

EL ENFOQUE HUMANISTA EN LA INSTRUMENTACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO DE DERECHO

Roberto LARA DOMÍNGUEZ*
Ma. Bernarda GONZÁLEZ PÉREZ

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Referencias bibliográficas*.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el Derecho se ha transformado contundentemente, sobre todo después del cambio a un enfoque basado en Derechos Humanos (DDHH); lo que, se ha convertido en una exigencia desde el ámbito internacional hasta el local. Por lo tanto, debe pensarse que los nuevos abogados deberán cambiar su forma de pensar, de ver al derecho y en consecuencia, tendrían que ser formados de manera distinta. Esto, ante las necesidades que exige la integración, interpretación y aplicación de la norma en los nuevos contextos.

Así, se debe considerar que el Derecho es una de las licenciaturas que se han mantenido dentro de los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje; muy probablemente, por su lejanía con la pedagogía y el estudio profundo de la didáctica que debe privar en ella. En este sentido, se considera que el enfoque humanista puede ser una opción pertinente para la instrumentación de las competencias dentro del diseño curricular de la licenciatura en Derecho; coadyuvando también, en el cumplimiento de lo estipulado por las políticas públicas de los ámbitos internacional, nacional

* Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Licenciado en Derecho por la Universidad Veracruzana, con 10 años de experiencia docente.

y local, que podría concretarse en la necesidad de formar futuros profesionistas con la capacidad de integrarse eficazmente a la vida laboral y en sociedad.

II. OBJETIVO

Dos principalmente: en primer lugar, argumentar sobre que la propuesta curricular juega un papel sumamente importante en la guía y materialización del proceso educativo; por otro, reflexionar sobre la idoneidad del humanismo como teoría del aprendizaje que lleve a la formación de estudiantes de derecho que sean suficientemente competentes para integrarse a la vida laboral y con ello, asegurar el retorno de la inversión educativa a su entorno y finalmente, el que se reconozcan como seres humanos partes de una comunidad.

III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El problema se encuentra en la enseñanza tradicionalista del derecho dentro de las Universidades y la búsqueda de posibilidades que le den opciones de innovación con apego a teorías del aprendizaje concretas. Por lo tanto, la pregunta central de investigación podría concebirse como: ¿cómo se implica el diseño curricular en la formación de los estudiantes de la licenciatura en derecho y cómo podría aportarle mejoras el anclaje el humanismo crítico como teoría del aprendizaje?

IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El trabajo refiere a una revisión teórica con base en la investigación documental de diversas fuentes primarias y secundarias; con la intención de argumentar en beneficio de defender la idea de que el diseño curricular es un elemento clave en la construcción de competencias en los estudiantes de la licenciatura en derecho; en donde, se considera al humanismo crítico como la teoría del aprendizaje pertinente para realizar su anclaje. Por lo tanto, no se trata del desarrollo o diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, sino en la reflexión sobre los dos temas antes mencionados, teniendo por resultado un compromiso epistémico modesto con un alcance de tipo descriptivo.

V. SOPORTE TEÓRICO

Las ideas aquí vertidas se basan en el humanismo crítico de Carl Rogers y en la visión que sobre de competencias tienen Tobón, Bogoya y Vasco; así como en la definición de diseño curricular de diversos especialistas como el doctor Díaz-Barriga. Con lo que se busca la construcción de un enfoque propio que integre y contextualice las posturas anteriores, con la intención de defender la idea de propuestas curriculares para la licenciatura de derecho, basadas la teoría del aprendizaje antes mencionadas, que logren la construcción de competencias laborales y sociales entre los abogados en formación.

1. *Derecho y el enfoque humanista*

La educación, ha representado una de las polémicas más importantes en las diferentes sociedades del planeta; y es que, determinar su cometido, fines y objetivos, así como la manera de lograrlos, no es una tarea sencilla por diversas razones, dos principalmente: en primer plano, el hecho de que las necesidades dentro de un grupo siempre serán diversas y por ende, la educación tendrá que adaptarse a ellas. Mientras que en un segundo plano, porque las sociedades son dinámicas y por lo tanto, constantemente se transforman requiriendo de nuevos tipos de profesionistas y profesionales, con distintas características, habilidades, saberes y competencias.

