando evaluaciones críticas que estén fundadas también en un contexto y promueve contra-historias basadas en las propias experiencias de la crítica (Matasar, 1992). El profesor-narrador, por su parte, es más eficaz al evitar presentar una falsa estabilidad del derecho que muchas veces es proyectada por el lenguaje objetivo del profesor tradicional. El profesor-narrador

es más veraz cuando su mensaje proyecta un derecho variable que puede ser interpretado para encajar en diferentes situaciones de hecho, pues demuestra la esencia de los sistemas legales fundados en la argumentación de opuestos para llegar a decisiones (Matasar, 1992; Foley, 2008).

Elementos de la Narrativa Un Gran Viaje

El libro *Un Gran Viaje* fue diseñado siguiendo los elementos que debe comprender una narrativa, propuestos por reconocidos escritores en la materia tales como Meyer, Alterio, Capuano, Matasar o Blaustone. La obra incluye las técnicas de los recuentos de jurisprudencia, las historias de literatura y la historia de experiencia propia, planteadas por la doctrina estadounidense como recomienda Capuano, et al. (2014).

Un Gran Viaje utiliza las diversas voces aconsejadas por Meyer para dar sentido y confianza a la historia narrada Meyer (2014): el narrador omnipresente interviene en los capítulos sólo para introducir o identificar las voces propias de los diversos personajes de la obra. Los personajes mismos utilizan múltiples voces. La primera persona es usualmente utilizada para expresar la opinión personal, mientras que la narración en tercera persona es utilizada para contar los sucesos ocurridos a otros.

Un Gran Viaje es una obra predeterminada que el autor ha concebido como una herramienta que facilita el aprendizaje y la reflexión sobre el derecho comparado y los derechos extranjeros. Buena parte de la historia narrada forma parte de la experiencia vivida por el autor. En consecuencia, esta obra tiene las características que Alterio (2003) y Matasar (1992) consideran son más favorables. Además, *Un Gran Viaje* está estructurado siguiendo las recomendaciones de Blaustone (1992), ya que cada capítulo aborda la exposición de normas e instituciones legales afines, las cuales forman parte de una historia interesante que los estudiantes participantes en la evaluación consideran de fácil lectura (ver sección 5 adelante).

El cuestionario

Las preguntas del cuestionario fueron diseñadas con el objeto de reunir la percepción individual del estudiante y colectiva de un grupo con respecto a la dificultad para realizar la lectura de *Un Gran Viaje*; qué tan interesante le pareció el mismo; cuánto le pareció haber aprendido sobre los temas del texto; si este estilo de texto le parecía más, o menos, eficaz en su aprendizaje que un libro de texto tradicional; y si la obra sería apropiada como libro de texto del curso de derecho comparado. Para ello se utilizó la escala de Likert, ampliamente utilizada en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales, para obtener el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración. Por esta razón, cada pregunta del cuestionario cuenta con 5 alternativas de respuesta cuyo objetivo es medir la percepción del estudiante de lo negativo a lo positivo con tres grados intermedios. Todas las preguntas proveen la posibilidad de realizar comentarios específicos sobre el texto evaluado. Algunos de estos comentarios han sido integrados a los resultados de esta investigación a manera de ilustración (ver la sección 5 más adelante).

No se realizó una prueba piloto del cuestionario. Aun cuando no se percibió dificultad por parte de los estudiantes para comprender las preguntas, esta primera implementación del cuestionario puede ser considerada como una prueba que permita la posterior toma de decisiones en cuanto a mejorar la redacción de las preguntas, la creación de categorías de preguntas que midan conceptos abstractos, reducir la extensión del cuestionario o mejorar los flujos de preguntas, en futuras implementaciones. Este hecho no desmerita la conclusión a la que hemos llegado. Como postula Blaustone (1992), la insistencia de algunos de sus estudiantes de reutilizar las narrativas para su estudio y la ausencia de quejas sobre el método aplicado en clase, dan muestra de que dicho método puede ser utilizado positivamente por los estudiantes.

Las preguntas del cuestionario son las siguientes:

1. ¿Cuál es tu opinión respecto de la dificultad para realizar la lectura de este texto?
2. ¿Qué opinas de la historia paralela de Aurelio? ¿Te parece interesante?
3. ¿Tienes la impresión de haber aprendido sobre derecho comparado y derechos extranjeros de la lectura de este texto?

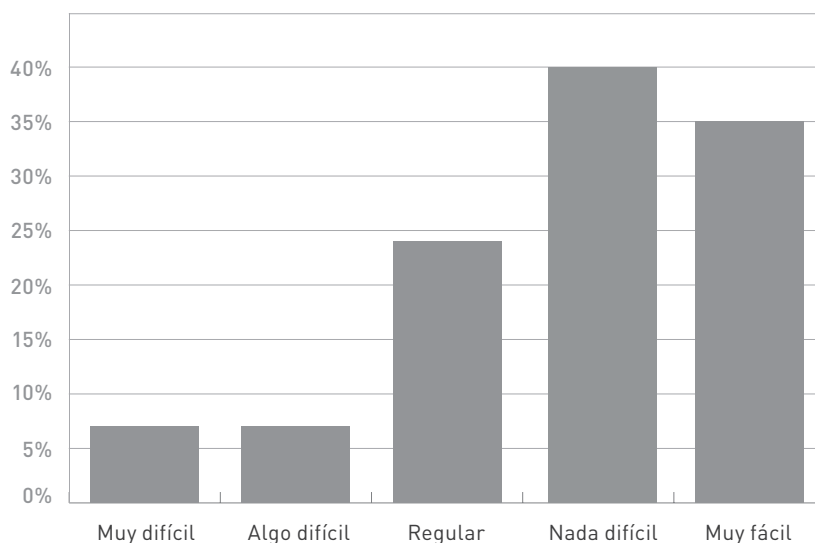
4. ¿Crees que este manuscrito sería más eficaz en tu aprendizaje que un libro de texto tradicional sobre derecho comparado?
5. ¿Crees que este manuscrito sería apropiado como libro de texto del curso de derecho comparado?

El autor proporcionó semanalmente un capítulo (y/o la mitad de un capítulo en algunas ocasiones) de la obra *Un Gran Viaje* a 17 estudiantes, de los cuales 11 hombres y 7 mujeres de entre 21 y 24 años, que conformaron su curso de derecho comparado. El promedio de estudiantes asistentes a cada clase semanal fue de 12,5 estudiantes. Al iniciar la clase, el profesor solicitó a los estudiantes realizar la lectura en lo individual del capítulo provisto en un tiempo de 60 minutos aproximadamente. La lectura se realizó durante el tiempo de clase, con el fin de asegurarse de que la misma se llevara a cabo en un tiempo razonable. La mayoría de los estudiantes fueron capaces de realizar la lectura en un tiempo promedio de entre 30 y 45 minutos.

Inmediatamente después del término de la lectura, el profesor solicitó a cada estudiante contestar de manera anónima el cuestionario.

Resultados obtenidos²

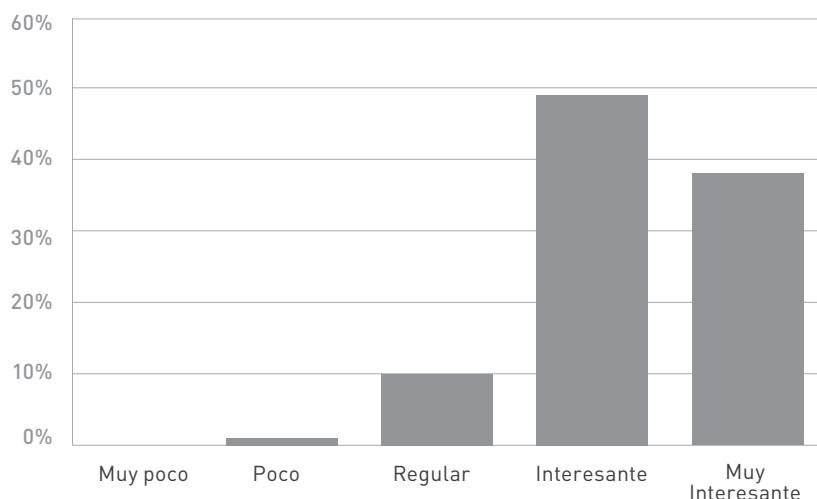
¿Cuál es tu opinión respecto de la dificultad para realizar la lectura de este texto?
Pregunta 1. Libro Completo



La gráfica de la pregunta 1 muestra que un 35% de los participantes opinó que la lectura del texto evaluado era 'muy fácil' mientras un 40% opinó que la lectura era 'nada difícil'. Sólo un 7% percibió que la lectura era muy difícil o algo difícil. El 24 % restante evaluó la lectura como de dificultad 'regular'. El grado de dificultad de la lectura está ligado a la eficacia del método de enseñanza ya que los modelos más realizables para los estudiantes generan una experiencia positiva que incrementa el aprendizaje (Blaustone, 1992) Como recomienda Blaustone (1992), el contenido legal de la historia debe diseñarse de lo simple a lo complejo y narrarse paso a paso, utilizando oraciones cortas y un lenguaje simple a efecto de que las mentes de los estudiantes viajen sin obstáculos a lo largo de la trama. Algunos estudiantes encuestados comentaron al respecto de la pregunta 1: «siento que va muy bien, ya que está bien ligada esta historia».

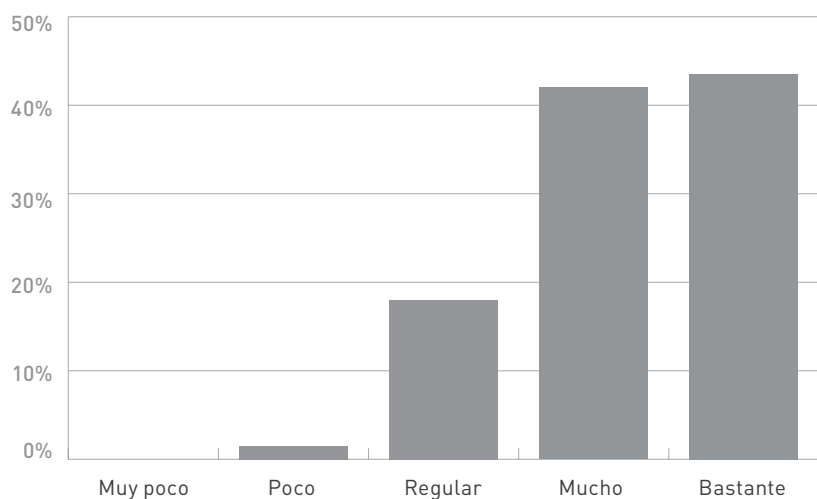
² Cualquier comentario o duda al respecto por favor contactar a Edgardo Muñoz en el correo electrónico emunoz@up.edu.mx

¿Qué opinas de la historia paralela de Aurelio? ¿Te parece interesante?
Pregunta 2. Libro Completo



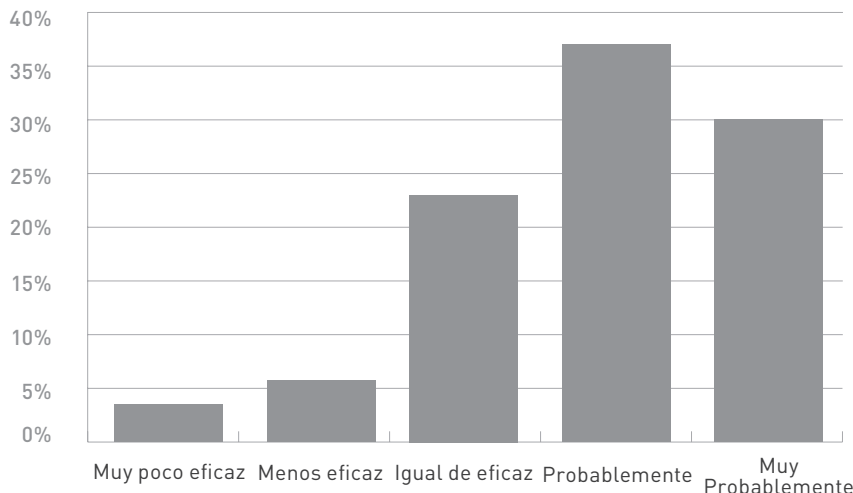
La gráfica de la pregunta 2 muestra que el 38% de los estudiantes de la clase opinan que la historia de *Un Gran Viaje* es ‘muy interesante’, mientras que el 49% de la opinión es que la obra es ‘interesante’. Sólo un 10% considera que la obra es ‘regularmente’ interesante y 1% ‘poco interesante’. Considerando que el cuestionario fue respondido por estudiantes pertenecientes a la generación de los *millennials*, caracterizada según Bump (2014), entre otras cosas, por tener un rango de concentración muy bajo (diez a quince minutos) para contenidos digitales o musicales y por tanto, expresan un interés bajo por los libros clásicos, (McNeill, 2011), concluimos que al responder que *Un Gran Viaje* contiene una historia interesante o muy interesante, 87% de los participantes aceptaron la obra como algo de su interés.

¿Tienes la impresión de haber aprendido sobre derecho comparado y derechos extranjeros de la lectura de este texto?
Pregunta 3. Libro Completo



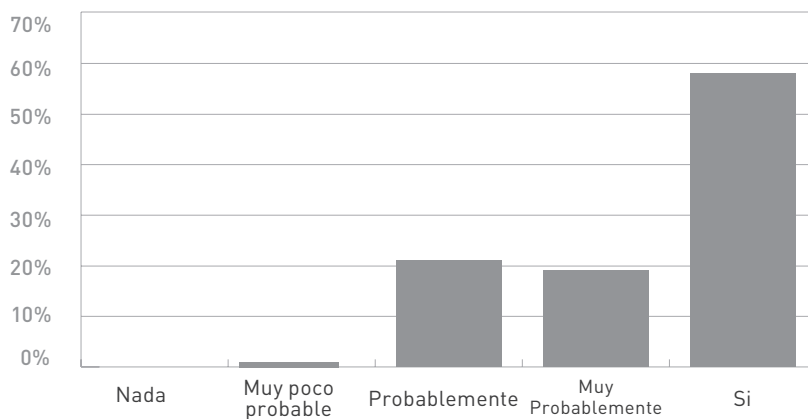
Por su parte, la gráfica de la pregunta 3 muestra que la gran mayoría de los estudiantes manifestó tener la impresión de haber aprendido ‘bastante’ (en un 42%) o ‘mucho’ sobre derecho comparado de la lectura de la obra (en un 43.5%). Una minoría de los participantes tuvo la impresión de aprender derecho comparado ‘regular’ (18%) o ‘poco’ (1.5%). Nadie contestó tener la impresión de aprender ‘nada’. En este sentido, la impresión de aprendizaje causada por la obra en los estudiantes es muy alta. Algunos estudiantes comentaron lo siguiente respecto de la pregunta 3: «me gustó mucho ya que siento que para una persona como yo que no sé mucho de Derecho Comparado comprendí muchas cosas, ya que me gusta que este bien explicado».

¿Crees que este manuscrito sería más eficaz en tu aprendizaje que un libro de texto tradicional sobre derecho comparado? Pregunta 4. Libro Completo



La gráfica de la pregunta 4 muestra que una mayoría de los encuestados opina que la obra de *Un Gran Viaje* es ‘muy probablemente’ (30%) o ‘probablemente’ (37%) más eficaz en su aprendizaje de derecho comparado que un libro de texto tradicional sobre la misma materia. Un 23% de las respuestas ilustra que ambos modelos de textos son ‘igual de eficaces’ en la percepción de los alumnos. Sólo una baja minoría opina que el texto evaluado es ‘menos eficaz’ (5.7%) o ‘muy poco eficaz’ (3.5%) en el aprendizaje del derecho comparado respecto de un libro de texto tradicional. Los comentarios aunados a la opinión de que *Un Gran Viaje* es ‘muy probablemente’ o ‘probablemente’ más eficaz incluyeron: «el hecho de que sea una historia hace más interesante el contenido», «me gusta la forma en que está escrito, como historia».

¿Crees que este manuscrito sería apropiado como libro de texto del curso de derecho comparado? Pregunta 5. Libro Completo



Finalmente, la pregunta 5 refleja que un 58% de los participantes opinaron que la obra evaluada ‘sí’ sería apropiada como libro de texto del curso de derecho comparado. El 19% de la opinión manifestó que ‘muy probablemente’ sería apropiada como libro de texto, mientras que el 21% percibe que ‘probablemente’ lo sería. Ninguna respuesta refleja la percepción de que la obra en ‘nada’ sería apropiada como libro de texto y sólo menos del 1% opina que es ‘muy poco probable’ que la obra sea apropiada para esos fines. Como mencionamos anteriormente, cada clase semanal se desarrolló en torno al recuento y discusión de la historia narrada y al conocimiento jurídico involucrado en ella. Realmente, los estudiantes que respondieron el cuestionario utilizaron la obra evaluada como un libro de texto (aunque su estilo sea otro). Esto nos lleva a concluir que al menos una mayoría del 58% opinó positivamente sobre su utilización en clase, mientras que un 40% restante percibió que ‘muy probablemente’ o ‘probablemente’ su utilización como libro de texto fue apropiada. Algunos de los comentarios a la pregunta 6 incluyen: «Siento que es una manera más pedagógica de aprender», «facilita la comprensión del tema».

Referencias bibliográficas

- Alterio, M. (2003). Using storytelling to enhance student learning. *The Higher Education Academy*. Recuperado de http://desarrollodocente.uc.cl/images/Innovaci%C3%83%C2%B3n/Storytelling/Alterio_M._2003.pdf
- Andrews, D., Thomas D. and Donahue, J. Storytelling as an Instructional Method: Descriptions and Research Questions . *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3/2 (01/02/ 2009).
- Blaustone, B. (1992). Teaching Evidence: Storytelling in the Classroom. *American University Law Review*, 41(2) 456-476.
- Blissenden, M. (2010). The emerging use of storytelling as an alternative teaching methodology to appellate case law method. *Nottingham Law Journal*, 19 (1), 12-21. Recuperado de https://www4.ntu.ac.uk/nls/document_uploads/112696.pdf
- Bump, P. (25 de marzo, 2014). Here Is When Each Generation Begins and Ends, According to Facts. *The Atlantic*. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/national/archive/2014/03/here-is-when-each-generation-begins-and-ends-according-to-facts/359589/>
- Capuano, N., Maio, C. d., Gaeta, A., Mangione, G. R., Salerno, S., & Fratesi, E. (2014). A Storytelling Learning Model for Legal Education. *International Conference e-Learning*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5cd4/083cc4943819573a3ec6fea595970f348c3e.pdf>
- Foley, B. J. (2008). Applied Legal Storytelling, Politics, and Factual Realism. *The Journal of the Legal Writing Institute*, 14(1) ,17-52.
- Matasar, R. A. (1992). Storytelling and Legal Scholarship - Chicago-Kent Dedication Symposium: Legal Education II. *Chicago Kent Law Review* 68(1), 353- 361.
- McNeill-Jr., R. G. (2011). Adapting Teaching to the Millennial Generation: A Case Study of a Blended/Hybrid Course. *International CHRIE Conference-Refereed Track*. Recuperado de <http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1747&context=refereed>
- Meyer, P. N. (2014). How to shape your legal story telling. *ABA Journal*. Recuperado de http://www.abajournal.com/magazine/article/shaping_your_legal_storytelling
- Robbins, R. A. (2008). An Introduction to Applied Legal Storytelling. *The Journal of the Legal Writing Institute*, 14(1).
- Sackmann, S. A. & Phillips (2004), Contextual influences on culture research: Shifting assumptions for new workplace realities. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4 (3), 370-390.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

Cada vez es mayor la inclusión de los derechos emergentes en los planes y programas de estudio de la licenciatura en Derecho (LED). Sin embargo, a pesar de que se incluyen materias con contenido innovador, éstas se imparten como materias optativas y por tanto sujetas a la demanda de los alumnos, lo que ocasiona que muchas veces se eliminen totalmente por la falta de interés del alumnado.

Se deben identificar las áreas emergentes que se deben enseñar en la LED. Se propone que algunas de ellas sean derecho indígena, perspectiva de género, diversidad sexual y medio ambiente.

Discusión sobre el diagnóstico

Se debe hacer un diagnóstico más profundo al respecto. Actualmente es difícil incluir este tipo de materias en los planes curriculares tradicionales por su carácter de asignaturas optativas.

Hay un sentimiento generalizado de que muchos de los temas terminan enseñándose dentro del contenido de otras materias. Sin embargo, aún no hay un genuino interés en impartir estas materias o no se le ha dado la importancia debida.

Por otro lado, no hay consenso sobre qué materias se deben incorporar a la LED ya que la incorporación de estas materias debe obedecer al contexto en donde se imparten. Otro reto es la inclusión de materias novedosas dentro de sistemas de enseñanza tradicionales operados por docentes tradicionales.

Respecto a su enseñanza, la falta de docentes especializados en el tema constituye también una problemática porque muchas veces las convicciones personales de los profesores obstaculizan la enseñanza de derechos emergentes sobre temas específicos, como el matrimonio igualitario. Además, no existen contenidos adecuados ni materiales para impartir este tipo de materias.

Prescripción

No hay un consenso sobre cómo incorporar el tema de derechos emergentes. Por un lado, se piensa que es necesario que se constituyan materias específicas obligatorias dentro del programa de la LED, por otro lado, se cree que deben incorporarse materias en bloque como parte de las materias optativas y finalmente otros consideran que se deben fortalecer las habilidades de los alumnos para afrontar nuevos casos en lugar de crear una materia que abarque cada tema.

Es necesario realizar más investigación en los temas de derecho emergente y formar a los profesores, así como incorporar aquellas materias que respondan a las necesidades específicas del contexto local.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Discutir el diseño curricular de la LED
- Abrir un foro dentro del Congreso CEEAD donde se compartan experiencias exitosas en el tema.
- Capacitar a los profesores en técnicas didácticas.
- Impulsar la multidisciplinariedad dentro de las clases mediante la invitación de expertos en el área o de otros países.
- Fortalecer redes de trabajo e investigación en el tema.

A mediano plazo

- Diseñar un conjunto estructurado de materias emergentes. Un referente puede ser el programa de la UNAM.

A largo plazo

- Incluir dentro del plan de estudios materias como derecho ambiental, indígena y diversidad sexual.

Tema 8

El impacto de la tecnología en la educación jurídica

Mesa de reflexión

Saúl López Noriega | CIDE

María Guadalupe Silva Rojas | Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación

Moderador: Iván García Gárate | Universidad del Claustro de Sor Juana / UNAM

Las nuevas tecnologías han posibilitado la democratización del derecho, obligando a los abogados a tener mejor preparación. Los docentes tienen que adaptarse a los cambios tecnológicos y aprovecharlos, fomentando en los estudiantes el pensamiento crítico para que éstos aprendan a seleccionar e interpretar de mejor manera la información a la que tienen acceso.

Las nuevas tecnologías han tenido un papel democratizador en nuestra sociedad. Esto se evidencia en la gran cantidad de información que se encuentra a nuestro alcance, el uso de redes sociales, la presentación de informes en páginas web u observatorios, entre otras cosas. En el campo del derecho han propiciado una apertura del conocimiento jurídico elemental, poniéndolo al alcance de la sociedad en general, obligando a los profesionistas del derecho a tener una mejor preparación y una perspectiva interdisciplinaria de la práctica jurídica.

Los docentes deben estar actualizados no solo acerca de las reformas legislativas sino también respecto a los avances tecnológicos. El reto de la docencia consiste en traducir dichas innovaciones tecnológicas en herramientas de enseñanza para transmitir conocimientos jurídicos.

La incorporación de innovaciones tecnológicas debe consistir en un cambio de percepción en el personal docente sobre los beneficios de usar este tipo de herramientas y no sólo en la incorporación de materias en el plan de estudios

El docente debe ser el guía que facilite a los estudiantes la generación de un pensamiento crítico, que les permita seleccionar e interpretar de mejor manera la información a la que tienen acceso.

Mesa de ponencias

Moderadora: Thais Loera Ochoa | UdeG

Una propuesta e-learning para el desarrollo de competencias ciudadanas en el estudio del Derecho Constitucional

Jorge Betancur Aguirre, Elkin Mauricio Forero Arias y Jina Karin Sánchez Olivares | Universidad Manuela Beltrán

El Ministerio de Educación de Colombia establece el fortalecimiento de tres temas específicos en los estudiantes:

- Convivencia pacífica
- Participación democrática
- Respeto por la pluralidad y diferencias

A partir del uso de una plataforma digital facilitada por la universidad se fomentaron dichos temas por medio del uso de vídeos, material electrónico y diversas herramientas multimedia.

Con el uso de foros se fomentó el debate de nuevas teorías sobre temas de interés social entre los miembros del aula. El uso de estas herramientas ayuda a que los alumnos comprendan la importancia del marco normativo y los principios de los derechos humanos.

Una de las actividades consiste en la realización de un proyecto que evidencie una problemática de su comunidad y proponga una solución concreta haciendo uso de las tecnologías de información.

Nuevos acercamientos axiológicos al derecho desde el uso de tecnologías para la colaboración

Las nuevas tendencias jurídicas se ven reflejadas en las nuevas prácticas políticas. Ejemplo de ello es la denominada micropolítica, la cual es entendida como una acción colectiva que involucra el ejercicio de un derecho, con la finalidad de efectuar algún cambio estructural.

Las acciones micropolíticas potencializan la participación ciudadana a partir del uso de las innovaciones tecnológicas (redes sociales) y las técnicas de colaboración en las interacciones físicas de las personas.

La organización Wikipolítica representa un ejemplo de acciones micropolíticas aterrizadas a un contexto social. Dicha organización busca generar una incidencia en la toma de decisiones políticas, a partir de los principios de horizontalidad, diversidad y trabajo colaborativo.

Para la práctica de acciones micropolíticas en el aula, el docente debe entender a las TIC como herramienta para generar contenidos en forma colectiva. Es importante tomar en cuenta los siguientes elementos:

- Adopción del conflicto como elemento de transformación
- Horizontalidad en el aula
- Reconocimiento del otro para la sensibilización en materia de Derechos Humanos
- Feminizar el aula

Incorporación de herramientas tecnológicas para el análisis de textos jurídicos: El caso de Actively Learn en la materia de Introducción al Estudio del Derecho en la Universidad Panamericana

Magdalena Hambleton Mercado | Universidad Panamericana, Campus México

La interpretación de textos es una habilidad con la que los estudiantes egresados del nivel medio superior generalmente no cuentan. Lo anterior dificulta la lectura e interpretación de textos jurídicos en el aula.

Para la solución de dicha problemática se utilizó la plataforma Actively Learn donde se generó una red de colaboración entre el estudiante y el docente que permitiera dar un seguimiento a los temas analizados a través de la retroalimentación y la recomendación de temas complementarios.

Dicha herramienta facilita la posibilidad de dar seguimiento personalizado a los alumnos generando con ello un mayor entendimiento de los conceptos vistos en el aula.

El lenguaje en la comunicación de la educación en línea y el poder del conocimiento, web 3.0

Claudia Celina Peña Alanís | Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey

Es fundamental que el profesor cuente con conocimiento de la materia que va a impartir. Sin embargo, cuando se usan herramientas tecnológicas, como las plataformas digitales, se requiere también un conocimiento técnico por parte del docente.

Así mismo, debe existir un modelo pedagógico específico, facilitando con esto la transmisión de los conocimientos a los alumnos.

A pesar de que el método de enseñanza del derecho es muy tradicional, sí puede incorporar el aspecto tecnológico. La apertura al cambio de la metodología de aprendizaje será el elemento que permita incluir dichas herramientas tecnológicas.

Algunos de los beneficios del lenguaje digital en la educación son:

- Motiva a los alumnos a aprender
- Fomenta la creatividad
- Se adapta a los estilos de aprendizaje de cada alumno
- Facilita la comprensión y la explicación
- Facilita el trabajo autónomo
- Permite trabajar las inteligencias múltiples
- Desarrolla las habilidades sociales
- Abre una puerta a la exploración
- Desarrolla el pensamiento lógico-matemático
- Promueve la competencia digital y la alfabetización mediática

Importancia de las materias de Derecho Tecnológico

Agustín Yáñez Figueroa | ITESO

Los avances tecnológicos han rebasado las regulaciones vigentes, no sólo en los sistemas rígidos y estrictos como el mexicano, el cual necesita ir actualizando sus leyes mediante procesos legislativos, sino también en sistemas consuetudinarios que se adaptan a través de decisiones judiciales.

Las múltiples innovaciones tecnológicas representan un reto para la actualización normativa. La formación de abogados con habilidades multidisciplinarias surge como una respuesta al desfase regulatorio.

Las innovaciones tecnológicas han generado nuevos modelos organizacionales, ejemplo de esto es una empresa con base en México, cuyos servidores están en Canadá, el soporte técnico en la India y los clientes en América Latina. Por ello la enseñanza jurídica debe tener un enfoque globalizado, para facilitar que el estudiante cuente con una perspectiva que vaya más allá de las relaciones comerciales tradicionales.

Una propuesta e-learning para el desarrollo de competencias ciudadanas en el estudio del Derecho Constitucional

Elkin Mauricio Forero Arias¹, Jina Karin Sánchez Olivares² y Jorge Betancur Aguirre³

Resumen

La formación en ciudadanía es necesaria en las instituciones de educación superior, en especial, en países como Colombia donde se presentan altos índices de violencia, corrupción, una evidente inequidad y una vulneración sistemática de derechos humanos. Por otra parte, el desarrollo de las TIC ha provocado transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad, modificando así los procesos de enseñanza-aprendizaje, y convirtiéndolas en herramientas fundamentales para el desarrollo de competencias en aulas virtuales. En este contexto, la presente investigación establece una propuesta *e-learning* para el desarrollo de competencias ciudadanas en un curso de derecho constitucional de la Universidad Manuela Beltrán UMB. Como resultado de la investigación se evidencia que un aula *e-learning* de Derecho Constitucional y con la utilización de recursos educativos digitales, permite el desarrollo de competencias ciudadanas por parte de los estudiantes, aportando a la solución de las problemáticas que aquejan al país.

Palabras clave

Competencias ciudadanas, derecho constitucional, TIC, recursos educativos digitales.

¹ Magíster en Derecho Público, Universidad de Toulouse I Capitole, Francia. Abogado, Universidad Católica de Colombia. Docente de la Universidad Manuela Beltrán, vinculado a la línea de investigación Ciencia, Tecnología y Derecho Globalizado del grupo de investigación en Derecho, Justicia y Desarrollo Global.

² Magíster en Derecho Internacional Ambiental, Instituto Internacional de Formación Ambiental, España. Abogado y Ciencias Políticas, Universidad Libre de Colombia. Docente de la Universidad Manuela Beltrán, vinculado a la línea de investigación Ciencia, Tecnología y Derecho Globalizado del grupo de investigación en Derecho, Justicia y Desarrollo Global.

³ Magíster en Docencia Matemática, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Matemáticas, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente investigador de la Universidad Manuela Beltrán, vinculado al grupo de investigación Informática Educativa.

Introducción

La formación en ciudadanía es un desafío que afrontan las instituciones escolares en todas las naciones, en especial, en países como Colombia, donde se realizan esfuerzos para encontrar mecanismos alternativos de resolución de conflictos, mitigar la exclusión social e incentivar la participación ciudadana, debido a los altos índices de violencia y corrupción, así como a la inequidad y las discriminaciones. En el país, los derechos humanos no son garantizados, a pesar de tener una democracia relativamente sólida y una Constitución que se destaca frente a otras en el mundo. (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004).

En este sentido, la ONU (2016) indica que el gobierno colombiano debe fortalecer la relación entre Estado y ciudadanía y empoderar a la población en la generación de una cultura de respeto, protección y garantía de los derechos.

Por tanto, el estudio del Derecho Constitucional en las instituciones de educación superior, es fundamental para desarrollar competencias ciudadanas en el estudiantado, necesarias para construir convivencia pacífica, participación responsable y constructiva en los procesos democráticos, así como respeto por la pluralidad y las diferencias.

Ahora bien, la humanidad está inmersa en la sociedad del conocimiento, en donde las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC han transformado las formas de relacionarse, comunicarse, trabajar, enseñar y aprender. Por tal razón, la utilización de las TIC y de los recursos educativos digitales es clave para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, surge la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cómo los estudiantes pueden desarrollar competencias ciudadanas en un aula virtual de Derecho Constitucional?

Objetivo general

Analizar como una propuesta *e-learning* favorece el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de un curso de derecho constitucional en la UMB.

Objetivos específicos

- Identificar cuáles recursos educativos digitales en el marco de la modalidad virtual pueden favorecer el desarrollo de competencia ciudadanas.
- Diseñar una propuesta didáctica *e-learning* a través del uso de las TIC en un curso de derecho constitucional.
- Implementar la propuesta didáctica *e-learning* para favorecer el desarrollo de competencias ciudadanas en un curso de Derecho Constitucional.

Marco Teórico

Competencias Ciudadanas

El estudio del Derecho Constitucional colombiano trae consigo el desarrollo de competencias ciudadanas en las aulas de clase e incluso fuera de ellas. “Las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux et al, 2004, p.20).

Así, los principales objetivos de las competencias ciudadanas son contribuir a la convivencia pacífica, incentivar la participación democrática y respetar la pluralidad y las diferencias (Rodríguez, Ruiz & Guerra, 2007). Por tal motivo, si bien los cursos de derecho constitucional asumen un rol esencial, es necesario un trabajo transversal en toda la institución educativa para lograr cumplir estos objetivos.

Chaux et al (2004) señalan que “como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen. La acción ciudadana (ejercida de manera autónoma y no por imposición de otros) es el objetivo fundamental de la formación ciudadana” (p.20).

Por esta razón, es necesario pasar de una concepción de ciudadanía pasiva a una activa, que además de la formación del conocimiento y la observancia de la ley, promueva el desarrollo de habilidades que posibiliten tener posiciones críticas y debatir con argumentos para proponer modelos alternativos y procesos democráticos que permitan construir nación y fortalecer la democracia sin utilizar la violencia. (Cortina, 2007, citado por Padilla, 2011).

La formación en ciudadanía permitirá consolidar la democracia, atacar la corrupción, luchar contra las discriminaciones y la inequidad, así como contribuir a la disminución de los índices de violencia y permitir la materialización de los derechos humanos. Elementos clave en un escenario de posconflicto como el que se encuentra Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) clasifica las competencias ciudadanas en:

- Cognitivas. Se relacionan con la capacidad de ver el punto de vista de todas las personas involucradas en una discusión, la capacidad de reflexión y de análisis crítico, así como la habilidad de identificar las consecuencias de una decisión.
- Comunicativas. Tienen que ver con habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo.
- Emocionales. Se relacionan con la capacidad de reconocer las emociones propias y las de los demás para actuar constructivamente.
- Integradoras. Reúnen en la práctica todas las competencias. (MEN, 2004, citado por Rendón, 2012)

TIC

Las TIC son herramientas por medio de las cuales se almacena, procesa y comunica la información. Son instrumentos que giran en torno a la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones. (Cabrero, 1998, citado por Belloch, s.f.).

Cobo (2009) las define como: “Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes” (p.312). Las TIC permiten la comunicación interpersonal y multidireccional, son herramientas fundamentales para la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (Cobo, 2009).

Las TIC tuvieron un gran desarrollo durante el final del siglo XX y comienzos del siglo XXI, todos los ámbitos de la vida humana han sido impactados por este desarrollo, la educación, el trabajo, la salud, el gobierno, además sectores como el financiero, industrial, transporte y el de las comunicaciones (UNESCO, 2013) .

“Por un lado, cambian la forma de comunicarnos, de relacionarnos con los contenidos, de crear nuevas informaciones, y, por otro lado, son recursos que nosotros mismos creamos para cambiar y optimizar esta relación con el entorno, las personas, las informaciones” (Bartolomé & Grané, 2013, p.74).

Entre estas tecnologías se encuentran la televisión, el teléfono, el computador e Internet, son tecnologías que permiten acceder, procesar y comunicar la información a través de códigos: texto, imagen, sonido y vídeo. (Adinolfi, 2009). En el caso particular de Internet, es una tecnología insertada a la práctica social, tiene efectos sobre la innovación y la generación de riqueza, así como en la creación de nuevas formas culturales (Castells, 2003).

Recursos educativos digitales

Las políticas y acciones del MEN tienen como propósito fundamental la educación de calidad, de esta manera, como parte del Sistema Nacional de Innovación Educativa se creó la Estrategia Nacional de Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA), la cual tiene los siguientes objetivos:

1. Mejorar el acceso público a la información y al conocimiento por parte de las instituciones de educación superior
2. Fortalecer el uso educativo de las TIC
3. Fomentar una cultura de cooperación para promover la utilización de recursos educativos
4. Consolidar una oferta nacional de recursos de acceso público (MEN, 2012)

“Las TIC aplicadas a la enseñanza han contribuido a facilitar procesos de creación de contenidos multimedia, escenarios de teleformación y entornos colaborativos” (Cacheiro, 2011, p.70). Las TIC como instrumentos de aprendizaje pasan de un uso informativo y colaborativo a tener una utilidad didáctica para lograr un proceso de aprendizaje satisfactorio (Cacheiro, 2011).

El Plan de Acción de Ginebra, destaca que se debe usar las TIC para conectar las instituciones educativas, los centros científicos y de investigación, así como los hogares; resalta la necesidad de adaptar los programas de estudio y la implementación de las condiciones técnicas para garantizar el acceso y la utilización de las TIC. (ONU, 2004).

Actualmente los estudiantes tienen gran cantidad de información, grandes capacidades de decisión y de procesamiento paralelo, son altamente multimediales (UNESCO, 2013). En este sentido, es necesario que los docentes integren las TIC a las aulas para aprovechar este entorno en que se mueven los estudiantes (Cacheiro, 2011).

A su vez, el estudiantado debe agregar a sus habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas habilidades relacionadas con la alfabetización digital y la ciudadanía responsable, que les permitan crear espacios de colaboración, comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad y productividad (Voogt, 2011, citado por UNESCO, 2013). Las TIC son fundamentales para potenciar el fomento de la paz y la prevención de conflictos. (ONU, 2015).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, a partir del análisis de los datos recogidos en un aula virtual de derecho constitucional se busca interpretar como los recursos educativos digitales contribuyen al desarrollo de competencias ciudadanas. Como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2010) “el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades” (p.9).

El alcance de la investigación es descriptivo: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2010, p.80). El presente trabajo recoge información de los recursos educativos digitales utilizados en un aula de derecho constitucional virtual, así como el desarrollo de competencias ciudadanas mediante la utilización de las TIC.

En el estudio participaron 322 estudiantes de la asignatura virtual Constitución Política de la UMB, pertenecientes a diferentes profesiones y que si bien realizan su carrera en la modalidad presencial cursan algunas asignaturas de forma virtual.

La investigación se realizó en tres fases:

1. Revisión documental de los recursos educativos digitales aplicados a la educación.
2. Diseño e implementación de una propuesta *e-learning* en un curso de derecho constitucional.
3. Recolección y análisis de datos sobre el desarrollo de competencias ciudadanas.

Resultados

Recursos educativos digitales

Los recursos utilizados fueron:

- Multimediales: uno por módulo, desarrollan las temáticas, éstos permiten motivar a los estudiantes y hacen más agradable la visualización de los contenidos.

- PDF: cada multimedia se apoya en un PDF, el cual combina textos, imágenes, gráficos y tablas para desarrollar los contenidos.
- Vídeo-clases: una por módulo, permiten profundizar en las temáticas, aclarar las actividades a desarrollar, así como las competencias que se buscan alcanzar. Además permiten un acercamiento entre el docente y los estudiantes.
- Vídeos: vídeos públicos que apoyan el desarrollo del aula y profundizan en los contenidos desarrollados.

Actividades educativas que utilizaron TIC

- Infografía: actividad en donde se presentó de una forma clara y sintética la importancia de una constitución para un Estado, para un ciudadano y la relación de la Constitución Política de Colombia con su profesión.
- Foro: actividad que utilizó la herramienta foro como medio más idóneo para el debate e intercambio de ideas, cada estudiante debía realizar una participación en el foro en donde expusiera su posición frente a cada uno de los puntos del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y el grupo guerrillero FARC-EP, así como una observación respecto a la participación de algunos de sus compañeros.
- Mapa conceptual: actividad en donde se debía relacionar la estructura del Estado colombiano con las instituciones pertenecientes a cada componente del mismo.
- Proyecto de Competencias Ciudadanas: actividad consistente en presentar una propuesta en donde se desarrollaran competencias ciudadanas en un contexto específico, ejecutarla y presentar sus resultados. Los proyectos se ejecutaron durante todo el semestre y sus resultados se exhibieron a través de vídeos, fotografías y presentaciones en redes sociales.

Desarrollo de Competencias Ciudadanas

En total se presentaron 123 proyectos, que se ejecutaron en los siguientes contextos: hogar, espacio público, medios de transporte, universidad, barrios, parques, humedales.

A continuación se relaciona el número de proyectos que desarrolla cada objetivo de las competencias ciudadanas:

Objetivo	Proyectos
Convivencia pacífica	38
Participación democrática responsable	46
Respeto por la pluralidad y las diferencias	22
No desarrolló competencias ciudadanas	17
Total	123

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en las siguientes tablas se agrupan por cada uno de los objetivos de las competencias ciudadanas, las temáticas ejecutadas por los estudiantes en cada uno de los proyectos:

Proyectos: Convivencia Pacífica
Respeto de normas en el transporte público, utilización adecuada de espacios peatonales y conducción responsable
Reglas para el uso de teléfonos móviles en el hogar
Reglas para el uso de teléfonos móviles en el hogar
Resolución de conflictos en el entorno escolar, laboral, espacios públicos, medios de transporte y hogar
Prevención del maltrato infantil
Limpieza de espacios públicos y académicos, espacios libres de humo
Cuidado del espacio público de los dueños de mascotas

Fuente: Elaboración propia

Proyectos: Participación democrática responsable
Importancia de la participación ciudadana
Importancia de los mecanismos de participación (voto, plebiscito, referendo, consulta popular, cabildo abierto, iniciativa popular, revocatoria de mandato)
Sexualidad responsable
Uso adecuado de las canecas de reciclaje, recuperación de humedales, recolección de baterías, útiles escolares con material reciclable
Campañas para no botar basura en la calle, sobre el cuidado del agua, para no talar árboles

Fuente: Elaboración propia

Proyectos: Respeto por la pluralidad y las diferencias
Atención especial de adultos mayores y personas con discapacidad en medios de transporte. Inclusión de personas con déficit visual y auditivo
Concientización sobre ventas ambulantes y limosna
Respeto por los diferentes dialectos en Colombia, campañas de no al racismo, respeto por las diferencias en el entorno académico
Uso adecuado de las canecas de reciclaje, recuperación de humedales, recolección de baterías, útiles escolares con material reciclable
Libertad de expresión, arte urbano
Lactancia materna en espacios públicos

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Un curso *e-learning* a través del uso de recursos digitales desarrolla competencias ciudadanas y construye escenarios de convivencia pacífica, participación responsable y constructiva en los procesos democráticos, así como de respeto por la pluralidad y las diferencias.

Los foros generan espacios de discusión y una cultura de respeto. La participación en proyectos educativos colectivos permite la construcción de escenarios de paz, la materialización de derechos, el respeto por la diversidad y la participación democrática, elementos clave, para esta etapa de posconflicto en que se encuentra Colombia.

Un curso *e-learning* de derecho constitucional contribuye a la transformación de realidades, permite que los estudiantes desarrollen competencias ciudadanas en los contextos donde viven, aportando a la construcción de un mejor país y a la solución de las problemáticas que aquejan a la sociedad colombiana.

Referencias bibliográficas

- Adinolfi, G. (2009). Conocimiento y virtualidad en la sociedad de la ultra modernidad. *Papers*, 91, 129-152. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/133024/182938
- Bartolomé, A. & Grané, M. (2013). Interrogantes educativos desde la sociedad del conocimiento. *Aloma*, 31 (1), 73-81. Recuperado de goo.gl/MWHuQH
- Belloch, C. (s.f.). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 39, 69-81. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Mlcacheiro-5010/Documento.pdf>
- Castells, M. (2003). La dimensión cultural de Internet. *Andalucía Educativa*, 36, 7-10. Recuperado de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Chaux, E., & Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. *Revista ZER*, 14 (27), 295-318. http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Hernández, R., & Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- MEN. (2012). *Recursos educativos digitales abiertos*. Bogotá, Colombia: Graficando Servicios Integrados. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf
- ONU. (2004). Plan de Acción de Ginebra. *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información, Ginebra 2003-Túnez 2005*. Recuperado de https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!PDF-S.pdf
- ONU. (2015). Declaración de la CMSI+10 relativa a la aplicación de los resultados de la CMSI. *WSIS+10 High-level event*. Recuperado de <https://www.itu.int/net/wsis/implementation/2014/forum/inc/doc/outcome/362828V2S.pdf>
- ONU. (2016). Informe Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de Derechos Humanos en Colombia. *HCHR*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Countries/LACRegion/Pages/COIndex.aspx>
- Padilla, L. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones UNAD*, 10 (1), 197-217. Recuperado de <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen10num1%202011/14.%20Competencias%20ciudadanas%20en%20los.pdf>
- Rendón, M. A. (2012). Las convivencias y las competencias ciudadanas en la universidad. *Uni-pluri/versidad*, 12 (2), 57-72. Recuperado de https://www.academia.edu/8827973/Las_convivencias_y_las_competencias_ciudadanas_en_la_Universidad_
- Rodríguez, A., Ruiz, S. & Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista educación y desarrollo social*, 1 (1), 140-157. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/700>
- UNESCO (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>

Nuevos acercamientos axiológicos al derecho desde el uso de tecnologías para la colaboración

Pablo Guízar Ibarra¹ y Javier Contreras Arreaga²

Resumen

El sistema positivista amoral, neoliberal e individualista resulta insuficiente para comprender los derechos humanos. Se requiere de una cultura de los derechos humanos para consolidar el nuevo modelo. Esto se logra al transitar a nuevos modelos de inclusión, cooperativismo y de intereses comunitarios. Se distingue desde lo digital, la teoría de las acciones micropolíticas, y en la construcción de una incidencia localista las metodologías de Wikipolítica. Los principios de la política 2.0 se deben replicar dentro del aula de clases para consolidar una formación acorde a las nuevas vertientes jurídicas.