Siendo en estos últimos, en donde se considera que el humanismo se debe encontrar adecuadamente representado y materializado, para con ello, lograr la formación de profesionistas conscientes de su entorno y humanidad; misma corriente del pensamiento, que actualmente debe ser reentendida como: "...es, entre otras cosas, la afirmación o la intuición de que todos los humanos tenemos en común algo fundamental y un mismo derecho a la dignidad y el respeto".¹ Aspectos en los que sin lugar a dudas, la Universidad juega un papel fundamental, al ser el espacio en el cual se aplican los conceptos anteriores y que realizan los esfuerzos de educación y desarrollo de los individuos. En este sentido:²

La Universidad, es también, un medio ambiente, un lugar donde un sortilegio atrapa al estudiante y lo une por fuerza para el resto de su vida a la Universidad. Y el colegio dentro de la Universidad es el conjurador que echa

¹ Seth, S., "¿A dónde va el humanismo?", *Revista Humanismo*, 6-10, 2011, p. 6.

² Henry Newman, J., *Acercas de la idea de la Universidad*, Umbral, 2002, p. 11.

el sortilegio. Sin el espíritu del colegio, llevado por tutores que consideran su ejercicio como una vocación más que como otro paso para obtener honores o canojías, la Universidad se convierte en una mera máquina para hacer exámenes.

Sin embargo, esto no sólo encuentra relación con una necesidad en la formación de seres humanos; sino que incluso puede decirse, que se ha encontrado vinculado al derecho en todo momento y es que, no puede hacerse de lado, que la ciencia jurídica es eminentemente humana y por ende, enfocada a las relaciones, actos y cualquiera otro aspecto que se desprenda de él. Por lo tanto, si el derecho es humano; no parecerá extraño que se requiera que su enseñanza se vea involucrada en la impronta humanista. Ahora bien, vale la pena hacer un recorrido sobre la relación que guardan derecho y, de manera genérica, esta corriente del pensamiento.

Frente a una tradición de idolatría a la ley, los abogados tienen como desafío nutrirse de unas herramientas humanistas que les permitan comprometerse con el hombre mismo, en la defensa de su dignidad y su libertad... El humanismo jurídico reclama una vocación clara de los abogados por la hermenéutica, lo que permite superar la concepción decimonónica que se tenía sobre el mismo. El hombre encuentra en el Derecho la posibilidad de hallar una sociedad justa; por esto ha de procurar que el texto normativo no se fije y frene el dinamismo de la sociedad. La fundamentación humanista del Derecho positivo no es fácil, dado lo problemático que resulta comprender la realidad humana. No pueden desconocerse la individualidad ni la particularidad, aunque resulta importante descubrir el lugar peculiar que el hombre ocupa en el universo y para esto debe explorarse lo plural y la variedad cultural en la que se circunscribe el ser humano, sin que pueda abdicarse a una reverencia ciega por una “razón totalizadora”.³

Es decir, el derecho tiene que comenzar a repensarse en un terreno en el que poco está acostumbrado a encontrarse; puesto que, lo convencional ha sido que sus operadores se centren en una visión positivista que, tiende a hacer aplicaciones de la norma a partir, de la interpretación descontextualizada y con mero apego a la construcción textual de la misma. Habrá que decir, que esto no sólo se refiere a un apego por convicción, sino que en realidad facilita el trabajo, puesto que, como Agudelo expresa, la labor de contextualizar los cuerpos normativos en lo individual y lo social no es una tarea en lo mínimo sencilla.

³ Agudelo Ramírez, M., “El derecho desde la actitud humanista”, *Opinión Jurídica*, 9-28, 2012, p. 9.

Sin embargo, se pueden notar ciertos elementos que lo conectan con la educación a partir de una postura humanista; puesto que, se podrá entender que el único camino para lograr abogados con vocación, que no sólo operen sino que cuestionen e interpreten la norma; es precisamente el que sean formados a partir de estas ideas, que se convierta en parte de su vida a partir de la crítica positiva y la transformación de los entornos; lo que se materializa, con base en las experiencias surgidas del mismo contacto con el derecho.

Y es que, el derecho no puede pensarse desde las idealizaciones de la sociedad, aunque bien se reconoce, que se trata del instrumento idóneo y muy probablemente, el más directo; para propiciar los cambios y acercarse al ideal que se espera obtener; sin embargo, esto debe tener como respaldo al ser humano real; en donde su encuentro con el hombre y por cuanto al hombre, se lleve a cabo de manera armónica; con base en la idea de normar sus relaciones, desde los contextos en los que se desenvuelve.

Luego entonces, si es desde el derecho que se están construyendo estas ideas y en donde, se sustentan las concepciones de los DDHH así como se construyen las posturas que habrán de darles forma; parece paradójico que no sean enseñados con base en ellas; pues pareciera imposible lograr abogados humanistas, si no se les forma bajo la misma impronta. Con relación a esto, Recasens⁴ afirma la existencia de una relación entre lo jurídico y lo humano, puesto que toda norma se forma en un pedazo de la vida del hombre que ha sido objetivada; dado esto, sólo puede comprenderse y aprenderse desde la vida humana.