Palabras clave

Nuevo paradigma de los derechos humanos, esquemas comunitarios, tecnologías de la colaboración, Wikipolítica, micropolítica.

¹ Master en Propiedad Industrial, Intelectual, Competencia y Nuevas Tecnologías por la Universidad Rey Juan Carlos. Abogado asociado en Partida y Ruiz Legal, S.C., y miembro activo de Wikipolítica Jalisco.

² Maestrante en Derecho Público en la Universidad Panamericana. Integrante del Comité de Participación Social del Estado de Jalisco, y miembro activo de Wikipolítica Jalisco.

Axiología jurídica de los derechos humanos

Según Kelsen, el derecho existe y es válido independiente a cualquier principio ético, por lo que la injusticia de una ley no la demerita jurídicamente (Kelsen, 1979).

Sin embargo, los fenómenos sociales, políticos y económicos han marcado un parteaguas en el derecho dando pie al llamado paradigma de los derechos humanos (DDHH). Una revolución epistemológica de la noción misma del derecho, que concibe la existencia de derechos, a pesar de la falta de reconocimiento formal partiendo de la dignidad humana; la reconfiguración del Estado como principal responsable por la tutela de estos derechos; y una serie de principios que rompen antiguas máximas del derecho positivista, a partir de la lógica de la igualdad y la no discriminación, entre otras (Soriano, 2014).

La evolución de los derechos humanos se ha gestado principalmente dentro de un modelo neoliberal. En este sistema las nociones de bien común, mundo común y de universalidad de los derechos son constantemente atacadas por prácticas de un Estado que le cede la rectoría de su actuar al mercado (Deluchey, 2015). Mackie lo relaciona directamente con la peculiaridad de que, en la teoría de los DDHH sólo se habla de derechos, pero no de obligaciones. El derecho se exige desde el plano personal, pero la obligación responde a una noción de dignidad del otro. (Massini, 1987)

Por lo tanto, y aplicando el principio económico del capitalismo de Adam Smith, se asegura que, si la persona procura la protección exclusiva de su derecho, inmediatamente se genera un beneficio al resto de individualidades (Smith, 1776). Así mismo, el límite de la individualidad de uno se encuentra en el límite de la del otro, generando un sistema de derechos desarticulados, supuestamente universales pero independientes.

Siendo irrenunciables y universales, su exigencia o cumplimiento está por encima de cualquier acto previo de cumplimiento u omisión. La obligación de una persona a respetar los derechos fundamentales de otra, trasciende al hecho de que a la primera se le hayan violentado alguna vez, o incluso, el deseo del titular de ese derecho a la renuncia de ese respeto. En ese sentido, los derechos humanos son un piso mínimo que establece una barra más alta que la fórmula de reciprocidad trata a los demás como quieras que te traten.

De esto resulta que la dignidad no es independiente, sino interdependiente. Un constructo, producto de la colectividad, porque presupone un reconocimiento por las demás personas sobre valor intrínseco del que goza el sujeto. En otras palabras, los derechos humanos se entienden y se garantizan, en muchas ocasiones, desde lo colectivo (ver ilustración 1).

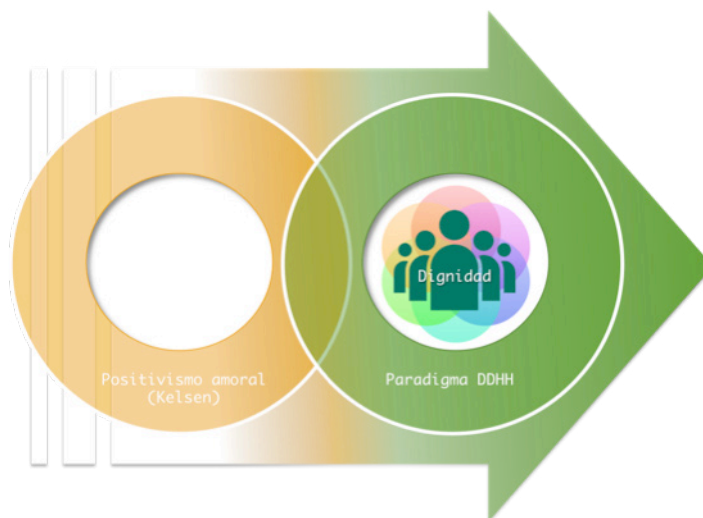


Ilustración 1.

Ejemplo de ello son los derechos de grupos especiales, reconocidos a un conjunto determinado de personas que tienen algún rasgo o interés común que las distingue de las demás, concebidos desde una perspectiva de la realidad del grupo, aunque en estos casos ejercidos en el plano individual, es decir que su garantía está prevista para cada persona; o aún más evidente, en los casos de derechos colectivos de pueblos en abstracto, que tienen como titular a la comunidad en su conjunto y plantea, por tanto, un mecanismo de garantía grupal (Baptista, 2007).

Este sistema ha fracasado rotundamente. OXFAM señala la falla evidente al procurar obtener un beneficio común, a partir de un sistema económico y político individualista y de acumulación de bienes. Desde 2015, el 1% más rico de la población mundial posee más riqueza que el resto del planeta; y ocho personas (hombres) poseen la misma riqueza que la mitad de la población humana.

En un mundo dónde los hijos heredan los estragos de la victimización de sus padres sin poderlo reclamar a nadie, la teoría de los intereses comunes puede negociar beneficios para estos sectores, pero no los justifica en el plano moral. Se necesita recurrir a una comprensión del derecho desde lo comunitario. Esto supone una reconfiguración en su construcción y aplicación, así como en su enseñanza y socialización, pues a diferencia del sistema positivista, el iusnaturalismo de los DDHH requiere complementarse de la cultura de los derechos humanos (Sepúlveda, 2002), sin la cual, éste nuevo paradigma resulta no solo extraño, sino imposible de implementar.

Es en lo político, dónde se puede seguir el rastro de los principios y valores que van desarrollándose alrededor de las distintas luchas, que involucran a los derechos humanos, los intereses comunitarios y el cooperativismo. Extrapolando dichos elementos axiológicos en los modelos educativos pueden generarse las experiencias de transformación ciudadana necesarias para los nuevos estudiantes de derecho.

Lo wiki y los canales políticos digitales

Ward Cunningham, informático y programador estadounidense creador del software y website colaborativo *WikiWikiWeb*. La expresión *Wiki*, significa en hawaiano ‘rápido’, haciendo alusión a la rápida edición a la que dichas páginas podían ser sujetas por sus usuarios, lo que permitía un intercambio dinámico entre programadores. Seis años después, nació la enciclopedia abierta *Wikipedia*, en la que los creadores terminaron de popularizar el término (WikiWikiWeb, 2017).

Hoy en día, el prefijo *Wiki* se emplea particularmente dentro de sitios web que permiten a cualquier persona editar el contenido del mismo, de una manera horizontal y abierta. Lo *Wiki* habla de una forma colaborativa de trabajar en red, en la que la diversidad sirve para enriquecer la organización que se conforme, así como los fines que se busquen (Petersen, 2015). La política es en gran parte producto de la comunicación, la apertura de nuevos canales genera a su vez nuevas manifestaciones políticas que estudiar, las cuales como se verá, se desarrollan en una relación simbiótica con el nuevo paradigma de los derechos humanos³.

Política 2.0

Para comprender la influencia de internet es importante pensar que las TIC, gestan nuevas formas de relaciones y vínculos humanos; nuevos niveles de construcción de lazos y nuevas posibilidades de aprovechar el tiempo, y los espacios públicos y privados. Todo ello configurando nuevos, distintos y diversos vínculos de poder y comunicación (Fernández, 2012).

En esta interacción *online-offline*, individuo-grupo, se propicia la organización en red de distintos procesos que constituyen la nueva morfología social. Su lógica modifica de manera sustancial los procesos de producción, la experiencia, el poder y la cultura (Castells, 2005).

³ Los autores reconocen que definitivamente no siempre se generan a favor de una cultura de los DDHH y de la colaboración, pero aun en su postura antagonista, se nutren de tal.

Los siguientes capítulos hacen un estudio sobre dos distintas aproximaciones de estas interacciones sociales. El primero se enfoca en el estudio de las acciones micropolíticas de Javier de la Cueva. El segundo, trata de una serie de metodologías que la organización *Wikipolítica* ha desarrollado para generar esquemas que potencialicen la participación ciudadana, no sólo a través de las redes sociales, sino utilizando las Tecnologías de la Colaboración (TC) en las interacciones físicas de las personas.

La acción micropolítica

De la Cueva (2015) desmenuza del propio enunciado, acción micropolítica, los términos acción, y político.

La acción

La acción micropolítica, consiste en un ejercicio humano⁴ de convencimiento, conformado por datos, e información, sobre los que se construye un conocimiento libre. La acción micropolítica puede comenzar como un hecho individual, pero finalmente se convertirá en un acto colectivo, en el que podrán caber las actuaciones de cualquier persona adherida, con un compromiso colectivo en el que intervienen diversas voluntades individuales, por lo que existirán diferentes perspectivas y temperaturas de participación o de compromiso dentro del acto del que se trate.

Lo político

Para algunos autores, la política tiene el efecto de dominación, o de obediencia a un mandato entre grupos de personas, como es el caso de Max Weber; mientras que, para otros como Carl Schmitt, lo político se categoriza en función de la dicotomía amigo-enemigo, es decir, desde la postura del conflicto o la lucha.

Las acciones micropolíticas no encuadran dentro ninguna de las anteriores, sino más bien de otras más bellas y esperanzadoras, como aquellas realizadas por Hannah Arendt, quien construye su concepto desde la diversidad de representaciones del mundo: "la vía de acceso del hombre al conocimiento del mundo es a través de estas infinitas apariciones particulares, que en conjunto constituyen su realidad (...) Un debate que no pasa por decidir la mejor o más adecuada representación, o construir una síntesis, sino por poner en común la totalidad de representaciones conservando la diversidad" (Bermudo, 2001, p. 179).

De la Cueva compara los postulados de Arendt con el ecosistema formado por el software libre, donde "el disenso no supone necesariamente un conflicto sino un enriquecimiento: en caso del software se aportan nuevas soluciones operativas, mientras que en caso de Arendt se ofrecen nuevos modelos para entender el mundo" (De La Cueva, pp. 47-48). En el software libre, el acceso al código fuente brinda al usuario/programador la posibilidad real para modificar el programa de cómputo. Dicha hipótesis aplica también para todo lo etiquetado como open; en *Wikipedia* la pluralidad de contribuyentes no necesita ser homogeneizada por alguna política editorial determinada, y sin embargo constituye uno de los más grandes compendios de conocimiento que existen actualmente en la humanidad. Por otro lado, las revistas abiertas en ciencia devuelven el conocimiento y la difusión científica a los propios creadores o productores de ciencia.

"[L]a libre replicación y transformación de la información inserta en las acciones supone la posibilidad de enriquecer el conocimiento, ofreciendo a los ciudadanos en general unos canales no institucionales que se suman a los gubernamentales y administrativos para lograr mejores o más adecuadas soluciones ante los problemas que encontramos" (De La Cueva, pp. 47-48).

Delimitar si una acción realizada por una comunidad merece o no el calificativo de política requiere dos elementos: (i) un elemento objetivo; y (ii) un elemento subjetivo. En la acción debe configurarse un derecho de la persona ante un agente político, entendiendo por agente político todo organismo público, y a su vez, debe de plantearse una finalidad para dicha acción, al proponer algún tipo de cambio estructural a través de ella y no un mero ejercicio de los derechos o intereses de los impulsores.

⁴ Esto parece una obviedad, pero en el mundo contemporáneo es importante recordar el impacto que tienen los robots, y la Inteligencia Artificial. Por poner unos ejemplos recomendamos los siguientes enlaces:

1. http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=32125#.WOGciPk1_Dc;
2. http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130708_finanzas_bolsas_traders_robots_rg

Entendidos estos dos elementos, podríamos definir que una acción micropolítica es toda aquella que involucra un actuar humano individual-colectivo, en el que se involucra el ejercicio de un derecho, con la finalidad de efectuar algún cambio estructural, enriquecida desde una postura de diversidad.

Carácter jurídico de las acciones micropolíticas

Contrario a la comunicación verbal, la acción que se realiza mediante las TIC implica la escritura en un soporte digital. La fijación realizada en dicho soporte, según el derecho mexicano y el de la mayoría de los países constituye una obra intelectual. Respecto a lo anterior, el artículo 5º de la Ley Federal del Derecho de Autor señala: "La protección que otorga esta Ley se concede a las obras desde el momento en que hayan sido fijadas en un soporte material, independientemente del mérito, destino o modo de expresión".

El reconocimiento de los derechos de autor y de los derechos conexos no requiere registro ni documento de ninguna especie ni quedará subordinado al cumplimiento de formalidad alguna⁵.

La Ley protege a los autores, en relación con que su obra no podrá ser copiada, distribuida, difundida, o transformada, sin su aprobación. La autorización se vuelve necesaria poder llevar a cabo alguna de estas actividades en relación con la obra de un tercero, o en su caso, deberemos encontrarnos en algunos de los denominados límites o excepciones.

Por su parte, aquellas obras que sean de dominio público podrán ser libremente utilizadas por cualquier persona, con la sola restricción de respetar los derechos morales de los respectivos autores.

Además, una acción micropolítica debe igualmente someterse a cuestiones jurídicas de derecho fundamental. Por ejemplo, el derecho a la información, por su naturaleza, exige que el contenido que se transmite debe ser veraz, no así con la libertad de expresión, pero ello no implica que se puedan traspasar los límites de los derechos de honor de las personas. Por lo que la acción micropolítica, deberá comunicarse siempre dentro del límite enmarcado por estos dos derechos.

Los componentes de la acción micropolítica

Toda acción micropolítica, nace poniendo a disposición del público cierta información, misma que forma a ser parte de un marco común para las acciones que puedan desarrollarse a partir de la misma. Esta información conforma lo que se denomina el procomún digital, aquello que trasciende los bienes públicos y los privados.

Para encuadrarse en la legalidad, las acciones micropolíticas, se realizan dentro de un marco de licencias de propiedad intelectual, que permite a los posibles usuarios conocer que usos pueden dar a la información que se esté publicando.

Javier de la Cueva hace mención en su libro que este marco de licencias ha conducido a la coexistencia de dos modelos: (i) uno que supone proteger la obra de la manera clásica, desarrollando estructuras de exclusión para quienes no tienen autorización. Dicho modelo permite la creación de mercados y el establecimiento de tarifas para acceder a la obra, que según de la Cueva es el seguido por "los mercaderes de la cultura, cuyos tótems son la película de máxima recaudación, la canción del verano y el best-seller" (De La Cueva, 2005, p. 83), y el segundo; (ii) que entiende que la mejor manera para proteger una obra es desarrollando fórmulas para que la misma pueda reproducirse fácilmente. Es el modelo del *copyleft*⁶. Es el modelo *Wiki*.

⁶ Para entender mejor el concepto, recomendamos consultar el trabajo de Lawrence Lessig, disponible en https://www.ted.com/talks/larry_lessig_says_the_law_is_strangling_creativity?language=es

Este segundo modelo, propone un cambio de paradigma sobre la propia concepción de riqueza, misma que en lugar de ser en valor económico en favor de una minoría, trasciende para más bien formar parte de un contexto colectivo. En comparación con el mundo de la abogacía, este segundo modelo: "(...) supone utilizar los precedentes judiciales en los nuevos casos para así utilizar no sólo la ley como apoyo de los propios argumentos, sino también un criterio de autoridad como lo es el de las resoluciones de juzgados que tuvieron que pronunciarse sobre casos idénticos" (De La Cueva, 2015. pp. 86-87).

Además, para que exista una acción micropolítica, debe existir una propuesta de procedimiento, puesto que, sin ella, en todo caso se tendría una denuncia pública o un pronunciamiento mediático, más no una acción micropolítica. Una propuesta de procedimiento puede ser desde un simple retweet, hasta un proceso complejo, como la interposición de una demanda, o la preparación de un registro de candidatura independiente para una contienda electoral; es en términos coloquiales, un instructivo de la acción micropolítica.

Wikipolítica y la wikipolítica

Wikipolítica puede ser entendida de dos maneras: en un sentido estricto es la red de personas que conforman la organización; pero en un sentido amplio, significa la adaptación del concepto *Wiki* a la construcción de nuevas prácticas políticas basadas en la diversidad, el trabajo colaborativo, la horizontalidad, entre otros principios.

Sobre la organización basta decir que se creó en abril del año 2012, propiciado por las movilizaciones del #YoSoy132. Un grupo de estudiantes universitarios y otros académicos en la Ciudad de México comenzaron a imaginar el ideal de un partido político abierto, realmente democrático, que utilizara responsablemente los recursos públicos, impulsado por las TIC, definiendo su piso mínimo en el respeto a los DDHH. Inicialmente el proyecto aspiraba a formar un *Wikipartido* nacional (Vargas González, 2016), idea que después evolucionó a la de fundar una red más amplia a partir de los mismos principios imaginados: *Wikipolítica*.

Wikipolítica en ningún momento se asume dueña de las prácticas de la *wikipolítica*, sino que reconoce que existen muchos otros ejemplos de acciones de wikipolítica en colectivos y asociaciones que son contemporáneos, o anteriores a la organización.

Principios de Wikipolítica

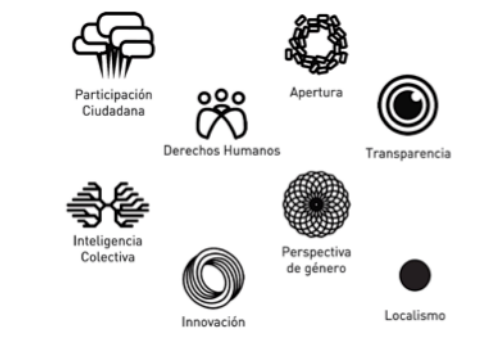


Ilustración 2. Principios de Wikipolítica en 2015

El éxito de *Wikipolítica* ha sido su osadía de realizar activismo social, y al mismo tiempo asumirse como una fuerza política que busca incidir de forma directa en la toma de decisiones, o en la ocupación de cargos públicos. Dicha combinación puede resultar una dicotomía. Como movimiento social corre el riesgo de volverse rígido y vertical, debido a las tensiones naturales que produce su interacción con las esferas públicas, destruyendo su atributo comunitario; mientras que la apuesta de horizontalidad y construcción colectiva pueda hacer en extremo difícil la conformación de un proyecto político definido, sobre todo por la diversidad ideológica de sus integrantes.

Fue en este contexto que la organización generó una larga jornada de trabajos internos para identificar los principios sobre los cuales regirse. Estos, más que ideales políticos o jurídicos para la definición de una agenda de Estado, son puntos de partida para el tejido de las metodologías domésticas y las relaciones interpersonales de quienes conformen la red. Se puede ver el detalle de ellos en la tabla denominada *Anexo 1 de la Guía de Introducción a Wikipolítica Jalisco* (Wikipolítica, 2017).

ANEXO 1: Principios de Wikipolítica

<p>Democracia real y participativa: Creemos que la democracia es la única forma de gobierno que respeta y va en línea con la dignidad de las personas. Creemos que una democracia real debe basarse en la igualdad y la libertad; debe ser participativa, representativa y deliberativa; y debe abarcar tanto procesos electorales como espacios de diálogo, toma de decisiones y construcción colectiva constante.</p> <p>Inteligencia colectiva: La inteligencia colectiva es una clase de inteligencia que surge de la colaboración entre individuos. En Wikipolítica creemos que esta inteligencia, cuando emana de la deliberación, confianza y procedimientos participativos, es la mejor forma de tomar, ejecutar, monitorear y evaluar decisiones. Reivindicamos el rol de lo común y lo público en una sociedad que privilegia lo privado.</p> <p>Derechos humanos: Creemos en la existencia de derechos inherentes a todas las personas. Creemos además que el objetivo fundamental del gobierno y la principal responsabilidad de la sociedad es garantizar el respeto, la protección, la ampliación y el cumplimiento de estos derechos desde una perspectiva progresiva, participativa y solidaria.</p> <p>Localismo: Creemos que lo local es la vía más inmediata para resolver nuestros problemas colectivos y construir la sociedad que queremos. En una comunidad global e interconectada, creemos que desde abajo, desde lo local, se deben crear los horizontes comunes. Admiramos y provocamos la autoorganización, la autogestión y la solidaridad en la diferencia.</p>	<p>Rendición de cuentas: Creemos en la necesidad de atender, en nuestra organización y con acciones diarias, los elementos necesarios para una rendición de cuentas que contribuya a una relación de sensibilidad, honestidad, responsabilidad y confianza con las personas y desde los espacios de poder y/o las instituciones públicas. Esto implica la obligación de producir información completa y accesible que pueda resultar de interés público; establecer con las personas espacios y mecanismos de diálogo y justificación de nuestras acciones y el uso de recursos públicos (cuando sea el caso); y establecer mecanismos para sancionar a nuestros miembros por faltas cometidas.</p> <p>Feminismo: Creemos en la feminización de la política. Entendemos feminismo como la lucha ideológica, discursiva, política, económica, social, cultural e histórica por la equidad de género. Creemos en una política que otorga espacios y oportunidades de participación a personas sin discriminar su género; sin embargo, reconocemos en la política los sesgos institucionales, estructurales y sistémicos que sustentan relaciones desiguales de poder o que menosprecian a lo femenino en todas sus expresiones. Asumir el feminismo como principio nos parece importante para reconocer que aún existen desigualdades contra las cuales debemos luchar antes de ondear la bandera de la equidad de género.</p> <p>Innovación disruptiva: Wikipolítica es un experimento. Somos un proyecto en continua reconfiguración y cuestionamiento. Entendemos la innovación como un proceso complejo y radical; como una transformación profunda en la manera de entender y hacer la política.</p>
---	--

ANEXO 1: Principios de Wikipolítica

<p>Apertura e inclusión: Wikipolítica es una organización abierta y promotora de la pluralidad. Nos oponemos a las verdades absolutas y creemos que la crítica siempre debe ir siempre acompañada del respeto a otras formas de pensar. En la organización se pueden discutir, proponer y apoyar toda clase de ideas y cursos de acción que respeten nuestros principios.</p> <p>Justicia social: Creemos en un modelo económico y social en donde la dignidad de las personas sea la prioridad. Atacar la desigualdad en todas sus variantes es una responsabilidad política irrenunciable en nuestra época, los derechos fundamentales de las personas solo pueden ser una realidad en un mundo con acceso a la justicia e igualdad de oportunidades.</p>	<p>Pedagogía política: Nos asumimos como un espacio de propuesta y acción, pero también de aprendizaje y capacitación continua. Nuestro esfuerzo por innovar y experimentar nos llevan a construimos como un laboratorio político. Creemos en la politización como el medio para desarrollar verdaderos proyectos de comunidad y de nación.</p>
---	--

Ilustración 3. Principios de Wikipolítica

Metodología doméstica

De los principios mencionados surge una forma de trabajo que al emular los elementos que conforman las acciones micropolíticas junto con los aspectos de lo *wiki*, configura un ecosistema en el que se termina por feminizar las prácticas, optimizar los recursos, y enriquecer el resultado desde la diversidad.