2. *Los agentes del proceso educativo superior; con base en el humanismo crítico*

El proceso educativo está sujeto a la evidente relación que existe entre el profesor y los alumnos; entonces, se trata de dos factores a considerar y de gran relevancia en el diseño de la propuesta curricular; además, de ser el punto de impacto del contexto en el que se desarrolla el acto educativo. En consecuencia, se considera que a diferencia de los otros grados educativos, la educación superior puede llegar a provocar interacciones sumamente diversas y determinadas por una gran variedad de escenarios que son experimentados por cada uno de sus agentes.

Esto, puede provocar una gran diversidad de significados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; simplemente, porque la interpretación de las experiencias y su representación, guardan la característica de ser perso-

⁴ Recasens Sichés, L., *Nueva filosofía de la interpretación del derecho*, Porrúa, 2002.

nalísimas; siendo aquí, en donde entra en juego otro factor de importancia: el contexto; puesto que gran parte del éxito o fracaso de este proceso, descansa en él.

Desde la psicología social contemporánea se concibe que la mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están mediatizadas, en gran parte por la percepción y representación que tenemos de ellas. Empíricamente, consta que ciertos factores sociales inciden en la calidad de la relación que el sujeto mantiene en el entorno escolar, y ello es posible gracias a procesos psicológicos.⁵

Por ende, estas representaciones juegan un papel importante en el desarrollo del acto educativo, pues finalmente inciden tanto en los espacios sociales como singulares y determinan al mismo tiempo, la relación profesor-alumno. Es entonces, que según Albert⁶ la representación que los estudiantes construyen de sus docentes no se encuentran predeterminadas, obedecen a un conjunto de necesidades o intereses; los cuales se encuentran relacionados con la evaluación de la enseñanza, con la manera en la que los docentes se conducen en su práctica e incluso, con la personalidad de los mismos.

Así, con base en lo expresado por Covarrubias & Piña,⁷ son cuatro los factores a considerar: en primer lugar, los aspectos afectivos y relacionales en el comportamiento del profesor; en segundo lugar, el desempeño del rol del docente; en tercer lugar, el contenido de la enseñanza y finalmente, la activación del profesor en situaciones conflictivas. Por lo que, se podrá deducir que el papel más significativo, recae en el docente como guía del acto educativo y en él, descansa la responsabilidad de orientar también el tipo de relación que habrá de sentarse con el estudiante.

Ahora bien, es entonces que se considera que en esta multiplicidad, en la diversidad, en la diferencia, es que el estudiante encuentra el terreno propicio para aprender; precisamente, del encuentro y la interacción con los demás; afirmación que parece acercarse a lo expresado por Carl Rogers en su teoría sobre el humanismo crítico y el aprendizaje basado en el estudiante. En donde, uno de los postulados principales, es dejar en libertad al alumno de experimentar y de hacerlo, relacionándose con los otros que en

⁵ Albert, E., *El alumno y el profesor: implicaciones de una relación*, Universidad de Murcia, 1986.

⁶ *Idem*.

⁷ Covarrubias, P. y Piña, M. M., “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2004, pp. 47-84.

ese proceso de vinculación lo llevarán a observar la realidad desde diferentes puntos de vista.

Sin embargo, la realidad en el aula podría pensarse menos alentadora y es que, en muchos sentidos, la interacción entre el profesor y el alumno pueden llegar a representar un obstáculo contundente para el logro del éxito del proceso educativo y es que, si se considera solamente la experiencia dentro de la licenciatura de derecho, se suele dar una praxis docente en donde este es el dueño del único conocimiento verdadero. Así, el aprendiente se limita —en muchos casos— a memorizar grandes cantidades de información, conceptos e incluso leyes completas; que por supuesto, resultan inoperantes en la práctica legal.

Sin embargo, en este punto valdría la pena preguntarse qué opinaría Carl Rogers con respecto al papel del docente en el proceso educativo; en donde, parte por establecer una serie de características que deben ser cumplidas por este y que además, según el autor, deben dirigir su práctica en el aula. Y es que, se debe recordar que para este pensador, el estudiante aprende por el descubrimiento y las experiencias que él mismo se procura, por lo que se debe encargar de orientar esta actividad y conducirla a través del acto educativo.

Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquél debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de un exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra.⁸

En este orden de ideas, Rogers afirma que el docente debe estar siempre bajo plena consciencia de que el alumno es un ser humano, que se encuentra inserto en una realidad y un contexto que lo definen, lo determinan y por ende, lo pueden llegar a afectar. Así, no sólo se trata de cumplir con el programa académico; tampoco de llevar al aula las máximas innovaciones tecnológicas; mucho menos, de llenar la sesión de actividades y dinámicas para que el estudiante no se aburra; sino simplemente de verlo como lo que es: un ser humano.

⁸ Rogers, C., *El proceso de convertirse en persona*, Trillas, 1992, p. 146.

Por otro lado, es importante mencionar que la formación de un estudiante de educación superior, no puede limitarse a los contenidos teóricos que se le dan en el aula, sino que también debe desarrollar actitudes ante la vida y las adversidades; es entonces, que adquiere sentido el que no egresen profesionales capaces de criticar su entorno, a sí mismos y su práctica, cuando nunca se les permitió hacerlo con los autores que leyeron en la escuela. Así, en el derecho no se puede pensar en abogados que pugnen por la libertad y los derechos humanos, cuando no se les acostumbró a vivir con base en ellos. Con relación a esto:

Se esforzará por lograr que la cualidad de su relación con el grupo le permita manifestar libremente sus sentimientos, sin imponerlos ni convertirlos en una influencia restrictiva sobre los alumnos. Así podría compartir la excitación y el entusiasmo de su propio aprendizaje, sin procurar que los estudiantes sigan sus pasos, o bien los sentimientos de desinterés, satisfacción, contrariedad o placer que les inspiran las actividades individuales o grupales, evitando que esto se convierta en una forma de coerción para el alumno. Nuestro educador querría poder decir: esto no me gusta y que el estudiante, con igual libertad, le responda: pero a mí sí.⁹

Se puede inferir entonces, la idea de un docente que defienda el derecho de los jóvenes a ser libres, cuestionar y criticar; no sólo como ideales humanos, sino como el camino para allegarse de aquellas experiencias que le permitan aprendizajes significativos y por ende, la mejora constante del área en el que se forman día a día. Esto, cobra relevancia cuando se inserta en el contexto del derecho, en donde si algo es cierto, es que las verdades absolutas no existen; de la misma forma, que el hecho de que se requieren profesionales capaces y competentes; pero sobre todo, sensibles de su papel en la vida social. De aquí, que tal vez, la palabra clave de la práctica —aunque él no la esclarece— sea la empatía por parte del profesor. En este sentido:

No me he referido aún a las clases magistrales, charlas o exposiciones de temas que habitualmente se imponen a los alumnos. Si estos así lo desean y lo manifiestan de manera implícita o explícita, todos esos procedimientos pueden formar parte de la experiencia. Incluso en ese caso, el docente que trabaja con una hipótesis basada en la psicoterapia capta con rapidez cualquier modificación de la voluntad de sus alumnos. Por ejemplo, supongamos que estos le han pedido que de un conferencia al grupo (lo cual es muy diferente de lo que habitualmente ocurre en clase); si en el transcurso de su charla el

⁹ Rogers, *op. cit.*, pp. 147 y 148.

docente percibe un clima de aburrimiento y desinterés, deberá esforzarse por comprender ese sentimiento que ha surgido en sus alumnos, ya que su respuesta a los sentimientos y actitudes de estos es más importante que su interés en exponer el tema de la conferencia.¹⁰

Muy probablemente, aquí se encuentre un elemento sustancial que lleve a comprender la práctica docente según Rogers; la capacidad del profesor de hacer uso de la humildad intelectual y transformar, su arrogancia en empatía. Aquella, que le permita conectarse con los estudiantes y en consecuencia entenderlos, en el mejor de los casos comprenderlos. Sin embargo, aparece uno de los conflictos más trascendentes de esta teoría: la evaluación; puesto que finalmente si el alumno es libre de construir su propio conocimiento, ¿cómo debe el docente evaluarle? Rogers¹¹ sugiere que en realidad quien se encarga de evaluar es la vida misma, con base en la capacidad del estudiante de resolver los problemas que le presenta (aquí la tarea del educador, de prepararle para ello).

3. *El diseño curricular desde la perspectiva del humanismo crítico*

Se debe partir, desde la idea de que el currículo significa la espina dorsal del enfoque educativo que se trabaja en una institución de educación superior; es decir, en él se establecen las esencias del tipo de acto educativo que se buscará desarrollar en una Universidad y por ende, la manera en la que el docente habrá de trabajar. Es entonces, que su diseño es sumamente importante para poder conectar y vincular la misión y filosofía de la escuela; así como la base para que ésta pueda cumplir sus principales objetivos educativos. Ante esto, se debe entender a esta actividad como:

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum (*sic*) que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.¹²

¹⁰ *Ibidem*, p. 148.