Para esto se utilizan plataformas digitales como las proporcionadas por la herramienta *Google Drive*, para elaborar documentos colaborativos, a la par de la aplicación de procesos cara a cara, como el Aula abierta, en la cual los involucrados, rotan su participación con un tiempo límite individual, para construir propuestas en colectivo. Este tipo de herramientas se implementan con la ayuda de moderadores, quienes regulan la participación del colectivo a través de recursos tecnológicos como el turnómetro. Al utilizarlos, se descentraliza el uso de la voz, se privilegia a quien menos participa, y se elaboran y editan minutas digitales en tiempo real, y de forma colectiva. Todo se mantiene abierto y modificable para los miembros colaboradores, quienes pueden disponer de ellos en cualquier momento a través de la nube.



Ilustración 4. Turnómetro Wikipolítica MX.

Como ya se ha dicho, en *Wikipolítica* se obliga a tener procesos y equipos con paridad de género; el equipo de la diputación de Pedro Kumamoto se conforma con un 50% de hombres y un 50% de mujeres.

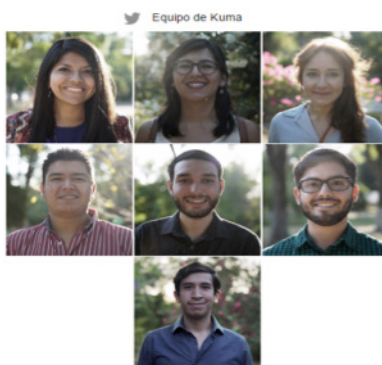


Ilustración 5. Equipo de la diputación de Pedro Kumamoto. (kumamoto.mx)

Propuestas de aplicación de las prácticas de acción micropolítica y wikipolítica en el aula de clases

El aula de clase es un microsistema de convivencia multifuncional. Talcott le reconocía una doble función como órgano de socialización, y como cause de distribución de los recursos humanos para la vida laboral (Parsons, 1959) Actualmente, en la enseñanza del derecho predomina un sistema basado en modelos políticos clásicos, verticales, rígidos, de verdades unilaterales, aún con la inclusión de las TIC. Para transitar hacia un modelo *wiki*, el docente debe comprender que las TIC no consisten en una plataforma digital o recurso en línea, sino en metodologías para la creación de contenidos en forma colectiva y en open source: ¿Qué debe cambiar en el salón de clases para que esto suceda?

Adopción del conflicto como elemento de transformación

La política tradicional inhibe el conflicto, pero la *wikipolítica* dialoga y se nutre a partir de él. Un aula que parte del disenso y lo respeta, otorgándole un espacio en la construcción narrativa, será propensa a obtener verdaderas conclusiones colectivas.

Horizontalidad en el aula

En un aula *Wiki* no existe tal cosa como bajarse al nivel del alumno. Esa es una técnica que pertenece al antiguo modelo, puesto que responde al principio de que el pódium le pertenece al profesor. Eliminar el podio del aula sería negar en parte la naturaleza política del entorno, por lo que se propone entenderlo en el sentido de un estrado que rota, no como un bien privado, sino como uno público. En referencia a *Wikipedia*, el autor produce un trabajo que presenta a la red, y lo entrega al resto de la comunidad, la cual tendrá la libertad de editarlo. En el salón, el maestro debe compartir el privilegio de la cátedra y ser un facilitador, que enseñe en un código abierto, elevando a sus alumnos de la categoría de lectores a posibles editores.

Reconocimiento del otro para sensibilización en materia de DDHH

El Sistema Universal de DDHH. se ha construido con base al principio de igualdad y no discriminación (Bayefsky, 1990). De ahí parte toda una teoría de la categorización del acto discriminatorio, que distingue entre los tratos diferenciados, aquellos que menoscaban derechos. En muchas ocasiones, estos actos no son perceptibles para el ciudadano común, que vive inmerso en una cultura de la discriminación que le heredó su contexto.

Tomando en consideración que las universidades mexicanas están lejos de ser espacios libres de discriminación (Efemex, 2017), es imperante tomar medidas que fomenten la tolerancia, el respeto y la aceptación por las demás personas. La construcción colectiva genera tres medidas que destruyen las configuraciones discriminatorias: (i) otorgar un espacio en la discusión a cada voz; (ii) otorgarle un valor particular; y, (iii) conectar esas voces en un discurso final que produce una nueva identidad (Žižek, 2017).

Nuevos criterios de evaluación

El método de evaluación por excelencia es el examen, el cual se utiliza para medir la adquisición de los conocimientos relativos a la materia cursada, así como las habilidades cognitivas desarrolladas. El resultado final esperado es que el alumno retenga el conocimiento aún después de terminado el módulo, y que eventualmente lo aplique. Se realiza a través de la contestación de pliegos individuales con preguntas y problemas sobre el universo de los temas, estudiados con anterioridad por el postulante, generando un muestreo de su rendimiento. Independientemente de los beneficios o perjuicios que este sistema pueda ofrecer –cosa que no es relativa al presente trabajo- Lo que en definitiva no puede evaluarse en este esquema es la generación de habilidades colaborativas (puesto que es por naturaleza antagónico a la cooperación). No obstante que se sugiere explorar las evaluaciones colectivas, se advierte que tampoco se debe implementar un programa de trabajo que someta a las personas de naturaleza introvertida a desarrollarse en un esquema de participación abierta y directa. Para esto existirán otras formas de construcción colaborativa que les sean más idóneas (Cain, 2012).

Feminizar el aula

La presencia de las mujeres dentro del universo académico del derecho en el país es tremendamente desigual, tal como lo muestran los claustros de profesores de cualquier programa de licenciatura o posgrado, y todavía más triste es su ausencia en cargos directivos.

Aun cuando al día de hoy, son más las mujeres las que se matriculan en la carrera de derecho (INEGI, 2016), se deben tomar en cuenta medidas especiales para el empoderamiento y la participación de las mujeres dentro del aula, mismas que pueden emular las planteadas por parte de *Wikipolítica*. Brindar espacios de representación estudiantil en los que se privilegie la participación de mujeres; practicas micropolíticas para combatir el acoso en la universidad; y la implementación de mecanismos para terminar con la monopolización del discurso por parte de los varones, son sólo unos ejemplos de acciones que se pueden utilizar.

Referencias bibliográficas

Aguayo, E. La dignidad de la persona como fundamento de los Derechos humanos. En El Concepto De Persona en la Filosofía de Mauricio Beuchot (s.p.). *ESTUDIOS filosofía-historia-letras*. México: ITAM. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras41/notas1/notas1.html>

Baptista C. Rosario. (2007) Derechos Humanos: ¿Individuales o Colectivos? Propuesta para la Nueva Constitución desde Diferentes Miradas. En *Derechos humanos individuales y colectivos*. Costa Rica: Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Bayefsky, A. F. (1990). The Principle of Equality or Non-Discrimination in International Law. *Human Rights Law Journal*, 11 (1-2).

Bermudo, J. M. (2001). *Filosofía Política. I. Luces y sombras de la ciudad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Castells, M. (2005). Sociedad del conocimiento. En C. Tubella i Casadevall y Vilaseca i Requena, *Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. España: Uoc.

De La Cueva, J. (2005 a). *La 'demanda contra el canon': un ejercicio de Derecho procesal tecnológico*. Recuperado de <http://derecho-internet.org/node/275>

De La Cueva, J. (2015 b). *Micropolíticas, Manual del ciberactivista. Teoría y práctica de las acciones* (1ª Ed.). España: Bandaàparte.

Deluchey, J.F. Y. (2015). El gobierno de los derechos humanos en la era neoliberal. En X. D. Superior, *Manual: Derechos Humanos y Políticas Públicas*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

EFEMEX. (15 de febrero, 2017). Alumna transgénero denuncia discriminación en una universidad mexicana. *Diario de Yucatán*.

Fernández-Ardáiz, J. (2012). El 8N y las redes sociales. Nuevas formas de organización y participación ciudadana. *Política+Internet*. Recuperado de http://politicaweb.cicoa.com.ar/noticia.php?tipo_id=1&id=216

Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. Sao Paulo: Martins Fontes.

INEGI. (2016). *Estadísticas a propósito del día del abogado*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/abogado2016_0.pdf

KELSEN, H. (1979). *Teoría Pura del Derecho. Tratado de J. Vernengo*. Ciudad de México, México: UNAM.

MASSINI, C. I. (1987). Individualismo y derechos humanos. *Revista Persona y derecho*, 16, 13-37.

MORINEAU Iduarte, M. e. (2007). *Derecho Romano* (4ª ed.). Ciudad de México, México: Oxford.

O'Donnell, G. (2003). Democracia, desarrollo humano y derechos humanos. En O'Donnell, G. Lazzetta, O.M. & Vargas Cullerell, J. (comp.) *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía: reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina* (pp. 25-148).

ORDOÑEZ CIFUENTES, J. E. (2013). *Geometría y derecho: la pirámide kelsiana y el círculo en el derecho de los pueblos de Abya Yala*. México: UNAM.

PARSONS, T. (1959). *The School class as a Social System: some of its functions in American Society*. Harvard Educational review 29(4), 297-318.

PETERSEN Farah, D. (junio de 2015). Kumamoto, o el día que los jóvenes habitaron la política. *NEXOS*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=25218>.

Real Academia Española (2017) 'Político, ca'. Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Ta2HMYR> Redacción / Sin Embargo. (17 de julio de 2015). Universidad de Chiapas da de baja a alumno indígena por no hablar español. *Sin embargo*. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/17-07-2015/1418207>

Redacción/Sin Embargo (17 de Julio, 2015). Universidad de Chiapas da de baja a alumno indígena por no hablar español. *Sin Embargo* Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/17-07-2015/1418207>

Sepúlveda I., R.J. (2002). Hacia una cultura de los derechos humanos. *Derecho y Cultura*, 77-91. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-cultura/article/viewFile/7385/6651>

Smith, A. (1776). *La riqueza de las naciones*. (C. R. Braun, Ed., & C. R. Braun, Trad.) Escocia: epublibre.

Soriano Flores, J.J. (2014). El nuevo paradigma de los derechos humanos en México y la importancia de la especialidad de la interpretación constitucional. *Ciencia Jurídica*, 6,111-123.

Vargas, I. La réplica del sismo de la indignación. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 14(8). Recuperado de http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Lar%C3%A9plicadelsismodelaindignaci%C3%B3n_14.pdf

Wikipedia, (2017). Teoría de los actos de habla. *Wikipedia, la enciclopedia Libre*: Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_los_actos_de_habla

Wikipolítica. (2017). *Introducción a Wikipolítica*. Wikipolítica, Jalisco.

Wikipedia (2017). *WikiWikiWeb*. Recuperado de <https://en.wikipedia.org/wiki/WikiWikiWeb>

Žižek, S. (4 de enero, 2017). Lo sexual es lo político. *Horizontal*. Recuperado de <https://horizontal.mx/lo-sexual-es-politico/>

El lenguaje en la comunicación de la educación en línea y el poder del conocimiento, web 3.0

Claudia Celina Peña Alanís¹

Resumen

Hoy en día el impacto de la tecnología en la educación a distancia, en diversas áreas de estudio, como lo es en el área jurídica, tiene una gran repercusión. Por lo anterior, el poder de la comunicación en línea, recae en el uso de un lenguaje innovador que transmita ese conocimiento sin afectar su contenido ni la formalidad del área de estudio jurídico. El sistema jurídico mexicano ha sido regido por una normatividad en la enseñanza de la educación jurídica, con métodos tradicionales. Sin embargo, el avance tecnológico ha permitido un cambio en la metodología del aprendizaje. Los clásicos del Derecho mexicano, desde García Máynez, Ignacio Burgoa, Felipe Tena Ramírez, Rafael Rojina Villegas hasta Gabino Fraga, cuyos contenidos siguen vigentes en la enseñanza y en la educación jurídica. ¿Qué ha cambiado en la enseñanza de dichos clásicos? La variable principal ha sido el método de ésta enseñanza, así como las nuevas generaciones de estudiantes demandan una estructura de enseñanza diferente a la forma tradicional. El poder del conocimiento, a través de un lenguaje que contenga las 3 Cs (claridad, contenido y confianza), que motive y provoque la creatividad en el aprendizaje en los estudiantes de las áreas jurídicas. Jennifer Camero, profesora de Southern Illinois University School of Law, menciona que en su experiencia al haber incursionado en la enseñanza del derecho en un ambiente virtual, se enfrentó a diversos retos, principalmente en el diseño instruccional, el cual requería un mayor esfuerzo, enfoque y tiempo de dedicación que la pedagogía básica. ¿Cuál es el impacto y hacia dónde vamos? El aprendizaje a distancia o en línea, ha permitido el acceso a una mayor población de la sociedad en esa búsqueda de superación profesional y personal, utilizando herramientas tecnológicas innovadoras que apoyan dicho objetivo. Sin olvidar que esto solo se logrará bajo un esquema de comunicación precisa y puntual en su lenguaje y conocimiento en su contenido. Y hablando de recursos, la web 3.0 es el futuro en esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave

Lenguaje en línea, comunicación digital, educación jurídica, nuevas tecnologías.

¹ Profesora en Maestría en Gestión Pública Aplicada. Vicerrectoría de Programas en Línea, ITESM. Lic. en Derecho, ITESM. Maestría en Gestión Pública Aplicada, ITESM.

La comunicación a través de los medios electrónicos

La comunicación, a través de los medios electrónicos, ha ido evolucionado conforme la nueva era digital. Anteriormente la comunicación se realizaba por medio de las diversas herramientas, disponibles para el contexto de la época en cuestión, como lo era el correo postal. Un ejemplo de ello el envío de una carta tradicional, sustituida en la actualidad por un correo electrónico. Hoy en día el impacto de la tecnología en la educación a distancia, en diversas áreas de estudio, como lo es en el área jurídica, tiene una gran repercusión en la recepción de la información para aquellos que han decidido incorporarse a ésta modalidad de aprendizaje. Por lo anterior el poder de la comunicación en línea recae en el uso de un lenguaje innovador que transmita ese conocimiento sin afectar su contenido ni la formalidad del área de estudio jurídico.

De acuerdo al sociólogo Manuel Castells del cual su trabajo estriba en el tema de la comunicación y de estudios informáticos, estos avances han contribuido al tener un papel clave en los desarrollos económicos, sociales y políticos del escenario mundial. Es así como la ‘red social’ es una comunidad interconectada de intereses, en donde el acceso a la red, o el ‘espacio de flujos’ no están reservados a un grupo social en particular. Esto significa que casi cualquiera y en donde sea, puede usar la tecnología basada en las telecomunicaciones para cualquier propósito creativo (Thorpe & Chris, 2015).

El sistema de comunicación hoy en día, ha cambiado radicalmente con el uso de las tecnologías de información, principalmente en los adolescentes, quienes se encuentran sujetos al impacto de las mismas y de las cuales los medios digitales son el canal de comunicación de mayor uso para el objetivo de ‘comunicarse’. Yordi Rosado en su libro *S.O.S Adolescentes fuera de control en la era digital*, cita a la autora Shawn Marie Edgington, experta en tecnología, quien dice que la palabra escrita por medios digitales logra un efecto de comunicación mucho más claro y efectivo en los jóvenes, que los medios tradicionales (Rosado cit. Edgington, 2015).

El Poder del lenguaje en la educación a distancia

El sistema jurídico mexicano ha sido regido por una normatividad en la enseñanza de la educación jurídica, con métodos tradicionales. Sin embargo el avance tecnológico ha permitido un cambio en la metodología del aprendizaje, entre los cuales destaca el uso de canales de difusión de la información, portales de acceso a la red, dispositivos móviles para agilizar procesos en el aprendizaje y enseñanza de la educación jurídica, así como de consulta de información relativa para dicho aprendizaje.

En este sentido, el lenguaje ha ido incorporando este componente innovador en las nuevas herramientas tecnológicas. Pero antes de presentar las virtudes de un lenguaje digital y su poder en la comunicación de la enseñanza jurídica, comencemos por su significado puro. ¿Qué es el lenguaje? La Real Academia Española (s.f). lo define como: “Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente”.

Existen diversos tipos de lenguaje en la comunicación en línea, entre ellos, el interactivo, el audiovisual, el sonoro, el social o de programación. La Figura 1 presenta los principales beneficios que se tienen con el uso del lenguaje digital:



Fig. 1 Beneficios del uso del lenguaje digital en la educación (Aula Planeta, 2015).

Ahora bien, en la enseñanza jurídica, una de las características fundamentales es la estructura de una enseñanza formal. Los clásicos del Derecho mexicano, desde García Máynez, Ignacio Burgoa, Felipe Tena Ramírez, Rafael Rojina Villegas hasta Gabino Fraga, cuyos contenidos siguen vigentes en la enseñanza y en la educación jurídica.

Pero ¿Qué ha cambiado en la enseñanza de dichos clásicos? La variable principal ha sido el método a través del cual se lleva a cabo ésta enseñanza, así como las nuevas generaciones de estudiantes demandan una estructura de enseñanza diferente a la forma tradicional. Ambas impulsadas por el impacto constante de las tecnologías promueven mayor confianza tanto en los docentes como en los estudiantes. De acuerdo al autor Daniel Smith en su libro *Piensa como Einstein*, menciona que su renuencia a invertir muchas horas en áreas que no avivaran su imaginación fue un error que fomentó por largo tiempo (Smith, 2015).

Como bien mencionó Michel Foucault, en cuanto a las relaciones del poder, en lugar de pensar en el poder como una ‘cosa’, Foucault lo ve como una ‘relación’ y explica las relaciones de poder existentes en cualquier nivel de la sociedad moderna. Donde hay poder, hay una resistencia (Thorpe & Chris, 2015). El poder del conocimiento, a través de un lenguaje que contenga claridad, contenido y confianza, que motive y provoque la creatividad en los estudiantes de las áreas jurídicas.

Enseñanza del derecho ¿en línea?

En el método tradicionalista de la enseñanza jurídica, las universidades públicas y privadas, han complementado los programas de estudio ofertados no solamente en la búsqueda de temas de interés social, sino que lo han enfocado hacia un perfil actual e innovador.

Diversas universidades han incluido el componente tecnológico, como herramienta de apoyo en la impartición de sus clases a estudiantes en las diversas áreas jurídicas. Entre éstas herramientas se encuentran sistemas de aprendizaje (ej. *Blackboard*, *Moodle*, *Canvas*) y aplicaciones (*Kahoot*, *EdPuzzle*, *Pickers*, *Webex*, *Blackboard Collaborate*, etc.), que sirven de apoyo a los docentes, a través de la interacción con sus estudiantes en tiempo real o en diversas actividades que fomentan habilidades de búsqueda de información, el razonamiento, el análisis substantivo y de procedimiento del derecho en el alumno.

¿Es posible enseñar derecho en una modalidad en línea? Jennifer Camero, profesora de Southern Illinois University School of Law, fue diagnosticada con cáncer, al mismo tiempo que su esposo tuvo una oferta de trabajo para trasladarse al estado de Florida, que no podía rechazar. Ella menciona que en su experiencia al haber incursionado en la enseñanza del derecho, en un ambiente virtual, se enfrentó a diversos retos, principalmente el diseño instruccional, el cual requería un mayor esfuerzo, enfoque y tiempo de dedicación que la pedagogía básica, la cual puede ser la misma en una clase tradicional que a la de educación en línea.

Como parte de su experiencia, ella se enfrentó, principalmente, al reto de mantener la calidad académica bajo los estándares de la ABA (American Bar Association), así como otros lineamientos que se establecen para las escuelas de Derecho en Estados Unidos (Camero, 2015).

El caso de Jennifer más que un problema, convirtió su situación en una oportunidad al darle un giro a la metodología de enseñanza a través de diversas herramientas pedagógicas y tecnológicas adaptando éstas a las necesidades del aprendizaje del Derecho, con el apoyo de herramientas que le permitieron a sus estudiantes explorar su propio aprendizaje a través de otra metodología.

¿Qué hizo posible el éxito de su clase? El enfoque atractivo de las diversas herramientas: (i) La tecnología no debe distraer a los estudiantes de su aprendizaje ni hacerlos perder tiempo en resolver problemas tecnológicos; (ii) El lenguaje en la comunicación de la educación en línea, es fundamental; (iii) El poder del conocimiento, es la clave del éxito en el uso de estos recursos. Y hablando de recursos, la web 3.0 es el futuro en ésta modalidad de enseñanza.

Impacto del uso de la tecnología en la educación jurídica

¿Cuál es el impacto y hacia dónde vamos? El aprendizaje a distancia o en línea, ha permitido el acceso a una mayor población de la sociedad en esa búsqueda de superación profesional y personal, utilizando herramientas tecnológicas innovadoras que apoyan dicho objetivo. Sin olvidar que, esto solo se logrará bajo un esquema de comunicación precisa y puntual en su lenguaje y conocimiento en su contenido. Como mencionan los autores en su libro *Disrupting Class*, una fuerte base de autoestima puede darle a los jóvenes la confianza que necesitan para enfrentar exitosamente las diversas dificultades de los retos educativos y situaciones de la vida a las que se enfrentarán (Christensen et al., 2017).

Herramientas, como el uso de la realidad virtual, son parte de la incorporación de las nuevas tecnologías y de acuerdo a lo que menciona el autor Pablo Nuñez en su artículo *Realidad Virtual así transformará el sistema educativo*.

Si la realidad virtual es el futuro de la educación, la metodología 'e-learning' es el presente. Los expertos creen que con la llegada de esta tecnología, es el momento de proponer métodos que proporcionen un conocimiento, por fin, en primera persona. La posibilidad de que el alumno adquiera conocimientos mediante experiencias inducidas, directas, que eliminen de forma efectiva la frontera sujeto-objeto (Nuñez, 2016).

Tendencias que la web 3.0 ofrece para los estudiantes en una educación innovadora. El desafío principal es transmitir el conocimiento, a través de un entorno de comunicación en línea lo más adecuado y real a su aprendizaje tradicional.

Las principales ventajas de la incorporación del uso de la tecnología en sus diversas formas son: mayor acceso a la información y eficiencia en el uso del tiempo de consulta. Sin , la principal desventaja recae en la saturación de información que puede llegar a tener un usuario, principalmente el profesor, de manera que exceda su capacidad de síntesis para el uso de la misma en un contexto de calidad y servicio.

Como bien menciona el filósofo Francis Bacon: El conocimiento es poder (Buckingham, 2011).

Referencias bibliográficas

Aula Planeta (2015). Diez beneficios del lenguaje digital en la educación [Infografía]. *Aula Planeta*. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2015/03/19/noticias-sobre-educacion/diez-beneficios-del-lenguaje-digital-en-la-educacion-infografia/>

Buckingham, W. B. (2011). *The Philosophy Book. Big Ideas Simply Explained* New York: DK Publishing.

Camero, J. (2015). *Teaching Law Online*. Florida: Vandepublishing.

Christensen, C. M., Horn, M. B. & Johnson, C.W. (2017). *Disrupting Class. How disruptive Innovation Will change the Way the World Learns*. Nueva York: McGraw Hill Education.

Núñez, P. (28 de abril, 2016). Realidad virtual: así transformará el sistema educativo. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/04/28/57223250ca47418b128b4651.html>

Peña, C. (2017). El lenguaje en la comunicación de la educación en línea y el poder del conocimiento, web 3.0.

(s.f.) 'Lenguaje'. Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=N7BnIFO>

Rosado, Y. (2015). *S.O.S Adolescentes fuera de control en la era digital*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.

Smith, D. (2015). *Piensa como Einstein*. México: Grupo Editorial Tomo.

Thorpe, C., & Chris, M. M. (2015). *The Sociology Book. Big Ideas Simply Explained*. London: Penguin Random House.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

Son muy pocos los recursos tecnológicos que se emplean en el aula. Al respecto, existen varias áreas de oportunidad. Una de ellas es la resistencia de los profesores para usar herramientas tecnológicas, por lo que es vital sensibilizarlos y capacitarlos partiendo de un diagnóstico para evaluar su conocimiento al respecto. Otra, es la falta de infraestructura adecuada, ya que no en todas las escuelas de Derecho se cuenta con ella, debido a la limitación de recursos económicos.

Por último, es importante una planeación didáctica que vincule los objetivos de aprendizaje del plan de estudios con las herramientas tecnológicas necesarias para lograrlos. En este sentido es necesario repensar la enseñanza del derecho considerando y adaptando herramientas tecnológicas.

Discusión sobre el diagnóstico

Los participantes consideraron que el diagnóstico elaborado durante el Congreso CEEAD 2016 era ambiguo, porque no se especificaba el tipo de tecnología al que se refería. Señalaron que lo anterior podría abarcar el uso de herramientas tecnológicas en las aulas, la implementación de plataformas virtuales o la educación en línea.

Generalmente, existe preocupación por las resistencias de los profesores y por la capacidad institucional que tienen las escuelas de Derecho para incorporar herramientas tecnológicas.

Respecto al primer punto, se cree que sí existe resistencia de algunos profesores en el uso de tecnologías, pero que ha surgido otro tipo de profesores que son pragmáticos y sí las utilizan.

En cuanto a la capacidad institucional, las preocupaciones son diversas: aquellas que tienen que ver con la posibilidad de la escuela para contar con herramientas tecnológicas, la capacitación y socialización sobre su uso dentro de la comunidad académica, y la vinculación con el programa de estudios.

Se cree que la capacitación es vital, ya que hay escuelas de derecho en donde existen herramientas tecnológicas, pero pocos maestros saben utilizarlas; otras donde se introducen herramientas sin pensar en el usuario, ya que su uso es complicado y la mayoría de las veces no se socializa su uso entre alumnos y profesores. Un ejemplo de ello son algunas bibliotecas digitales.

Prescripción

El uso de nuevas tecnologías como un recurso académico es clave. Sin embargo, es necesario hacer un diagnóstico más profundo del tema, especificando el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza del derecho, proporcionando datos duros para identificar dónde existen problemas al respecto. Las incorporaciones de estas herramientas deben contemplarse desde el diseño de la materia, por lo que es necesario garantizar que la comunidad universitaria tenga acceso a estos medios.

También es necesario conocer y compartir casos de éxito y buenas prácticas que sean replicables.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Generar investigación cualitativa sobre los usos y aplicaciones de las tecnologías en las escuelas de Derecho.

A mediano plazo

- Realizar investigaciones longitudinales sobre la eficacia de la implementación de recursos tecnológicos en la LED.

A largo plazo

- Generar iniciativas de regulación sobre las tecnologías; el debate debe comenzar desde las aulas.

Tema 9

Perspectiva de género en la educación y las profesiones jurídicas

Mesa de reflexión

Lina Fernanda Buchely Ibarra | Universidad ICESI

Estefanía Vela | CIDE

Moderadora: Susana Ochoa Chavira | Wikipolítica

La educación jurídica tradicional no incluye una perspectiva de género. Al analizar problemáticas sociales con perspectiva de género, se evidencia la desigualdad en la educación y en la profesión jurídica y es, a su vez, una manera de proponer soluciones concretas.

La enseñanza jurídica con perspectiva de género puede aparecer y ser afectada por tres factores:

1. ¿Qué se enseña?
2. ¿Cómo se enseña?
3. ¿Quién enseña?

La primera interrogante está ligada con el tipo de materias que se enseñan en el aula, mientras que la segunda se refiere a los casos que se utilizan para contextualizar los temas. La tercera pregunta tiene que ver con la ideología del personal docente y administrativo que delega todas estas cuestiones.

Actualmente la enseñanza jurídica se enfoca en la formación de abogados para la resolución de problemáticas sociales a partir del litigio, dejando de lado el contexto social, económico y político que implica la problemática de género.

La enseñanza dogmática programa a los estudiantes a no cuestionar, forma un aprendizaje memorístico donde entre más rápido queden aprendidos los conceptos de las leyes vigentes, mejor será para el desarrollo profesional. Dicha situación no permite la conciencia de las problemáticas sociales vigentes en las comunidades de las cuales forman parte. Entre ellas, la inexistente visión de género.

Una enseñanza jurídica con perspectiva de género deberá analizarse de forma crítica y empírica por medio del análisis de casos contextualizados.

La perspectiva de género permite:

1. Detectar desigualdades
2. Explicar desigualdades
3. Proponer soluciones

El debate de género puede ayudar a la reforma de la educación jurídica fomentando la empatía, como competencia básica del abogado.

El segundo punto es el desarrollo de competencias para el análisis de problemas, contextualizando las asimetrías de clase y de género profundas.

Finalmente, el desarrollo de políticas públicas representa una solución alternativa a la desigualdad de género.

Mesa de ponencias

Moderadora: Esperanza Loera Ochoa | UdeG

Mujer vs Abogada: Sobre la cuestión de género en el ejercicio profesional

María del Pilar Carmona Suárez | Universidad de los Andes (Colombia)

La propuesta de esta investigación es poner en discusión la desigualdad de género en la profesión jurídica.

Esta desigualdad genera una falsa percepción acerca del perfil profesional de la mujer abogada, personificándola como una figura poco asertiva y sin autoridad. Las mujeres desafían una visión restrictiva de autoridad, por lo que generalmente suelen mostrar actitudes asociadas a la fuerza y la presencia física. Para afirmar su autoridad deben ser más técnicas y mostrar más pericia intelectual.

Las futuras abogadas: la reproducción de las desigualdades de género y clase en la educación jurídica colombiana

María Adelaida Ceballos Bedoya | Universidad EAFIT (Colombia)

En la educación jurídica colombiana existen diferentes niveles de acceso en los que participan diferenciadamente los estudiantes, según su origen social y género. La capacidad económica de un estudiante determina en gran medida su posibilidad de acceder a una educación de alta calidad.

No todas las mujeres enfrentan los mismos obstáculos. Se debe hacer un análisis interseccional que permita identificar los sistemas de dominación social que hacen que las experiencias educativas de los estudiantes sean distintas.

Existe una feminización notable y progresiva en la matrícula de estudiantes de Derecho en Colombia. Lamentablemente dicho avance se está haciendo a expensas de las mujeres que pertenecen sectores menos privilegiados de la sociedad, quienes se están educando con baja calidad.

La oportunidad de recibir una educación de alta calidad no debería depender del origen social y el género de una persona. La educación superior debe ser un espacio democratizador de las oportunidades para los menos privilegiados.

Mujer con Derechos. Acciones de las instituciones y autoridades para el avance de la igualdad en México

Sandra Paola González Castañeda | UANL

La falta de información sobre cuáles son los derechos de las mujeres, la manera en la que se ejercen y la violencia institucional por parte de integrantes de los organismos dedicados a la defensa de los derechos de las mujeres, producen violencia de género.

La institución Mujer con Derechos se dedica a capacitar a los diferentes entes organizacionales que tienen que ver con el fomento e impedimento de la violencia de género, otorgando a los funcionarios la noción de los conceptos elementales.

De esta manera se busca lograr una mejor atención de mujeres víctimas de violencia de género.

Política de rechazo institucional de ingreso para aspirantes en las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora 2012-2013-2014 Y 2015

Miguel Ángel Hernández Sánchez | Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro

La disminución de alumnos aceptados en cada inicio escolar afecta de manera directa a los docentes, dado que la impartición de número de clases disminuye dificultando continuar con la docencia.

Ante esta situación la coordinación de planeación escolar de la Universidad de Sonora fue cuestionada sobre los criterios de selección de alumnos de primer ingreso. Los cuáles se basan en criterios subjetivos y sin ningún marco regulatorio formal.

¿Qué puede hacer la universidad en favor de la igualdad de género?

Ana Sofía Torres Menchaca | ITESO

En México y en América Latina, aún existe una fuerte tendencia al androcentrismo y el patriarcado del poder. Esto se ve reflejado en las facultades de derecho, con implicaciones claras como la desproporción de género en el personal docente y administrativo que las componen.

Que en la universidad sigan prevaleciendo este tipo de tendencias ideológicas genera un condicionamiento en la construcción y producción del pensamiento, replicando ejercicios de poder y recrudesciendo la desigualdad histórica.

La teoría crítica feminista puede ser una herramienta de transformación de la perspectiva androcentrista. Otro tipo de perspectivas ideológicas como la filosofía del cuidado pueden venir a cuestionar la ética de la justicia y entonces pensar que el derecho es una herramienta para judicializar, proteger y para construir lazos.

En los programas académicos se deben citar en mayor medida fuentes de autoras, ya que es una manera de fomentar la perspectiva de género y por ende un pensamiento más igualitario.

Mujer vs Abogada: Sobre la cuestión de género en el ejercicio profesional

María del Pilar Carmona Suárez¹

Resumen

La ponencia presenta los hallazgos de dos investigaciones. La primera investigación se encargó de indagar sobre la cuestión de género en el ejercicio del derecho en el sector público en Bogotá y la segunda se concentró en indagar por los factores de género en una firma de abogados de la misma ciudad.

Los hallazgos de la primera investigación, que se concentró en una revisión extensa de literatura y entrevistas semiestructuradas a 17 abogadas del Estado, muestra que, las abogadas que participaron en el estudio identificaron distintas prácticas de distinción; exclusión y restricción por género en sus lugares de trabajo; presiones por adaptarse a una cultura predominantemente masculina del derecho en la que el éxito profesional está asociado a imágenes de autoridad y comportamiento típicamente masculinas. A la hora de dar sentido a su experiencia y buscar salidas, ellas se concentran en estrategias típicas de capital humano, invirtiendo más en educación y experiencia, antes que pensar en un proyecto político o jurídico antidiscriminación.

Los hallazgos de la segunda investigación, que se concentró en el análisis de la estructura de una firma de abogados y su composición de género a partir de la medición de variables demográficas y de las dinámicas de ascenso, retiro y facturación de las abogadas, apuntan a que los patrones de deserción de las mujeres en las firmas de abogados estarían más asociados a un modelo de desventaja creciente o acumulativo, que a prácticas abiertas de discriminación. Aunque en la firma existe un plan de carrera estructurado, tablas salariales fijas y políticas de reclutamiento exitoso, serían las desventajas cotidianas, las que determinarían la deserción de las abogadas. Así, las interacciones con el socio que supervisa, el reparto de tareas, la interacción con sus compañeros de trabajo y con los clientes, el reconocimiento de su trabajo, la posibilidad de establecer relaciones de mentoría y patrocinio con abogados y abogadas de niveles superiores, serían las que determinan las oportunidades y éxito de las abogadas en las firmas.

A partir de estos hallazgos se puede pensar que las medidas para contrarrestar las diferencias de género en el ejercicio profesional deben concentrarse en un cambio de la cultura masculina del derecho y del modelo de negocio de las firmas, antes que en acciones que se concentran en cambiar los estilos de liderazgo de las mujeres y declaraciones de principios pro igualdad.

Palabras clave

Mujeres, profesión legal, derecho, discriminación, género.

¹ Abogada y Magíster en Derecho de la Universidad de los Andes. Ha trabajado como investigadora adscrita del Centro de Investigaciones Socio-jurídicas (Uniandes) y como investigadora visitante en el centro de Salud y Derechos Humanos de la Universidad de Harvard. Actualmente cursa estudios de Doctorado en la Universidad de los Andes Colombia

Introducción

Esta ponencia se pregunta por la discriminación en una profesión en la que la tendencia al mejoramiento cuantitativo coexiste con formas de segregación por sexo (Bergallo, 2006) y persisten diferencias en materia de posición, estatus e ingresos entre hombres y mujeres

Los esfuerzos por estudiar cómo influye el género en la práctica del derecho, pueden clasificarse según las preguntas de las que parten: 1) De un lado se encuentran los estudios que se preguntan ¿por qué? la entrada de las mujeres a la profesión fue tan tardía y renuente; 2) De otro, aquellos que se cuestionan sobre, ¿qué?, una vez dentro de la profesión, ha impedido su avance y el éxito profesional; 3) Por último, están aquellos que se ocupan de los cambios en la profesión por el ingreso de mujeres. Este último tipo de estudios puede subdividirse en: los que se refieren a cambios en la estructura de la profesión, en términos de estatus, prestigio e ingresos, y los que examinan los cambios cualitativos relacionados con la posibilidad de que las mujeres introduzcan una 'voz diferente' o una perspectiva distintiva al ejercicio del derecho.

Esta ponencia y las investigaciones a las que se refiere se ubica en el segundo tipo de pregunta, busca poner en el centro de la discusión la existencia de una cultura masculina del derecho, así como de factores intangibles de capital social y cultural, para explicar la experiencia de distinción, exclusión y restricción que las mujeres afrontan en la profesión legal, por oposición a justificaciones en función de la idea de elección individual, que contribuyen a que, esquemas culturales y sesgos, continúen operando de manera soterrada y racionalmente justificada.

Como lo señala Deborah Rhode (2003) el aumento significativo del número de mujeres en una disciplina que antes les estaba vedada, es tomado como evidencia de que 'el problema de las mujeres' en la profesión legal está resuelto, de manera que las barreras que enfrentan las mujeres en su ejercicio profesional cotidiano son subestimadas. En el 2012, la Cámara de Servicios Legales de la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI), realizó una encuesta sobre la percepción de abogados y abogadas frente a la situación laboral de la mujer en Colombia.

La encuesta realizada por RPT consultants reveló que, aunque la percepción sobre la discriminación laboral en Colombia es alta, en términos de igualdad laboral y salarial abogados y abogadas identificaron pocas dinámicas de discriminación en las firmas en las que trabajan. (Ámbito jurídico, 2012) Según los resultados de la encuesta, las variables por mejorar en términos de equidad de género en las firmas de abogados son: las políticas de cuotas, la capacitación sobre temas de género y las prácticas de retención para las mujeres en las firmas de abogados

La altísima percepción sobre asimetrías de género en el ámbito laboral, contrastada con la dificultad de abogados y abogadas para explicarla en su cotidianidad, puede explicarse a partir de lo que Rhode (2003) entiende como definiciones restrictivas de lo que se entiende por discriminación. Así, aunque los abogados identifiquen en su ejercicio cotidiano, supuestos degradantes, ofensas involuntarias, etiquetas condescendientes, estereotipos, preferencias no reconocidas y políticas de trabajo neutrales en la forma, pero no en la práctica, sus lugares de trabajo reproducen ejemplos poco claros de discriminación, en el entendido de que no conllevaban un perjuicio abierto e intencional. Aún más, aunque las mujeres tienden a identificar actos de discriminación de forma mucho más clara que los hombres, ambos sexos se inclinan a atribuirlos a fallas individuales antes que a cuestiones basadas en género (Rhode, 2003).

La Cultura Masculina del Derecho

Según las teorías del capital humano, las diferencias entre hombres y mujeres en posición e ingresos son resultado de inversiones diferenciadas en de las esferas de carrera y hogar. La teoría del capital humano asume que las inversiones de las mujeres en la familia, inhiben su inversión en educación y experiencia, lo que hace que sean menos productivas, razón por la que las recompensas en ascensos y remuneración son obtenidas por los hombres que eligen invertir más fuertemente en capital humano (Kay & Hagan, 1995).

Los estudios que se concentran en explicar las diferencias de género en la profesión, a partir de dinámicas de exclusión y discriminación, han establecido dos cosas:

- Las mujeres obtienen menos retorno que los hombres por su dedicación, compromiso e inversión en educación y experiencia; enfatizan en la existencia de barreras estructurales que se concretan en restricciones institucionales, recompensas inadecuadas en términos de promoción laboral e ingresos para las mujeres que invierten tanto como los hombres en capital humano; estructuras jerárquicas de trabajo en las que las mujeres son excluidas del acceso a clientes y casos importantes, así como a tutoría adecuada (Kay & Hagan, 1995).
- Existen, factores intangibles o restricciones culturales. Para ascender en la profesión es necesario además del capital humano obtenido a través de la educación y la experiencia, capital social (conexiones sociales esenciales a la hora de atraer clientes) y capital cultural (capacidad para participar en una cultura de estatus, entendida como un recurso que permite a sus actores obtener una ventaja al manejar impresiones y construir redes sociales esenciales para el éxito profesional)

La cultura masculina del derecho promueve un tipo de abogado correcto cuyas características son generalmente asociadas con atributos masculinos. Así, el capital social y cultural requerido para ascender en el derecho es de más difícil acceso para las mujeres porque se fundamenta en un orden simbólico basado en redes y estilos de trabajo masculino, así como en una fijación en el capital cultural de los hombres como opuesto al capital cultural de las mujeres. En general, el capital social y cultural de las mujeres es menos valorado por varias razones: tienen menos contactos en redes masculinas; participan con menos facilidad en redes sociales masculinas (hablar de deportes, salir en las noches, salir a cenar, que se complica para mujeres con responsabilidades domésticas y de cuidado); el trato hacia las mujeres subraya sus estilos como débiles, poco asertivos y sin autoridad (Schultz, 2003).

Existe un desajuste entre las características tradicionalmente asociadas a lo femenino y las asociadas al éxito profesional. Este desajuste deja a las mujeres abogadas confrontadas con un continuo doble estándar: “Se las acusa por ser demasiado pasivas o demasiado fastidiosas, demasiado femeninas o no suficientemente femeninas. Lo que se considera asertivo en un hombre es abrasivo en una mujer” (Rhode, 2003, p.11).

Incluso, las mujeres que han alcanzado los más altos niveles en la profesión no cuentan con el mismo grado de poder de decisión, independencia o autoridad de un hombre en su posición, pues de manera inevitable desafían una visión restrictiva de autoridad asociada a la fuerza y la presencia física, la fuerza de la voz, etc. Aunque las mujeres no necesitan gritar y golpear la mesa con el puño para afirmar su autoridad, sí necesitan mostrar completa maestría del tema, recordar de forma rigurosa los procedimientos y en general mostrar mayor pericia intelectual para compensar su falta de capital cultural masculino (Boigeol, 2003).

La cultura masculina del derecho en el Estado

Esta ponencia se aproxima a la cuestión de género en el ejercicio profesional de mujeres abogadas a partir de dos investigaciones. La primera realizada entre 2010-2012 se propuso aproximarse a la experiencia y percepciones de 17 abogadas que ejercían o habían ejercido como abogadas en el sector público, del nivel nacional y territorial en Bogotá, Colombia para explorar si estas abogadas identificaban o no dinámicas de distinción, exclusión o restricción en el ejercicio profesional y cómo las asumían.

La recolección de datos fue realizada a través de entrevistas semiestructuradas que giraron alrededor de tres temas: 1) Discriminación de género en el ejercicio profesional; 2) Percepción del derecho como una profesión tradicionalmente masculina, con un estilo, cuerpo de conocimientos, habilidades y formas de expresión específicas; y 3) Percepción sobre la importancia del género como variable social.

En esta ponencia nos concentraremos en los hallazgos a propósito del segundo tema. Para determinar las percepciones sobre la cultura masculina del derecho se estableció si las participantes identificaban características diferenciadas en el ejercicio profesional de hombres y mujeres y si las de los hombres eran privilegiadas sobre las de las mujeres.

A grandes rasgos, las diferencias en habilidades y estilos observadas por las participantes fueron las siguientes: las mujeres son más competitivas a nivel personal, los hombres lo son a nivel profesional. Mientras en una entrevista de trabajo, las mujeres hablan más de sus cualidades personales, los hombres se refieren a sus competencias (entrevista del 28 de marzo de 2012). Las mujeres son más viscerales, se toman las cosas en un nivel personal y permiten que asuntos de índole privada se interpongan en el logro de sus objetivos

Las participantes señalaron que las mujeres son más organizadas pues su rol en el hogar las obliga a ello (entrevista del 6 de marzo de 2012), son más rigurosas, meticolosas, transparentes, honestas, trabajadoras, comprometidas y responsables. Los hombres son más relajados y tranquilos, con mejores habilidades para manejar el estrés, razón por la que los prefieren para cargos de autoridad y poder (entrevista del 28 de marzo de 2012).