¹¹ Roger, *op. cit.*

¹² Fernández Lomelí, A. (8 de septiembre de 2017), *El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular*. http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf.

Es entonces, que de primera instancia, se debe entender que el diseño curricular es un trabajo relativo a la conformación o construcción de un currículo; por ende, este proceso debe representar la aplicación de una metodología concreta, diseñada para la elaboración de un diagnóstico, que sirva como base para la conformación de un proyecto curricular, que dará forma al proyecto educativo de una institución específica. En este sentido:

El concepto y el uso del término currículo está ciertamente influido por las diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas; por los adelantos tecnológicos —especialmente por la incorporación de las tecnologías de la comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje—, por la constante transformación y evolución de las sociedades, y por la movilidad cultural. De manera consecuente podemos hablar de un currículo basado en enfoques críticos, institucionales y constructivistas, aunque también en el currículo basado en competencias.¹³

Así, se puede observar una clara referencia a la importancia que tiene el entorno en la construcción de las propuestas curriculares; tal vez de ahí, su denominación como tales, pues finalmente no es más que la proposición concreta que se hace con respecto a la manera en la que se deben desarrollar los contenidos educativos. En este sentido, uno de los principales referentes puede ser: “Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.¹⁴

De lo anterior, se puede tomar al currículo como una proposición, la tentativa que comunica el propósito educativo; muy seguramente; de una institución particular. Sin embargo, cierto es que existe una relativa libertad para su construcción, aunque ésta debe encontrarse sujeta a la polemización de sus formas, principal y seguramente, porque requiere de cierta flexibilidad para estarse adaptando constantemente a los contextos que *per se* son dinámicos.

Es entonces, que con base en todo lo anterior, se puede afirmar que el diseño curricular es un ejercicio complejo; que no puede obviar una serie de factores como lo son el contexto, el docente y el estudiante. En donde, cabe esperar el que se sujete a la búsqueda de satisfactores para necesidades específicas de una sociedad concreta y por ende, a la formación de personas capaces de consolidarlos; los que a su vez, deben encontrarse vinculados

¹³ Meza Morales, J., *Diseño y desarrollo curricular*, Red Tercer Milenio, 2012, p. 12.

¹⁴ Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Moratafalta, 2003.

con elementos que permitan vislumbrar el cómo enseñar con sustento en alguna teoría pedagógica.

Aquí, es en donde se considera pertinente el pensar la propuesta curricular desde la impronta del humanismo crítico, teoría en la que Carl Rogers se convierte en el principal exponente y que definitivamente, otorga una mirada que marca la manera de pensar de la psicología y por supuesto, la educación.

Cabe señalar, que de acuerdo a lo expresado por Kirschenbaum¹⁵ a lo largo de su experiencia profesional, Rogers defendió en todo momento la libertad, como postulado democrático y como base de su tratamiento terapéutico; construyendo con esto su terapia centrada en la persona. Sin embargo, también traslada estas ideas a la educación, sobre todo a partir de su experiencia como docente; lo que se puede aterrizar con lo expresado por él mismo: “Soy muy bueno para vivir y dejar vivir; entonces si no se permite vivir a mis alumnos, las cosas se tornan insatisfactorias”.¹⁶

Pero, ¿qué es lo que el autor propone específicamente para la enseñanza?; una de sus principales aportaciones en este campo, es la idea de centrar el acto educativo en el estudiante; sin embargo, pareciera que el contenido más valioso se encuentra en Rogers,¹⁷ en donde expresa la intrascendencia de cualquier conocimiento que pudiera enseñarse, por lo menos, el que éste pueda significar un cambio significativo en la conducta de la persona que aprende; sin embargo, asegura que aquél que verdaderamente influye sobre ésta será el que el individuo incorpore por sí mismo.

En consecuencia, Rogers¹⁸ afirma que el intentar enseñar los resultados de la ciencia, pueden por lo regular, cargarse de incoherencia y por ende, provocar una experiencia digna de desconfianza; lo que llevará indudablemente a una enseñanza fracasada. Así, su postura se basa en que el ser humano aprende aquello que le parece importante o trascendente para su propia conducta; en donde las relaciones con otras personas o en un ambiente grupal juegan un papel relevante. En este sentido:

En la medida en que los educadores se interesen en aprendizajes funcionales, innovadores, que impregnen a la persona en su totalidad y modifiquen sus actos, harán bien en recurrir a la psicoterapia en busca de ideas directrices.