Las participantes en esta investigación identificaron claras diferencias en expresión e imagen que proyectan mujeres y hombres abogados. Mientras los hombres se expresan en términos técnicos, concretos y despliegan mayor conocimiento de la norma, las mujeres son más descriptivas y dispersas al expresarse (entrevista del 26 de marzo de 2012). A los hombres los eligen más para presentarse en audiencias, porque hablan fuerte, saben expresar y proyectar seguridad en el tono de la voz (entrevista del 29 de febrero de 2012). Existe la percepción de que los hombres saben más.

Contrastando las características reseñadas por las participantes como típicamente masculinas y femeninas, con los rasgos o cualidades que asociaron al éxito profesional, se evidencia que en la profesión legal existe una serie de formas de expresión, valores y cuerpos de conocimientos que son la norma y que se asocian con atributos masculinos.

En ese sentido, las participantes manifestaron que una profesional exitosa debe reflejar confianza, seguridad, mostrar capacidades intelectuales a través de conceptos bien estructurados, explicados y fundamentados (entrevista del 28 de marzo de 2012); proyectar conocimiento y usar un lenguaje técnico al expresarse (entrevista del 06 de marzo de 2012); hablar fuerte, claro, coherente, de manera razonable, desapasionada (entrevista del 06 de marzo de 2012); debe ser pausada, ecuánime, seria, mesurada, equilibrada, dueña de sí, armónica (entrevista del 26 de marzo de 2012); proyectar una imagen de estatus, elegancia y feminidad (entrevista del 01 de marzo de 2012).

Mientras las mujeres son percibidas como personas emocionales, que se toman todo demasiado personal, la abogada exitosa debe ser equilibrada y mesurada, expresarse según parámetros tradicionales de autoridad, hablando fuerte y claro, usando el lenguaje técnico de la profesión. A partir de este contraste es posible plantear que las participantes en el estudio perciben la práctica profesional del derecho como un espacio saturado de una serie de normas, actitudes y valores asociados a lo masculino, en el que las características de lo femenino llevan consigo un componente negativo.

La cultura masculina del Derecho en las firmas

La segunda investigación realizada entre diciembre de 2015 y mayo de 2016, partió de la preocupación por la deserción y la pérdida del talento femenino en la oficina de Bogotá de una prestigiosa firma de abogados.

Tomando en consideración que en la firma existe un plan de carrera estructurado, tablas salariales fijas y políticas de reclutamiento exitoso al nivel de entrada, identificamos que las dificultades están relacionadas con negociaciones tempranas entre la vida personal y la carrera; desgaste cotidiano como producto de relaciones menos estructuradas con los socios que las supervisan, además de sesgos y estereotipos y por último brechas en capital cultural.

De acuerdo a lo anterior, y considerando la alta incidencia de las contrataciones laterales en la firma nos inclinamos teóricamente por el modelo de desventaja creciente o acumulativo. El modelo de desventaja creciente o acumulativo, apunta a que las dificultades cotidianas que se concretan en las interacciones con el socio que supervisa, el reparto de tareas, el acceso a casos interesantes y retadores, la interacción con compañeros de trabajo, clientes, el reconocimiento de su trabajo, la posibilidad de establecer relaciones de mentoría y patrocinio con abogados y abogadas de niveles superiores, son las que determinan las oportunidades y éxito de las abogadas en las firmas (Gorman & Kmec, 2009)

En la cotidianidad, la falta de relaciones de mentoría y la asignación de tareas menos desafiantes por medio de las que se crean habilidades prácticas, terminan generando una brecha real entre hombres y mujeres. La experiencia acumulativa de los sesgos incide además en la pérdida de confianza y entusiasmo en el trabajo por parte de las mujeres. (Gorman & Kmec, 2009)

Otra de las razones asociadas al retiro es la competitividad del mercado legal. Cuando las abogadas llegan a su pico de comeribilidad en el nivel 4, la demanda del sector real aumenta. En el modelo de desventaja creciente, la competitividad del mercado legal se traduce en que, mientras en las firmas en las que las mujeres empiezan su ejercicio profesional están sujetas cotidianamente a sesgos sobre su competencia y compromiso, las contrataciones laterales o candidatas externas cuentan con un sello de aprobación, o aval de éxito de las firmas o empresas de las que vienen, que las candidatas internas no tienen, razón por la que promueven las contrataciones laterales (Gorman & Kmec, 2009).

Relación con el socio que supervisa

A nivel de la estructura organizacional, los socios tienen amplias potestades para asignar funciones, reparto, supervisar lo que se factura y lo que no y regular el contacto con los clientes. (Entrevista del 11 de diciembre de 2015 con Gestión Humana; Entrevista del 17 de diciembre de 2015 con el Departamento Financiero).

En términos del modelo de desventaja creciente, la discrecionalidad de los socios sobre sus áreas de práctica implica que son las interacciones entre el socio que supervisa y las asociadas las que determinan la promoción y avance antes que el plan de carrera. Teniendo en cuenta que la mayoría de estos socios son hombres, con experiencias diferentes a las de sus asociadas y arreglos de pareja tradicionales, es probable que sesgos, preferencias no reconocidas y estereotipos estén produciendo un desgaste acumulativo en las abogadas de la firma.

Los intangibles y el capital cultural

Según el modelo de desventaja creciente, dado que abogados y abogadas ingresan a la firma en condiciones similares, es en ella en donde se originan y profundizan las brechas de capital humano, social y cultural. La preocupación por la interacción con clientes y socios surgió de forma reiterada. En concreto expresaron preocupaciones por las dificultades asociadas a la tarea de obtener el capital social adecuado y como esto se confronta con la vida personal cuando se trata de actividades fuera de la oficina y del horario laboral.

En el grupo focal expresaron también preocupaciones a propósito de las dificultades para hacer networking y ponerse en contacto con las personas indicadas, a través de interacciones seguras que no se prestaran para malas interpretaciones.

Referencias bibliográficas

- Ámbito jurídico (15 de mayo, 2012). *¿Existe discriminación de género en las firmas de abogados?* Recuperado de <https://www.ambitojuridico.com/BancoConocimiento/Educacion-y-Cultura/noti-120515-12-existe-discriminacion-de-genero-en-las-firmas-de-abogados>
- Bergallo, P. (2005). ¿Un techo de cristal en el poder judicial? La selección de los jueces federales y nacionales en Buenos Aires. En L. Cabal y C. Mota (comp.), *Más allá del Derecho, Justicia y género en América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes-CESO.
- Boigeol, A. (2003). 'Male Strategies in the Face of the Feminisation of a Profession: The Case of the French Judiciary'. En U. Schultz & G. Shaw, *Women in the World's Legal Professions* (pp. 295-321). Oxford: Hart Publishing.
- Carmona Suárez, M. del P. (Diciembre, 2015). Mujer vs. abogada: sobre la cuestión de género en la profesión legal. *Revista de Derecho Público*, 35, 4-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.15425/redepub.35.2015.15>.
- Gorman, E. H. & Kmec, J. A. (2009). Hierarchical Rank and Women's Organizational Mobility: Glass Ceilings in Corporate Law Firms. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1428-1474.
- Kay, F. M., y Hagan, J. (1995). The persistent glass ceiling: gendered inequalities in earnings of lawyers. *The British Journal of Sociology*, 46(2), 279-310. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/591789>
- Kay, F., & Hagan J. (1998). Raising The Bar: The Gender Stratification of Law Firm Capital. *American Sociological Review*, 63(5). Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2657336>
- Korzec, R. (1997) Working on the 'Mommy-Track': Motherhood and Women Lawyers. *Hasting Women's Law Journal*, 8(1), 117-140.
- Rhode, D. L. (2011). From Platitudes to Priorities: Diversity and Gender Equity in Law Firms. *Georgetown Journal of Legal Ethics*, 24(4), 1041-1078.
- Sandberg, S. (2013). *Lean in: Women, work, and the will to lead* (1ª ed.). New York: Knopf
- Rhode, D. L. (2003). Gender and the profession: An American Perspective. En U. Schultz y G. Shaw, *Women in the World's Legal Professions* (pp. 1-31). Oxford: Hart Publishing.
- Schultz, U. (2003). Introduction: Women in the World's Legal Professions: Overview and Synthesis. En U. Schultz y G. Shaw, *Women in the World's Legal Professions* (p.26). Oxford: Hart Publishing.
- Wallace, J. E. & Kay, F. M. (2012). Tokenism, Organizational Segregation, and Coworker Relations in Law Firms. *Social Problems*, 59(3), 389-410.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

En las escuelas de Derecho no hay equidad de género ni tampoco una formación adecuada al respecto, ya que es un tema que se empieza a trabajar. Muy pocas escuelas cuentan con un órgano de equidad de género formal y existen algunos esfuerzos aislados (como los observatorios de género) que tienen el objetivo de generar conciencia en la comunidad universitaria.

Por lo anterior, existe poca investigación en el tema. Los diagnósticos que se han realizado sólo han derivado en la creación de protocolos dentro de las universidades, pero no en una materialización de propuestas concretas al respecto.

Otra de las problemáticas al respecto es que falta producir datos sobre el tema, sobre todo respecto a la desigualdad de género en las escuelas de Derecho y la brecha salarial entre hombres y mujeres en la profesión jurídica.

Una de las características de la educación jurídica es que reproduce formas tradicionales que generan cierta discriminación. Hay un sentimiento generalizado de que para acceder a la educación jurídica de calidad hay que tener cierta posición socioeconómica y que lo mismo pasa con el acceso a la profesión.

Aunque en los últimos años se ha logrado una igualdad en el número de hombres y mujeres que ingresan a la licenciatura en Derecho (LED), el número de mujeres que desempeñan la profesión jurídica es considerablemente menor, por lo que se debe analizar este fenómeno.

De igual manera, es importante verificar la pertinencia de establecer una materia de género en el plan de estudios de la LED. Aunque no hay un consenso de cómo se deben enseñar estos contenidos, algunos sugieren que sea de manera transversal.

Aún existen muchos retos en las escuelas de derecho cuando se intenta introducir la perspectiva de género por la resistencia que tienen los abogados. Inclusive, hay estudios que lo evidencian. Sin embargo, se requieren más hombres que se involucren en el tema. Se reconoce que hay gente muy buena trabajando en el tema, pero se debe tener el doble de los expertos.

Los espacios de diálogo permiten avanzar en el tema ya que se están haciendo notorios los errores y se están buscando nuevas formas de construir el derecho.

Prescripción

Se debe realizar una investigación sobre las materias de género, que responda a las preguntas sobre ¿qué?, ¿quién? y ¿cómo? se enseñan materias de género en la LED.

Muchas de las propuestas para incluir el tema en el currículo, indican que debe incluirse transversalmente. Aunque se considera que este tema no es exclusivo de la carrera de derecho, sino que debe ser un tema de enseñanza obligatoria en niveles básicos de educación.

Otro problema es la falta de producción académica sobre el tema, ya que hay poca bibliografía especializada sobre el tema.

Por otro lado, la inclusión del tema de género debe de ir más allá del plan de estudios; se considera que debe de permear institucionalmente. Algunas buenas prácticas serían la creación de un ombudsman universitario, un centro de estudio de género y comités que aborden el tema y permitan atender casos en específico.

Un ejemplo de ello es el Observatorio de Equidad de Género, el cual es un espacio de libre discusión de ideas y de búsqueda de soluciones.

Acciones por emprender

A corto plazo

- Introducir temas de género, como diversidad sexual dentro de la enseñanza del derecho.
- Fomentar el pensamiento crítico, los debates, generar experiencias extracurriculares, de esta manera la opinión del estudiante puede trascender las ideologías del docente y de la institución y ser agentes transformadores.
- Es necesario buscar 'tierra fértil' en las instituciones cuya línea no va precisamente a favor de la inclusión de estos temas.

A mediano plazo

- Se propone la creación de centros de investigación o instituciones que atiendan situaciones concretas que sucedan dentro de la universidad. Se propone incluir a hombres en estos organismos.
- Inclusión curricular de estos temas.

A largo plazo

- Concientizar y empoderar a las mujeres estudiantes de la licenciatura en Derecho.

Tema 10

Estrategias didácticas para la enseñanza del sistema penal acusatorio

Mesa de reflexión

David Fernández Mena | ABA ROLI

Gerardo Sandoval | San Francisco Superior Court (EUA)

David Shirk | Universidad de San Diego

Guadalupe Márquez Algara | Universidad Autónoma de Aguascalientes

Moderador: Guillermo Zepeda | Jurimetría

Mesa de reflexión

Las universidades fueron uno de los elementos obstaculizadores en la introducción de la reforma penal en su momento. Ahora tienen que abordar con mayor fuerza el carácter de órganos formadores de los futuros operadores jurídicos. El principio del aprendizaje del saber-hacer es el canon esencial de enseñanza. La implementación de materias didácticas y el uso de estrategias que pongan a prueba los conocimientos adquiridos, son herramientas que fortalecen la implementación del sistema penal acusatorio.

La reforma al sistema de justicia penal mexicano se hizo a pesar de la universidad, mientras que, en el resto de Latinoamérica y el resto del mundo, las reformas a los sistemas penales inquisitivos se hicieron desde la universidad.

Muchas de las universidades en el país han entrenado a sus estudiantes como futuros abogados para el litigio y ha quedado olvidada la enseñanza de la negociación y la mediación, dejando de lado la función de la resolución de los conflictos por medio de la justicia alternativa.

En la mayoría de las escuelas, la enseñanza está encaminada al análisis del texto de la ley, dejando de lado las actividades de aprendizaje práctico.

Pese a ello, la entrada en vigor de la reforma penal acusatoria en las escuelas ha traído la introducción del método aprender haciendo, a través de las materias que se han ido implementando en los planes de estudio, por ejemplo, técnicas de litigación oral y métodos alternos de solución de conflictos.

Como ejemplo de estrategia didáctica de enseñanza, las competencias de litigación oral brindan una evaluación acerca de la implementación del sistema acusatorio en los diversos estados del país. Dichas competencias han sido impulsadas por los estudiantes para acrecentar la demanda por una enseñanza práctica.

Es una realidad que la implementación del nuevo sistema de justicia penal en el país se encuentra en un estado precario, hay que entender que este es un proceso a largo plazo y siguiendo la regla de ocho años (implementación 2008 a 2016) es oportuno considerar que en ese mismo tiempo se puedan vislumbrar avances en la consolidación del sistema acusatorio.

Mesa de ponencias

Moderador: Manuel Caloca González | Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara

Propuesta de contenidos para materias relativas a la justicia alternativa

Rubén Cardoza Moyrón | CEEAD

El papel de las universidades en la instauración de instituciones jurídicas novedosas debe ser fundamental para lograr la consolidación y el éxito de las mismas.

En el caso concreto de la implementación del sistema penal acusatorio, es necesario considerar que el Estado carece de capacidad para formar operadores de manera permanente, por lo que esta función debe ser absorbida por las instituciones de educación superior.

Por otro lado, es indispensable que las universidades cuenten con una materia enfocada a temas de justicia alternativa. Más allá del desarrollo teórico que comprende la enseñanza de los métodos alternativos, se debe generar una formación de habilidades para la gestión y solución integral de los conflictos.

Las universidades deben orientar su enfoque a la formación de solución de conflictos integrales, sin perder de vista la importancia del litigio, debido a que sólo un porcentaje mínimo de los conflictos llegan a juicio. Como sugerencia de materias a incluir en la malla curricular se presentan las siguientes opciones:

El Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio: su desarrollo y validez

Pedro Misael Castillo Bravo | CEEAD

El Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio (EXSIPA) es un examen que evalúa un conjunto de conocimientos específicos y está dirigido a un público objetivo más amplio, ya que examina los conocimientos de operadores y estudiantes en el sistema acusatorio penal. Una diferencia entre el EXSIPA y el EGEL, es que el segundo contempla un área de conocimientos más amplia, pero el público al cual está dirigido es más específico, ya que solo abarca la evaluación de estudiantes egresados de licenciatura.

El EXSIPA evalúa tres grandes temas los cuales son:

1. Bases del sistema de justicia penal. Abarcando temas como tratados internacionales y principios fundamentales del sistema penal.
2. Proceso penal. Desarrollado con técnicas de litigación oral y partes del proceso penal.
3. Instrumentos complementarios del sistema de justicia penal. Están comprendidos temas como mecanismos alternativos, ejecución de sanciones, delincuencia organizada.

El examen no está ideado como certificación, pero sí es una forma de conocer las áreas de oportunidad que el sustentante tiene por mejorar sobre el sistema penal acusatorio. A las instituciones les permite tener un instrumento para justificar sus cambios curriculares y establecer un punto básico de conocimientos sobre el tema.

Hay que señalar que el examen no es de contenidos estáticos, en caso de haber cambios normativos, estos se verán reflejados en su marco teórico.

Simbiosis de la investigación y el proceso enseñanza-aprendizaje para la comprensión y aplicación del Sistema Penal Acusatorio

David Santacruz Fernández y Roberto Santacruz Fernández | BUAP

El profesor de derecho, en estos tiempos, debe ser un transmisor de conocimientos que colabore y participe en la enseñanza práctica de los alumnos. Para ello se propone adoptar los siguientes métodos:

- Método de laboratorio
- Método de clínicas
- Método de análisis de casos

Para la realización de los dos primeros será fundamental aprovechar los espacios que la propia facultad provee a los profesores y alumnos, como lo son la sala de juicios orales y los programas de bufete jurídico gratuito con los que cuentan las universidades, aprovechando estos espacios para poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Para el análisis de casos, será esencial la formación de la teoría del caso, instruir a los alumnos sobre el papel que juegan los integrantes del proceso penal y sobre la argumentación aplicable a cada audiencia. De esta manera se logra brindar las herramientas de conocimiento técnico a los alumnos.

El Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio: su desarrollo y validez

Pedro Misael Castillo Bravo¹

Resumen

En 2008 entró en vigor el decreto por el cual se establecía en México el sistema penal acusatorio. Para su implementación se acordó un tiempo de ocho años que venció en junio de 2016. Durante estos ocho años, el proceso de implementación estuvo acompañado de acciones realizadas por operadores de justicia, organizaciones de la sociedad civil y agencias de cooperación internacional, entre otros.

A partir del 2010, el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. (CEEAD), inició con un programa de fortalecimiento a las escuelas de derecho. Este programa dirigió sus esfuerzos a que las escuelas de derecho en México contaran con herramientas adecuadas que les permitan formar a los futuros operadores del sistema penal acusatorio.

Una de estas herramientas es el Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio (EXSIPA). Este examen fue elaborado en conjunto con el órgano coordinador de la implementación del sistema penal en México (SETEC); financiado por la agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y diseñado bajo la metodología del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Su primera aplicación se llevó a cabo el 11 de junio del 2016.

Este trabajo hace un recuento de lo que implicó para el CEEAD crear una herramienta de evaluación para el *Sistema Penal Acusatorio* en México y lo que el EXSIPA puede representar para los operadores actuales y futuros del sistema penal acusatorio.

A partir de ello, la ponencia abordará los siguientes temas: a) Evaluaciones estandarizadas en México; b) proceso de creación del EXSIPA; c) proceso de difusión del EXSIPA; d) aprendizajes y conclusiones, en este apartado se presentarán las experiencias significativas.

Palabras clave

CENEVAL, EXSIPA, sistema penal acusatorio.

¹ Licenciado en Derecho por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Actualmente es Investigador del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho, A.C (CEEAD).

Evaluaciones estandarizadas en México

De acuerdo con Martínez (2001), los antecedentes de la investigación y medición educativa en México pueden rastrearse hasta la década de 1930 en el país². A partir de ahí, él mismo confirma que la evolución del tema sería conforme a tendencias internacionales, teniendo un incremento en la aplicación de pruebas a gran escala³.

Es hasta la década de 1990 que suceden dos cuestiones a destacar: una fue la llegada de las pruebas elaboradas por el College Board de Puerto Rico a México, y la otra fue la fundación de organismos especializados en la creación y aplicación de pruebas estandarizadas en México según lo manifestado por Martínez (2001). Uno de estos entes especializados es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El CENEVAL está constituido como una asociación civil sin fines de lucro que diseña y aplica instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, de igual forma analiza y difunde los resultados que arrojan las pruebas (CENEVAL, 2017). En los lineamientos para la construcción de reactivos de opción múltiple, se menciona que generalmente el CENEVAL aplica exámenes a gran escala con resultados de alto impacto en la vida de los sustentantes (CENEVAL, 2015).

Uno de los instrumentos de evaluación utilizados por el CENEVAL, son los exámenes generales para el egreso de licenciatura (EGEL). Estos exámenes “no pretenden explorar en forma cabal y exhaustiva todos los posibles objetivos y finalidades de un programa educativo, pero sí aquellos que se consideran básicos, indispensables o esenciales en cada programa” (Gago, 2000, p. 110).

El EGEL, con aplicaciones en diversos programas educativos, permite identificar si los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y las habilidades necesarias para iniciarse eficazmente en el ejercicio profesional, esto en el caso de la licenciatura en derecho (CENEVAL, 2017). El examen evalúa cuatro áreas de conocimiento y cada área de conocimiento, tiene un determinado número de sub áreas, estas a su vez cuentan con un determinado número de reactivos (CENEVAL, 2015). Por ejemplo para la versión del EGEL que se aplicó en el 2015 se desarrollaron dos exámenes. En el examen denominado de nueva estructura, se evaluaron cuatro áreas y trece sub áreas mediante ciento setenta y cuatro reactivos.

El EGEL de derecho como instrumento de evaluación otorga un parámetro de valoración a instituciones y sustentantes sobre la carrera de derecho en general. El que tenga una segmentación por área de conocimientos permite que tanto sustentantes como instituciones representadas puedan reconocer o reforzar algún tema en específico de los evaluados en el EGEL.

Además del EGEL, CENEVAL cuenta con herramientas para obtener un parámetro en un tema específico o ahondar más en él. Una de estas pruebas es el Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio (EXSIPA). El EXSIPA es definido como “una prueba especializada que evalúa conocimientos y habilidades académicas relacionadas con el sistema procesal penal acusatorio, para ayudar al sustentante a identificar sus fortalezas y debilidades y conocer el resultado de su formación con respecto a un estándar de alcance nacional.” (CENEVAL, 2017 p.7)

De la definición del EXSIPA, se observan dos diferencias notables respecto al EGEL sustentado por egresados de la licenciatura en derecho.

1. Evalúa a los sustentantes sobre un tema en específico del derecho, que es el sistema procesal penal acusatorio.
2. La población de posibles sustentantes es mucho más amplia, pues basta con tener interés en evaluarse en el tema (CEEAD, 2017), para presentarlo.⁴

La estructura del EXSIPA evalúa tres áreas, once subtemas y 53 temas. Consta además, de 144 reactivos y está diseñado para ser respondido en un periodo de cuatro horas.

² Martínez indica que el antecedente más remoto proviene del Instituto Nacional de Psicopedagogía, creado en 1936 por Lázaro Cárdenas. De acuerdo con una obra de la época citada por el autor, la prueba aplicada por el INP permitía medir la habilidad mental a través del movimiento

³ Martínez hace saber que en América Latina, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Costa Rica junto con México destacan por la introducción y aumento de pruebas a gran escala

⁴ Eso se infiere de la definición del EXSIPA que se encuentra en la página de internet http://www.ceead.org.mx/examen_exsipa.html, la cual dice que “está dirigido a todas las personas interesadas en los temas relacionados con el sistema procesal penal acusatorio”.

Proceso de creación del EXSIPA

El EXSIPA como instrumento de evaluación, fue diseñado y creado por el CEEAD bajo la metodología del CENEVAL. Surge como parte del *Programa de Fortalecimiento de las Escuelas de Derecho para el Nuevo Sistema de Justicia Penal* que fue financiado por USAID (CEEAD, 2016).

El proceso de creación inició en el 2015, con los acercamientos entre el CEEAD y el CENEVAL. Como pautas generales, se acordó que el CENEVAL se encargaría de acompañar las diversas etapas del proceso⁵, que descansan en cuerpos colegiados (Comité técnico de normas y estándares, 2015). De igual forma, el CENEVAL llevaría a cabo los procesos de aplicación del examen en cada una de las sedes. Por parte del CEEAD, los compromisos fueron reunir grupos de expertos para los comités académicos y encargarse de aspectos logísticos como conseguir las sedes de aplicación del examen y realizar campañas de difusión.

La creación inició con la composición del consejo técnico en el que participaron seis expertos que procedían de distintos ámbitos; todos con experiencia y conocimientos en el sistema procesal penal acusatorio. Ellos fueron quienes, en conjunto con el equipo de CENEVAL, decidieron la estructura, forma del examen y la agenda que se seguiría para elaborarlo.

Para el siguiente comité, se elaboraron las especificaciones de lo que se pretendía evaluar, de acuerdo con los lineamientos para la construcción de reactivos de CENEVAL, estas especificaciones son definiciones precisas de cada uno de los aspectos del examen. Este comité contó con la participación de cinco expertos.

Después del comité de especificaciones, se realizó otro, en el que se validaron que todas las especificaciones fueran de pertinencia y relevancia para lo que se pretende evaluar y medir.

Una vez que se validaron las especificaciones, se realizaron dos comités de elaboración de reactivos y dos de validación de reactivos. Para cada uno de estos comités se reunieron entre cinco y siete expertos.

Por último, el EXSIPA tuvo su primer comité de puntos de corte en el mes de julio y ahí se determinaron los criterios a seguir para evaluar a los sustentantes. Adicionalmente se determinó que se debía de revisar el examen y actualizar dados los cambios legislativos a la normativa del sistema penal acusatorio. Para ello se realizó un comité de elaboración de especificaciones y uno de validación de las mismas. Esto tuvo como resultado que el examen fuera actualizado para su segunda aplicación y tuviera temas vigentes.

Previo a la primera aplicación del EXSIPA, se realizaron siete comités técnicos y dos sesiones del consejo técnico. Antes de la segunda aplicación, se llevaron a cabo seis comités técnicos. Al día de hoy, se han reunido más de sesenta expertos para trabajar en los cuerpos colegiados del EXSIPA. Esto ha resultado en la materialización de un examen enriquecido con distintas perspectivas e ideologías presentes.

Proceso de difusión del EXSIPA

Al tiempo que se desarrollaba el instrumento de medición, se llevaron a cabo una serie de visitas para difundir el examen de manera presencial. Para ello se realizaron reuniones con distintos directores de escuelas de derecho y operadores de justicia. En total se hicieron 35 reuniones en 16 estados de la república. Se hicieron presentaciones ante representantes de 63 instituciones operadoras del sistema de justicia y 118 escuelas de derecho. En cada reunión se explicaba en qué consistía el EXSIPA, las ventajas de sustentarlo y el proceso a seguir.

⁵De acuerdo con los lineamientos para la construcción de reactivos de opción múltiple, CENEVAL hace uso de órganos colegiados para la elaboración de exámenes. Estos órganos colegiados se componen de un consejo técnico y diversos comités académicos.

Aprendizajes y conclusiones

Si bien, el EXSIPA es un examen que resulta ser aún nuevo en el contexto de la evaluación estandarizada, se aplicará por tercera ocasión, como instrumento de evaluación ha arrojado información valiosa a sus sustentantes. Otorga un parámetro de medición que puede ser segmentado en tres áreas distintas. Esta medición resulta ser de utilidad, pues tanto a sustentantes, instituciones de educación superior e instituciones del sistema de justicia, les da información para llevar a cabo acciones estratégicas para reforzar la implementación del sistema penal acusatorio en su contexto.

La visión inicial con la que fue construido, se ha mantenido vigente. El proceso de actualización ha sido guiado por el CENEVAL desde su creación y ha sido fortalecido con perspectivas distintas de los expertos que han participado en los cuerpos colegiados. Además se tomaron en cuenta los comentarios de directores y operadores, con quienes se socializó el examen.

Por último el EXSIPA, al ser una herramienta enfocada en medir un área del derecho, es un examen susceptible de ser modificado, dados los constantes cambios legislativos en el país. Por lo mismo, tanto el CEEAD como el CENEVAL llevan a cabo revisiones de los contenidos del examen para constatar que aún sean pertinentes y de utilidad para los interesados en evaluarse.

Referencias bibliográficas

CEEAD (18 de marzo de 2017). EXSIPA. Recuperado de http://www.ceed.org.mx/examen_exsipa.html

CENEVAL. (2015). *Informe anual de resultados 2015: Examen general para el egreso de la licenciatura en derecho (EGEL-DERE)*. México: CENEVAL.

Ceneval. (3 de abril, 2017). *Guía para el sustentante, examen diagnóstico de conocimientos y habilidades en el sistema procesal penal acusatorio*. Recuperado de http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/48295/Guia+para+el+sustentante_+2017-1.pdf/bbedb236-9794-45f3-9758-2bbf772f9f0a

Comité técnico de normas y estandares. (2015). *Lineamientos para la construcción de reactivos de opción múltiple*. Ciudad de México, México: Ceneval.

Gago, A. (2000). El Ceneval y la evaluación externa de la educación en México. III Foro Nacional de Educación 'La revolución educativa que México necesita'. *Ensenada: Revista electrónica de investigación Educativa* 2, 107-114.

Martínez, F. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas: elementos para entender el debate. *Revista de la Educación Superior*, 120, 1-12.

Relatoría mesa de trabajo

Diagnóstico del Congreso CEEAD 2016

Los participantes no señalaron ningún diagnóstico para este tema y sólo se enfocaron en la prescripción y las acciones.

Prescripción

Los participantes señalaron que eran necesarios cuatro ejes para la articulación del sistema de justicia penal en México:

1. **Currículo.** Consideraron que una materia sobre el Sistema Penal Acusatorio no era suficiente, sino que debían impartirse cursos que fortalecieran la capacidad del alumno para la argumentación, medios alternativos de solución de conflictos y análisis de casos penales.
2. **Voluntad y desarrollo institucional.** Espacios de interacción entre directivos y profesores para la inclusión de las materias, con apoyo de universidades o actores con poder para influir.
3. **Actividades extracurriculares.** Aplicación del EXSIPA; realización de concursos de litigación oral; cursos con opción a titulación; programas de posgrado con enfoque práctico.
4. **Vinculación con operadores.** Conocer el contexto local e impulsar la inserción de los estudiantes de la LED en prácticas y egresados en actividades profesionales por vías formales e informales (por ejemplo, profesores en el servicio público).

Acciones por emprender

A corto plazo

- Revisar el estado del arte en el tema. Para tomar acciones más precisas es importante contar con un diagnóstico sobre la situación actual de las escuelas de Derecho y el sistema penal, en general. En lo particular cada escuela debería identificar su situación en torno al tema.
- Vinculación entre escuelas de derecho. Las escuelas de derecho pueden hacer alianzas entre sí y entre instituciones operadoras del sistema penal. Esto es posible tanto por vías formales como informales. En las últimas, se reconocieron los resultados que los profesores pueden dar a las escuelas, por ejemplo, si imparten clases en más de una institución o realizan actividades con colegas de otras instituciones.
- Participar en el EXSIPA. Se sugiere que la prueba se aplique tanto a estudiantes de derecho, como a profesores de las materias del sistema de justicia.
- Participar en concursos y promover nuevos concursos. Una práctica que ha generado interés en los estudiantes de derecho son los concursos de litigación y mediación que se realizan a nivel nacional. Una acción inmediata es recomendar a las escuelas de derecho participar en ellos.

A mediano plazo


- Revisar el currículo de la LED. Esto implica un esfuerzo especial de las escuelas, el cual debe estar encaminado a la mejora del estándar de enseñanza, tanto en contenidos como en la forma en que los docentes imparten clases.

A largo plazo

- Fomentar el cambio institucional. El cambio institucional representa un reto para las escuelas de derecho. Algunas de las áreas en las que las escuelas deben trabajar son: plan de estudios, metodologías de enseñanza, conexión con la práctica.


Procesos de Reforma Curricular. Ejercicio de Diagnóstico y Exploración como etapa previa de la reforma curricular

Ángel Gerardo Charles Meza, Yolanda Cortés Jiménez | UAdeC



Procesos de Reforma Curricular. Ejercicio de Diagnóstico y Exploración como etapa previa de la reforma curricular.

Yolanda Cortés Jiménez. UAdeC. yolandacortes@uadec.edu.mx
Ángel Gerardo Charles Meza. UAdeC. gcharles@uadec.edu.mx



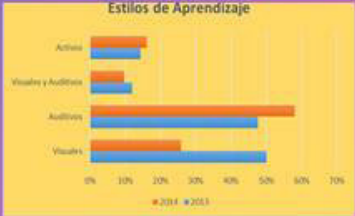
Área temática: Modelos e innovaciones curriculares para la licenciatura en derecho

Subtema: Procesos de reforma curricular


Se propone ejercicio de observación previa a una reforma curricular para obtener datos que permitan verificar la pertinencia de las propuestas educativas.

Anterior a la aprobación de la reforma, establecer como actividades extracurriculares las estrategias innovadoras, para decidir la inclusión de asignaturas y contenidos apropiados en el diseño curricular. Con metodología de observación objetiva.


Observación de los Estudiantes



Estilos de Aprendizaje




Además de estudiar, trabajo por:




MEJORES COSAS DE LA FACULTAD

Opinión general sobre los profesores	promedio
a) Puntualidad	60.00
b) Tienen una buena preparación	90.00
c) Sus estrategias de enseñanza	70.94
d) Sus estrategias de evaluación	66.97
e) Usan tecnologías de información	58.29
f) Asistencia al curso	70.28
g) Cumplimiento del programa	79.36
h) Metodologías de aprendizaje	70.19
i) Actualizan los temarios	50.44
j) Realizan investigaciones	55.28



PEORES COSAS DE LA FACULTAD



Metodología: censo por encuesta a alumnos de 5º semestre de Licenciatura en derecho en 2013 y 20014, UAdeC.

Implementación de acciones como: observatorios, conferencias, competencias en DDHH, foros, club, seminarios y vinculación internacional, etc. a fin de establecer las necesidades de inclusión de materias y procesos de aprendizaje.

La propuesta es desarrollar la metodología a seguir para una observación confiable, objetiva y solida, y de los resultados obtenidos en la etapa Diagnostica y de Exploración contribuir a la toma de decisiones para un plan de estudios pertinente, flexible y actualizado.

La corrupción y su influencia en el desarrollo económico, la educación y el Estado de Derecho

Arturo Martínez Sánchez, José Elías García Parra | UNIVA

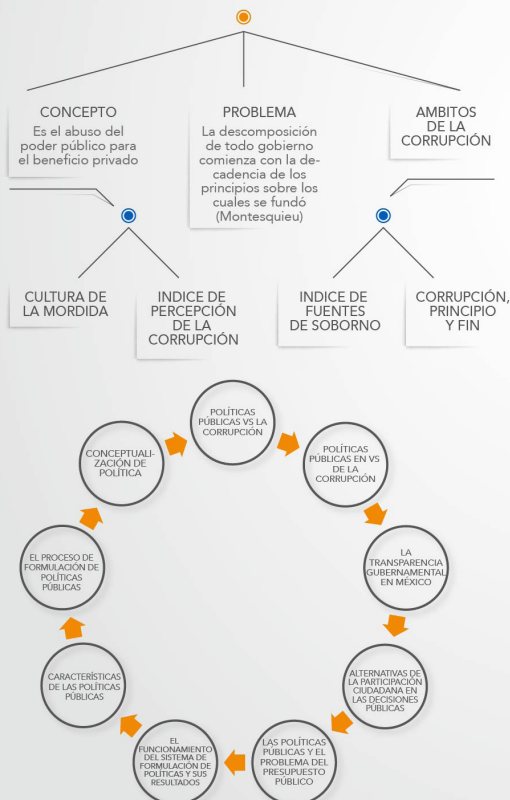
LA CORRUPCIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO ECONÓMICO, LA EDUCACIÓN Y EL ESTADO DE DERECHO

Dr. Arturo Martínez Sánchez
Mtro. José Elías García Parra

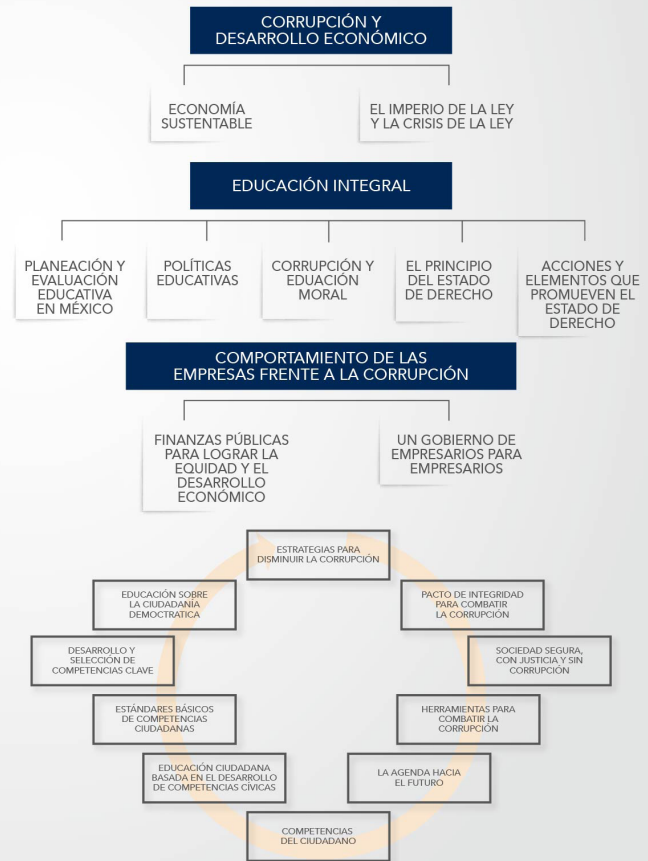
INTRODUCCIÓN

La corrupción es una práctica social recurrente tanto en el ámbito público como en el privado que funciona en muchas ocasiones como mecanismo de compensación económica, material o de poder, frente a una economía que va reduciendo drásticamente las posibilidades de acceder a mejores niveles de vida y de consumo, o incluso estilos de vida anhelados o perdidos, derivando en una de las manifestaciones de injusticia más lacerantes: la impunidad, fenómenos que de manera conjunta influyen en las esferas económicas, educativa y en el Estado de Derecho.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CORRUPCIÓN



LA CORRUPCIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO ECONÓMICO, LA EDUCACIÓN Y EL EDO. DE DERECHO



BIBLIOGRAFÍA

- Alducin Abitia, Enrique, Cultura de la legalidad, 1998, encargo de la Subsecretaría de Desarrollo Político de la Secretaría de Gobernación.
- Ayala Victoria Cebal, Sociología Jurídico Educativa, Ed. Poma, México.
- Arnold J. Heidenheimer, Disparate DDEERS: Why School and Usito Polices Differ in Germany, Japan and Switzerland, Trasaction.
- Banco Interamericano de Desarrollo, La Política de las Políticas Públicas, Harvard University, Planeta, E.U.
- Cárdenas Solórzano Cuauhtémoc (coordinador), Un México para todos, Planeta, México.
- Centro de Estudios Económicos del Sector Privado, A.C., encuesta sobre gobernabilidad y desarrollo empresarial.

Fortaleciendo la enseñanza de los derechos humanos en escuelas de derecho

Carlos R. Asúnsolo Morales, Eduardo Román González | CEEAD



Fortaleciendo las capacidades de las universidades mexicanas para ofrecer a los futuros abogados una enseñanza integral, transversal y pertinente en derechos humanos.

Carlos R. Asúnsolo Morales / Eduardo Román González

OBJETIVOS



Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre el impacto de la reforma de derechos humanos en la educación jurídica, y el rol de las escuelas de Derecho en su implementación



Contribuir a la implementación de la reforma, mediante propuestas concretas para fortalecer la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas de Derecho



Capacitar a docentes sobre el uso de técnicas didácticas y herramientas metodológicas para mejorar la enseñanza de los derechos humanos



Brindar acompañamiento a las escuelas de Derecho durante la actualización de sus planes de estudio, para fortalecer la enseñanza de los derechos humanos

GRUPO DE TRABAJO

- Universidad Autónoma de Nuevo León
- Facultad Libre de Derecho de Monterrey
- Universidad Autónoma de Coahuila
- Universidad Autónoma de Chiapas
- Programa Universitario de Derechos Humanos - UNAM
- Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Universidad Iberoamericana de Puebla

Organizaciones de la Sociedad Civil

- CEEAD
- FUNDAR
- Cultura DH

- Suprema Corte de Justicia de la Nación
- Secretaría de Gobernación
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla

Instituciones Educativas

Instituciones Públicas

RESULTADOS

- Propuesta para incorporar dos cursos a los planes de estudio de la Licenciatura en Derecho (LED): "Problemas Contemporáneos de Derechos Humanos" y "Derechos Humanos"
- Estructuración de contenidos programáticos para los cursos propuestos por el Grupo de Trabajo.
- Definición y estructuración de contenidos del Manual para docentes del curso de Derechos humanos.
- Propuesta para transversalizar contenidos de derechos humanos en el plan de estudios LED.
- Propuesta sobre la enseñanza práctica de los derechos humanos y el modelo clínico.
- Definición de la estrategia de capacitación para docentes.

PROPUESTA CEEAD

Lineamientos para el fortalecimiento de escuelas de Derecho en la enseñanza de los derechos humanos	Manual para docentes del curso de derechos humanos	Capacitación a docentes	Acompañamiento a escuelas de Derecho
<ul style="list-style-type: none"> • Incluir al menos dos materias de derechos humanos del plan de estudios de LED. • Programa de la materia "Problemas contemporáneos de derechos humanos". • Programa de la materia "Derechos Humanos". • Propuesta de transversalización de derechos humanos en el plan de estudios. • Propuesta de programa de educación clínica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1. Evolución histórica de los derechos humanos. • Sesión 2. Perspectivas críticas de los derechos humanos. • Sesión 3. Fundamentos de los derechos humanos. • Sesión 4. Teoría jurídica de los derechos humanos. • Sesión 5. Evaluación. • Sesiones 6 y 7. Fuentes de los derechos humanos. • Sesión 8 y 9. Herramientas de interpretación de los derechos humanos. • Sesión 10. Evaluación. • Sesión 11. Derechos de libertad, a partir del sistema nacional de protección jurisdiccional. • Sesión 12. Derechos de igualdad a partir del Sistema Interamericano. • Sesión 13. Derechos económicos, sociales y culturales, a partir del Sistema Universal • Sesión 14. Derechos de seguridad jurídica, a partir del sistema nacional de protección no jurisdiccional. • Sesión 15. Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornadas de capacitación en metodologías para la enseñanza de los derechos humanos (2017): <ul style="list-style-type: none"> • Puebla • Chiapas • Jalisco • Nuevo León • Curso en línea (2018). 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría en el rediseño de planes de estudios de la LED. • Propuesta de incorporación de contenido de derechos humanos. • Asesoría virtual. • Visitas de seguimiento.



Desarrollo de la escritura académica en la educación superior: programa de Derecho PUCV

Claudia Poblete Olmedo | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Desarrollo de la escritura académica en la educación superior: programa de Derecho PUCV



Dr. Claudia Poblete Olmedo (claudia.poblete@pucv.cl)

I. Contextualización

- Comunidad disciplinar específica: **carrera de Derecho de la PUCV**
- Proceso de reestructuración académica: cambios y competencias que debe considerar la formación del abogado hoy en día, que incluyó una nueva malla curricular (año 2011)
- Se trata de una asignatura impartida por profesores especialistas en el área de lenguaje, cuyo énfasis está en desarrollar y potenciar la escritura académica
- Objetivo: favorecer el proceso de alfabetización académica, así como sustentar una sólida base de manejo del lenguaje con énfasis en la **claridad** y la preocupación por el destinatario de sus textos en el contexto académico y, en el futuro, en el contexto profesional.

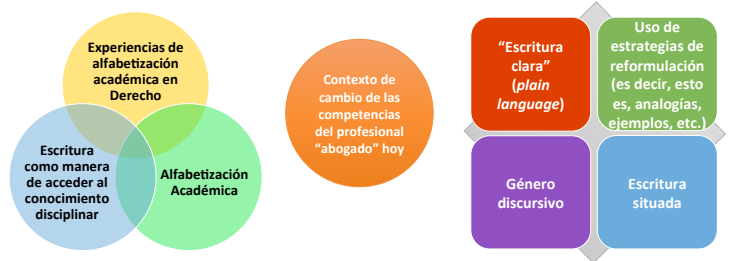
II. Plan curricular

	Primer semestre	Segundo semestre
Año 1	Historia del pensamiento político y Teoría del Estado Derecho público romano. Fuentes del derecho y Proceso Historia del derecho antiguo y medieval El derecho como fenómeno social Fuentes del ordenamiento jurídico interno y Sujetos de derecho Estrategias de comprensión del discurso escrito	Teoría constitucional e Historia política y constitucional Derecho romano de bienes, obligaciones y sucesiones Historia del Derecho moderno y contemporáneo Teoría de la norma jurídica y del ordenamiento jurídico La Judicatura Estrategias de producción del discurso oral
Año 2	Derecho constitucional orgánico Fundamentos y Fuentes del Derecho internacional público Fundamentos de economía y Sistemas económicos Acto jurídico y contratos en general Teoría general del proceso Estrategias de producción del discurso escrito Potestad penal y teoría del delito.	Derechos fundamentales Sujetos de Derecho Internacional público Derecho del mercado Derechos reales Actos jurídicos procesales, actuaciones judic., procedimientos Estrategias de argumentación Responsabilidad penal

III. Secuencia de las asignaturas



IV. Marco conceptual y contextual



V. Objetivo

“ Desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes elaborar textos escritos acordes con la audiencia o destinatario de cada texto ”

VI. Metodología

- La **escritura** permite la **inserción en la comunidad disciplinar**
- Se necesita un trabajo conjunto entre los **docentes expertos y especialistas de la disciplina** (abogados) y los **especialistas en lenguaje**
- Los primeros (abogados) conocen las especificidades de su comunidad, las formas en que el conocimiento circula, las particularidades que los géneros discursivos adoptan (Gottschalk & Hjortshoj, 2004; Carlino, 2003, 2005) y las actividades o situaciones de interacción que están reguladas por las convenciones previamente establecidas (Bazerman & Russel, 2003).