¹⁵ Kirschenbaum, H. (1995), Carl Rogers. En M. Suhd, *Carl Rogers and Other Notables he Influenced* (pp. 1-104), California, EUA: Science and Behavior.

¹⁶ Rogers, C., *Grupos de Encuentro*, EUA: Harper & Row, 1970.

¹⁷ Rogers, *op. cit.*

¹⁸ *Idem.*

La posibilidad de adaptar a la educación en el proceso de aprendizaje que se produce en la psicoterapia parece prometedora.¹⁹

Al respecto, intentando aterrizar las ideas, se puede decir que la propuesta curricular debe estar integrada por conocimientos que sean funcionales e innovadores —con respecto al qué enseñar—; que a la par, problematicen al estudiante —referencia al cómo enseñar— y sobre todo, le apoyen para resolver problemas de la vida cotidiana o de la práctica profesional —por qué enseñar—; con lo que se despertaría el interés de estos últimos y en consecuencia, un aprendizaje significativo o trascendente —esto apunta al apego y sujeción al contexto—. En ese sentido:

En primer lugar, las condiciones enunciadas implica que el aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas. Creo haber observado ciertos hechos que corroboran esta afirmación, por ejemplo: en mis propios intentos de coordinar cursos y grupos de una manera acorde con los lineamientos surgidos de mi experiencia terapéutica, he descubierto que este enfoque resulta, por cierto, más efectivo en los talleres que los cursos regulares, en los cursos de divulgación que en los cursos de tema limitado. Todas las persona que acuden a los talleres o a los cursos de divulgación están en contacto con problemas que reconocen como tales. El estudiante que sigue los cursos universitarios habituales, y sobre todo los cursos obligatorios, tiende a encararlos como una experiencia en la que ha de permanecer pasivo e insatisfecho o bien, ambas cosas a la vez; es decir, vive una experiencia que, a su juicio, no guarda relación alguna con sus propios problemas.

Sin embargo, he aprendido que cuando los estudiantes universitarios ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas que les preocupan o interesan, hay una asombrosa sensación de libertad, un verdadero progreso. Esto se aplica tanto a cursos de matemáticas como a los de psicología de la personalidad.²⁰

Es importante mencionar, que estos son elementos urgentes a integrar en la licenciatura de derecho; puesto que, en muchas de las ocasiones ha sido superada por las innovaciones jurídicas o bien, simplemente no tienen una relación directa con el contexto en el que el estudiante se desarrolla; al mismo tiempo, una probable imposibilidad de ser funcionales en la vida diaria o laboral del mismo. Lo que provoca la insatisfacción por parte de este y en consecuencia, la aparición de mecanismos de defensa

¹⁹ *Ibidem*, p. 143.

²⁰ Rogers, *op. cit.*, p. 146.

que pueden llevarlo a resistirse o incapacitarlo para lograr un aprendizaje trascendente.

4. *Conceptualizando las competencias en educación superior*

En la actualidad, el enfoque por competencias se ha convertido en la médula de prácticamente todo el sistema educativo en México; esto, se hace evidente con las reformas legales y emisión de políticas educativas, que lo han establecido formalmente en la educación básica y la media superior. Sin embargo, en lo que respecta a la educación superior, no hay nada que la sujete a su uso, aunque por obviedad también ha sido inserta en esta oleada. Así, las competencias fueron introducidas en la Universidad de la siguiente forma:

Se atribuye al lingüista americano de origen judío Noam Chomsky (*sic*), la introducción de las palabras “competencias” y “actuación”, en el año 1965... posteriormente en los años setentas, retoma en concepto y la redefine nuevamente, como el conocimiento (tácito) y del uso (habilidad); en consecuencia... se aproxima al saber hacer en contexto.²¹

Es entonces, que se puede observar una clara referencia al saber y al hacer, vinculados a través del contexto en el que se estén desarrollando; ante esto, habrá que aclarar que no se limita al contexto laboral, sino que va más allá y se plantea la necesidad del desarrollo del ser humano de manera integral y en todos los aspectos de su vida; bajo el ideal, de que la educación debe servir para formar a personas capaces de vivir en sociedad, lo que implica no sólo el ámbito individual, sino también el colectivo y con ello, procurar una mejora a su entorno y la posibilidad de insertarse eficazmente en el espacio laboral. Así, Pardo²² define a las competencias como “La competencia se entiende como una combinación integrada de variables, que involucra: la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, que pueden ser aplicados en diversos contextos, lo que conduce a tener un desempeño profesional adecuado”.

Bajo esta idea, la intención sería que el joven pudiera desenvolverse con un conjunto de conocimientos, habilidades prácticas y destrezas suficientes para resolver los problemas que se le presentan. Aunque, para el caso de esta investigación, vale la pena extenderlo más y llevarlo a la inte-

²¹ Pardo, María Isabel, “Competencias para la educación superior”, *Revista Científica*, pp. 73-81, 2004, p. 73.

²² *Ibidem*, p. 75.

gralidad de la vida. Ahora bien, esto no puede separarse del hecho de que actualmente el mundo es sumamente cambiante; por lo tanto, la educación no puede ser pensada para toda la vida; es decir, tiene que preparar a los estudiantes para transformarse junto con el entorno. Así, Tobón²³ puede resumir los elementos que caracterizan a las competencias en la educación superior de la siguiente manera:

...las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formáticos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y valores.

Por lo que, se puede observar que se trata de un enfoque que procura abordar la formación del estudiante desde la integralidad; en los aspectos subjetivos como la espiritualidad y tan objetivos como el desempeño laboral; basado en la idea de tener por resultado personas que sepan desempeñarse en la vida en general; pero que además, significan una ventaja significativa en la pertinencia de los programas educativos, puesto que pareciera orientarse a retos y problemas específicos del entorno social; en donde se incluyen la gran mayoría de las situaciones a las que habrá de enfrentarse el futuro profesionista.

Es entonces, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas de evaluación cobren sentido no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las universidades y la misma sociedad; pues, se encuentran en armonía y vinculación directa; es decir, se procura que ningún elemento quede aislado o fuera de la interrelación que se requiere para que pueda funcionar pertinentemente el acto educativo. Añadiendo ventajas al enfoque por competencias, Tobón²⁴ expresa:

²³ Tobón, S., *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos de aprendizaje*, Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, 2007, p. 15.

²⁴ Tobón, *op. cit.*, p. 16.

El enfoque por competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca en la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que en están en línea de gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias...

En este sentido, el currículo toma un papel de gran trascendencia puesto que servirá como base para realizar estas mediciones; es decir, aporta los elementos que deberán ser gestionados con base en la calidad; lineamientos a los que se sujetará desde su construcción; tal vez, intentando concretizar las ideas, una de las grandes ventajas de las competencias es que tienen la característica de ser medibles; por el simple hecho, de que desde que se diseña la propuesta curricular, se están siguiendo principios de calidad, los que también serán trasladados al proceso educativo y sus técnicas de evaluación.

Sin embargo, hay otras definiciones que describen las competencias desde otras visiones; por ejemplo Bogoya²⁵ hace referencia a una actuación, que debe considerarse como idónea con respecto a tareas concretas y con relación a un contexto; por lo que el conocimiento debe ser asimilado para posteriormente ser aplicado, pero con la suficiente flexibilidad como para dar soluciones que sean variadas y pertinentes. Por otro lado, Vasco²⁶ señala que se trata de una capacidad para desempeñar tareas nuevas y variadas, que suelen salir de lo habitual y que refieren a contextos distintos de aquellos en donde se enseñaron.

Por lo que, se puede decir entonces, que las competencias deben guardar una característica de utilidad, aquella que le permita a las personas actuar frente a situaciones concretas, solucionando problemas con la suficiente flexibilidad como para diversificar sus respuestas; por lo que, no pueden pensarse en referentes concretos sino complejos; contextos amplios, que no limiten sus actos a especializaciones laborales. Es por ello, que las competencias buscan seres humanos integrales y no sólo, formar profesionales pre-

²⁵ Bogoya, D. (2000), "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto", en D. Bogoya, *Competencias y proyecto pedagógico*, pp. 11-37, Bogotá, Colombia: Unibiblos.

²⁶ Vasco, C. (2003), "Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?", *Revista Educación y Cultura*, pp. 33-41.

parados; así, se busca hombres creativos, emprendedores, pero sobre todo, en constante mejora de sí mismos. Así, no sólo adquiere conocimientos, también aprende a aplicarlos y hacerlos parte de su vida.