VIII. Conclusiones

- En el proceso de formación de estudiantes de derecho es fundamental que, en cada tarea de escritura, la audiencia determine la forma de escribir.
- Un estudiante de derecho debe escribir para diferentes contextos o diferentes audiencias: tanto expertos o colegas como ciudadanos no expertos.
- Debe existir un trabajo colaborativo entre abogados y lingüistas para enseñar a escribir en el ámbito de la alfabetización académica.

Referencias

- Bazerman, C., & Russel, D. (2003). *Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives. Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC clearinghouse and mind, culture, and activity. Disponible en http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/
- Bono, A. y De la Barrera, S. (1998). "La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos". *Revista Contextos de Educación*. 1(1), 130-137
- Campbell, B. (1990). What is literacy? Acquiring and using literacy skills, Australasian Public Libraries and Information Services, 3, 149-152. En: Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos". En *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 11, núm. 37, pp. 247-255. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/2341092/Alfabetizacion-Academica-Caldera-y-Bermudez-2007#scribd>
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

VII. Ejemplos

Ejemplo de actividad de clase: "Lea los siguientes fragmentos y responda:"

Texto original	Reformulación
Por estas consideraciones y visto, además, lo dispuesto en los artículos 144, 152, 155, 160, 167 y siguientes, todos del Código de Procedimiento Civil, se declara que: I. Se rechaza, sin costas, la nulidad procesal impetrada por la parte demandada a fojas 230. II. Se rechaza, sin costas, la incidencia de abandono del procedimiento deducida por la misma demandada. III. Se confirma, sin costas de la instancia, la sentencia apelada de diecisiete de mayo de dos mil trece, escrita a fojas 204 y siguientes.	Considerando todo lo anteriormente expuesto, se declara que: I. Se rechaza la petición de nulidad procesal, (es decir, dejar el procedimiento como nulo debido a algún tipo de irregularidad o vicio en su proceso) solicitado por Doña Eliana. No obstante, este rechazo es sin costas (gastos administrativos del procedimiento judicial). II. Se rechaza, también sin cobro alguno, la incidencia de abandono del procedimiento (esto es, haber pasado el plazo de 6 meses frente a la última gestión del). III. Se confirma la sentencia anterior con fecha de diecisiete de mayo de dos mil trece, sin los gastos administrativos de proceso.

Luego de la lectura de ambos fragmentos de los textos ¿qué distinción puede evidenciarse entre ellos?, ¿qué ha sucedido con la información?

Ejemplo de tarea de escritura en clases con énfasis en la adecuación a la audiencia:

Elabore un párrafo que responda a las características de un buen párrafo (tener cierre semántico, desarrollar solo una idea principal, aportar a la coherencia global del texto, extensión adecuada, etc.). La **situación retórica** de su párrafo es la siguiente:

- **Tema:** Financiamiento de las campañas electorales en Chile
- **Audiencia:** un estudiante de octavo básico
- **Propósito:** explicar

La tarea es:

Marco normativo de la profesión jurídica

Hedilberto Rivera Villegas | CEEAD



Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C.



Educación Jurídica

MARCO NORMATIVO DE LA PROFESIÓN JURÍDICA

CONTEXTO ACTUAL



224,876

ESTUDIANTES DE DERECHO

en promedio durante los últimos 20 años, según cifras de la ANUIES y la SEP (1995-2015).



1,770

ESCUELAS DE DERECHO

activas en el ciclo escolar 2016-2017, de acuerdo con la última actualización de la base de datos realizada por el CEEAD.



23,987

CÉDULAS PROFESIONALES

en promedio, fueron expedidas por la Dirección General de Profesiones (DGP) en los últimos 20 años.

EXISTENTE

CÉDULA PROFESIONAL

expedida por la DGP de la SEP.



INSCRIPCIÓN DE LA CÉDULA PROFESIONAL

ante el Tribunal Superior de Justicia de cada entidad federativa en lo particular (en el caso de los abogados postulantes).

Fundamentado en:

- **LRASEP** Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, relativo al Ejercicio de las Profesiones, en el Distrito Federal.
- **RLRASEP** Reglamento de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal.
- **31 LEYES REGLAMENTARIAS DEL EJERCICIO PROFESIONAL** en el resto de las entidades federativas del país para asuntos de orden estatal.
- **LINEAMIENTOS LEY DE LAMATERIA EN PARTICULAR** (Código Nacional de Procedimientos Penales, Ley Federal del Trabajo, Código de Comercio, Código de Procedimientos Civiles de cada estado, etc.).

PROPUESTA

LEY CON CARÁCTER VINCULATORIO

- Participación de academia, empresarios, colegios de abogados y entidades gubernamentales en la certificación.
- Educación continua constante.
- Deontología homologada.

REFORMA NORMATIVA



LEY PARA EL EJERCICIO DE LAS ACTIVIDADES PROFESIONALES EN EL ESTADO DE JALISCO

Establece los siguientes órganos:

Consejo Estatal de Actividades Profesionales

Comisión Interinstitucional para el Desarrollo de las Profesiones en el Estado de Jalisco



1. Presidentes de Colegios de Abogados que cuenten con el certificado de idoneidad
2. Representantes de instituciones educativas
3. Dependencias gubernamentales
4. Organismos empresariales
5. Poderes estatales

Cuyo objeto es:

Desarrollar, organizar, implementar, regular y supervisar los criterios del proceso para obtener



Certificado de Competencia Profesional

Vigencia de 5 años | Renovación constante | Obligatorio de manera absoluta en el año 2022

Política pública para el apoyo en la capacitación de las DES para la evaluación y acreditación de sus programas

Lila Maguregui Alcaraz, Roberto Aude Díaz | Universidad Autónoma de Chihuahua



La enseñanza de inteligencia emocional a mediadores de la PGJ de México

José Rogelio Contreras Melara | CEEAD



La enseñanza de inteligencia emocional a mediadores de la PGJ de México



En 2002 un estudio con mediadores experimentados de Argentina demostró como los prejuicios propician la pérdida de neutralidad. (Gianella, Carolina 2011). Este cartel presenta una práctica para evitar dicha pérdida y la formación que los mediadores de la PGJ de México reciben al respecto.

Creencias y valores susceptibles de hacer perder neutralidad del mediador

¿Cómo darse cuenta de esa eventual pérdida?



¿Los mediadores de la PGJ mexicana son formados en inteligencia emocional?



SECRETARÍA TÉCNICA DEL CONSEJO DE COORDINACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL

La Conferencia Nacional de Procuración de Justicia, órgano generador de mejores prácticas en la procuración de Justicia mexicana, aprobó en 2014 su Programa Integral de Capacitación en el Sistema de Justicia Acusatorio para Instituciones de Procuración de Justicia. Para mediadores aprobó un curso – taller de actualización para especialistas en MASC penal de 180 horas.

La Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal, órgano implementador del sistema penal acusatorio mexicano, adoptó en 2015 su Programa de capacitación para facilitadores en MASC en materia penal de 310 horas.

0% ←... Contenidos sobre inteligencia emocional ...→ 3.22%

¿Es necesario formar a los mediadores de la PGJ mexicana en inteligencia emocional?



¿La formación actualmente disponible es suficiente?

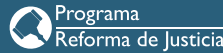
Autor: José Rogelio Contreras Melara

Bibliografía:

- Conferencia Nacional de Procuración de Justicia, (2014). Programa Integral de Capacitación en el Sistema de Justicia Acusatorio para Instituciones de Procuración de Justicia. México.
- Gianella, Carolina. (2011). En Brandoni, Florencia, (comp.). Mediación. Hacia una mediación de calidad. Argentina: Paidós.
- Goleman, Daniel. (2000). Inteligencia emocional. México: Vergara.
- Güel, Manel. (2013). ¿Tengo inteligencia emocional? España: Paidós.
- Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal, (2015). Programa de Capacitación para Facilitadores en Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal. México.

Hallazgos del mapeo a Planes de Estudios de 196 Escuelas de Derecho

Pedro Misael Castillo Bravo, Rosalba Georgina González Ramos | CEEAD



PEDRO MISAEAL CASTILLO BRAVO
ROSALBA GONZALEZ RAMOS

En 2016 había 1,715 escuelas de Derecho en México. Durante el ciclo 2015 - 2016 se registró un crecimiento, en promedio de una escuela nueva de derecho a la semana (CEEAD, 2016). Ante estas cifras se mencionan algunas consideraciones pertinentes.

La aspiración transformacional de una escuela de Derecho es que su plan de estudios esté actualizado, basado en un modelo pedagógico en el que la función del profesor sea la de una enseñanza centrada en el estudiante que propicie la adquisición de las competencias necesarias en su proceso de formación.



ESCUELAS DE DERECHO Y PLANES DE ESTUDIO

COMPOSICIÓN DE PLANES DE ESTUDIO



Modelo pedagógico en el que la función del profesor es la de centrar su enseñanza en el estudiante, propiciando la adquisición de las competencias necesarias en el proceso de formación como abogado.

Proceso de formación delimitado con un número de materias, valores de crédito, frecuencias y periodicidades institucionales (años, semestres, tetramestres, bimestres).



Perfil de ingreso realista integrado por el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores previos del estudiante, establecidos por la institución.

Perfil de egreso como elemento central del plan de estudios, expresado en competencias adquiridas en su formación académica y demandadas por el mercado laboral.

Se realizó un mapeo de los planes de estudios de 196 escuelas de Derecho en 18 estados del país, a fin de tener información de la estructura conceptual de los mismos.

Las versiones obtenidas de los planes presentaron variación en sus formatos, desde el documento electrónico con la información requerida, hasta fotografías de folletos promocionales.

- 1 De las 196 IES todas han llevado actualizaciones parciales, sobre todo en el ámbito del sistema penal acusatorio y los derechos humanos.
- 2 El 88% ofrece la licenciatura en modalidad escolarizada, el 11% en mixta y el 1% en línea.
- 3 El 39% (76) tenía un plan integrado solo por materias de Derecho. El resto (61%) incluía materias sello, de núcleo básico, sustantivo, integral y/o optativas.
- 4 El número de materias del plan de estudios fue de 30 el menor y 82 el mayor. El promedio por plan fue de 50. la duración varió entre 3 y 5 años, con ciclos escolares de tetramestres, semestres y años.
- 5 El 69% de los planes de estudio concluían el proceso de titulación integrando dos materias. El 31% restante no.
- 6 Solo el 52% pudo ser sujeto a análisis en los créditos que lo conforman. El mapa con más créditos fue de 578 y el que contaba con menos fue de 300. El promedio fue de 400 a 420.



HALLAZGOS

PROPUESTAS DE SOLUCIÓN



El contexto de la educación ha cambiado y son otras las influencias que definen tanto al currículo, como las formas de enseñar. El desafío de mudar a un modelo por competencias requiere de cambios radicales en la práctica de la enseñanza y en el diseño curricular.

- 1 Diseñar planes y programas de estudio basados en un modelo por competencias en el que el estudiante lleve un rol activo en la construcción de lo que aprende y el profesor sea quien organiza las actividades de los contenidos programáticos vinculados con una realidad.
- 2 Que las escuelas de derecho diseñen su currícula a partir de un modelo pedagógico coherente y consistente con la realidad mexicana.
- 3 Desarrollar sistemas de evaluación formativa y sumativa que expresen las competencias de desempeño de los estudiantes
- 4 Que las escuelas de derecho integren en su planta docente a profesores que conozcan la disciplina, la pedagogía y la didáctica.

Desarrollo de competencias docentes

Silvia Peralta García | Universidad Hipócrates



Área Temática: El impacto en la educación jurídica.

Subtema: Educación a distancia y en línea.

DISEÑO DEL CURSO B-LEARNING SOBRE EL USO IUS.

*Silvia Peralta García

Universidad Hipócrates Av. Andrés de Urdaneta No. 360 y M. López de Legazpi No. 22. Fraccionamiento Hornos CP. 39355 Acapulco, Gro.

*silviaperalta@uhipocrates.edu.mx

Introducción:

En el presente trabajo de investigación, aborda el estudio del concepto de competencia profesional que requiere el docente en el área del aprendizaje del derecho, a nivel licenciatura en un análisis correlacionado básicamente del modelo educativo de la Universidad Hipócrates y plan de estudios de la licenciatura en derecho, a fin de perfilar adecuadamente el ideal del docente jurídico ante la presencia de los nuevos escenarios del ejercicio profesional, obliga a los abogados a prepararse para responder adecuadamente un mandato constitucional en el ámbito de impartición de justicia en el país, es decir la implementación del sistema de justicia penal acusatorio a través de un ejercicio profesional distinto de lo que hasta ahora, ha sido tradicionalmente conocido en el trabajo de los tribunales en nuestro país.

El concepto de competencia no es unívoco, no lo es aún en un área tan específica como la Educación Superior. De acuerdo con Cullen (1997) las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. Por su parte Tobón (2006) interpreta las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto con responsabilidad, pues son un conjunto de acciones de diferente naturaleza que se articulan, en dimensiones cognitivas, actitudinales y del hacer, para lograr un fin determinado por las necesidades del contexto, realizadas con eficacia y pertinencia.

Por otro lado el enfoque de competencias convierte al estudiante en el protagonista del proceso de aprendizaje. El papel del profesor sufre una transformación que le impone pasar del tradicional rol transmisionista de la verdad a "acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario" (Fernández, 2006, p. 39).

Objetivo

Identificar las competencias profesionales del docente de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Hipócrates para formar abogados en los nuevos escenarios, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho.

Metodología:

Se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo, la muestra de estudio fue no probabilística, aplicada a 10 docentes de la licenciatura en derecho. Se aplicó un cuestionario con ítems para establecer en el docente un conocimiento capaz de crear actividades auténticas y significativas para los estudiantes, de tal manera que puedan comprender y desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes relevantes para plantearse problemas y crear soluciones en una atmósfera que favorezca las condiciones de crecimiento de los alumnos en el plano laboral acorde a su perfil.

Resultados y discusión:

Para identificar las competencias que debe de poseer un profesional en determinada disciplina es necesario considerar aspectos como: habilidades, destrezas y actitudes. Por lo tanto no solo requiere estar actualizado a través de distintos cursos, tales como: diplomados, talleres, simposios o acreditar la obtención de una certificación o el grado de maestría o doctorado. Sino también:

Las habilidades didáctico-pedagógicas que facilite el proceso educativo.

El manejo de los conocimientos

Un alto sentido de principios morales y ético.

Compromiso e interés institucional

Profesionalismo de la docencia.



Conclusiones:

Las competencias del docente jurídico deben de estar acorde al perfil, a través del conjunto de cualidades y circunstancias particulares que caracteriza a la persona que conduce la formación de los nuevos profesionales del derecho, acorde a los escenarios vigentes, con base en el conocimiento y dominio de habilidades y destrezas que requiera el abogado ante la ciencia jurídica.

Referencias:

- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.
- Cullen, C. (2006). Novedades educativas. Buenos aires
- Fernández, M. A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias educativas siglo XXI, España. Universidad Politécnica de Valencia.

Agradecimientos:

Se agradece a la Universidad Hipócrates por el apoyo otorgado para la realización de esta investigación.

Las Escuelas de Derecho en México

CEEAD, A.C.



LAS ESCUELAS DE DERECHO EN MÉXICO

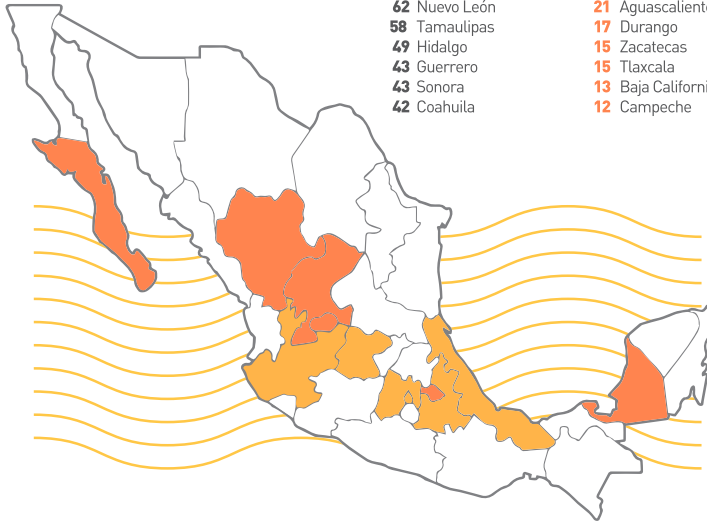
CICLO ACADÉMICO 2016 - 2017

1,770 Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecen la Licenciatura en Derecho (LED).

ESTADOS QUE CUENTAN CON:

- Más IES que ofrecen la LED
- Menos IES que ofrecen la LED

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 207 Estado de México | 39 Querétaro |
| 143 Ciudad de México | 36 Sinaloa |
| 129 Veracruz | 35 Oaxaca |
| 123 Puebla | 34 San Luis Potosí |
| 99 Guanajuato | 32 Chihuahua |
| 91 Jalisco | 31 Quintana Roo |
| 78 Chiapas | 31 Yucatán |
| 68 Michoacán | 26 Tabasco |
| 66 Morelos | 25 Nayarit |
| 64 Baja California | 23 Colima |
| 62 Nuevo León | 21 Aguascalientes |
| 58 Tamaulipas | 17 Durango |
| 49 Hidalgo | 15 Zacatecas |
| 43 Guerrero | 15 Tlaxcala |
| 43 Sonora | 13 Baja California Sur |
| 42 Coahuila | 12 Campeche |



Educación Jurídica

Elaborado por | CEEAD, A.C.
 Responsables | Ana Cecilia Nava Arroyo
 Ana Isabel Franco Loera
 Hedilberto Rivera Villegas
 Idaly Escandón Madrid
 Lluvia Guadalupe Alarcón Reta
 Luis Fernando Pérez Hurtado
 Sandra Escamilla Cerón

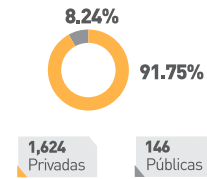
Diseño | David Oswaldo Martínez Martínez

Fuentes | CEEAD, SEP, ANUIES.

© CEEAD - Marzo 2017.

Más información en www.ceedad.org.mx

LAS IES QUE OFRECEN LA LED



Las IES que ofrecen la LED en una sede, campus o plantel de un sistema universitario.

Campus único, por lo que no pertenecen a ningún sistema universitario.

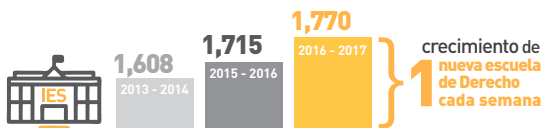
1,932

Cuentan con la autorización para ofrecer la LED en cualquiera de sus modalidades.

162

Tienen su programa inactivo o liquidado (sin estudiantes ni proceso de inscripción).

CRECIMIENTO



En el ciclo académico 2015 - 2016, **1,715** IES ofrecieron la LED. Incrementando a **1,770** para este ciclo académico.



1 Nueva escuela de Derecho cada semana.

Desde **1991 a la fecha**, el promedio de crecimiento del número de escuelas de Derecho en México ha sido de una nueva escuela cada semana.

3 Nuevas escuelas de Derecho cada semana.

Excepto en los ciclos académicos **2012 - 13** y **2013 - 14**, cuando el promedio fue de tres nuevas escuelas de Derecho cada semana.

Programas de licenciatura en Derecho (LED) en Instituciones de Educación Superior (IES) en México

CEEAD, A.C.



Educación Jurídica

Elaborado por | CEEAD, A.C.
 Responsables | Ana Cecilia Nava Arroyo
 Ana Isabel Franco Loera
 Hedilberto Rivera Villegas
 Idaly Escandón Madrid
 Lluvia Guadalupe Alarcón Reta
 Luis Fernando Pérez Hurtado
 Sandra Escamilla Cerón
 Diseño | David Oswaldo Martínez Martínez
 Fuentes | CEEAD y SEP

© CEEAD - Marzo 2017.
 Más información en www.ceedad.org.mx

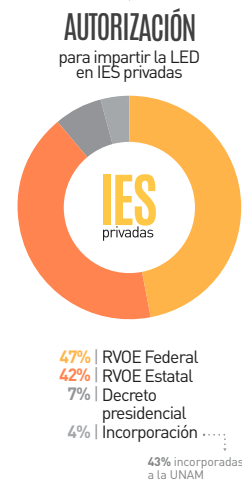
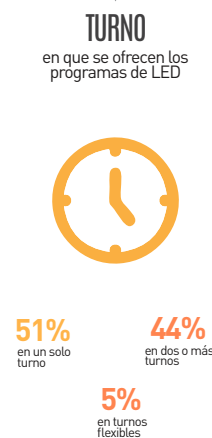
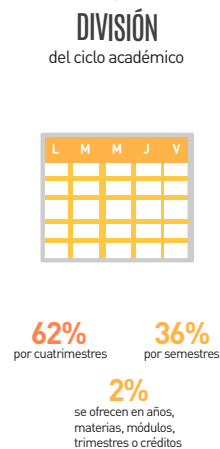
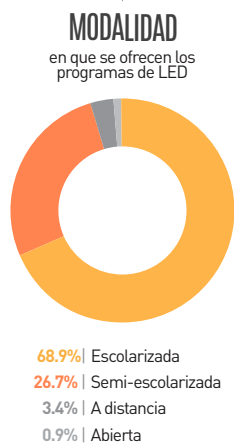
PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN DERECHO (LED) EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) EN MÉXICO

1,770 IES ofrecen la LED durante el ciclo académico **2016-2017**.
 Algunas de estas instituciones ofrecen dos o más programas de LED.

Actualmente existen **2,263** programas de LED activos
 93% en IES privadas y 7% en IES públicas

La LED se ofrece con **58** nombres distintos, sin embargo **93%** se ofertan como licenciatura en derecho

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE LED¹



¹ La información de esta sección está basada en datos de 2,095 programas de LED activos de los que se obtuvo información completa.

Agradecemos a las instituciones organizadoras y patrocinadores por su valioso apoyo para la realización de la segunda edición del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica.



Programa Estado de Derecho para Latinoamérica