Por lo que, la educación basada en competencias puede entenderse como un fuerte cambio en la manera en la que se enseña; puesto que no sólo es el hecho de modificar contenidos, sino que se trata de transformaciones metodológicas en todo el sistema educativo; entendiendo esto, como la manera en la que se enseña y en consecuencia, en la que se aprende; es por esto, que se toma como base un perfil educativo, que terminará convirtiéndose en un proyecto de educación, que planificará para la institución concreta, en un contexto determinado, el proceso educativo. Esto, toda vez que no se debe olvidar que la principal función de las universidades es la formación exitosa de los futuros profesionales que accederán al mercado laboral y ahora, para la vida en general.

VI. CONCLUSIONES

Como se pudo observar a lo largo de este trabajo de investigación, el Derecho —cómo área profesional y del conocimiento—, juega un papel fundamental en la vida social; esto, porque es aquí en donde se regulan todas las conductas de los individuos y por ende, se trabaja integrando, interpretando y aplicando la norma a casos concretos. Siendo aquí, en donde radica su relación directa con el humanismo como corriente del pensamiento que le da sustento.

Así, con las reformas estructurales a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), así como el fortalecimiento del enfoque de derechos humanos (DDHH) en el orden mundial; se ha vuelto imperante transformar la manera en la que se trabaja la norma y por lo tanto, en la que se aprende. Es decir, hoy el operador jurídico se encuentra ante la necesidad no sólo de interpretar los textos legales desde su redacción; sino que deben ser contextualizados para asegurar el mejor resultado para la persona que se ve implicada en un acto legal; pero, se considera que esto sería imposible si los estudiantes no son acostumbrados a ver así a la ley desde su formación.

Ahora bien, en este documento se buscó llegar a la comprobación de dos aspectos sustanciales: en primer lugar, que la propuesta curricular juega un papel sumamente importante en la guía y materialización del proceso educativo; por lo que es importante que se encuentre adecuadamente diseñada, para lograr la formación de seres humanos que por un lado, sean capaces de dar soporte al tipo de sociedad que se desarrolla en un momento

y tiempo determinados; por otro, que sean suficientemente competentes para integrarse a la vida laboral y con ello, asegurar el retorno de la inversión educativa a su entorno y finalmente, el que se reconozcan como seres humanos partes de una comunidad.

Esto último, con el afán de sensibilizarlos con respecto al papel que su profesión desempeña en el núcleo social y al mismo tiempo, de la trascendencia de trabajo en la vida del grupo. También y en segundo lugar, el que el humanismo crítico plantea una verdadera opción como eje transversal del diseño curricular, al fomentar la enseñanza centrada en el estudiante; con lo que se busca que el docente reconozca la humanidad de sus alumnos, su pertenencia a un contexto y con ello, procure su formación con base en la libertad que provee la experiencia, a partir de conocimientos útiles y del intercambio de ideas grupales.

Es entonces, que se considera que el diseño curricular para la licenciatura de derecho, debe partir de reconocer al estudiante como ser humano; para que entonces, se formalice un proceso educativo en el que se le enseñe bajo esta cualidad y con la intención de que, a su vez, la reconozca en quienes le rodean; lo que tendrá que ser proveído desde la libertad y la experiencia; así como de la misma interacción con los otros. Por ello, se considera que el humanismo crítico debe ser un eje transversal del currículo de esta área del conocimiento; pues amplía las posibilidades de cumplir con los objetivos antes planteados.

VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

Lo abordado en este documento, refiere a una parte de una investigación más amplia cuyo objetivo principal será el de lograr establecer una propuesta de diseño curricular para una licenciatura en derecho, con base en los enfoques por competencias y el humanismo crítico. En donde se planea realizar una investigación en el grado de detección de necesidades, a partir de encuestar a profesores, egresados y empleadores, con la intención de aterrizar las ideas comentadas en este documento, así como los postulados teóricos, de manera contextualizada y a modo que logren instrumentarse en una realidad concreta.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDELO RAMÍREZ, M., “El Derecho desde la Actitud Humanista”, *Opinión Jurídica*, 9-28, 2012.

- ALBERT, E., *El alumno y el profesor: implicaciones de una relación*, Madrid, España: Universidad de Murcia, 1986.
- BOGOYA, D., “Una Prueba de Evaluación de Competencias Académicas como Proyecto”, en D. Bogoya, *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Colombia: Unibiblos, 2000.
- COVARRUBIAS, P. y PIÑA, M. M., “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47-84, 2004.
- EVANS, R., *Carl Rogers: el hombre y sus ideas*, Nueva York, EUA: Dutton, 1975.
- FERNÁNDEZ LOMELÍ, A. (8 de septiembre de 2017), *El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de México: http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf.
- HENRY NEWMAN, J., *Acerca de la idea de la Universidad*, CDMX, México: Umbral, 2002.
- KIRSCHENBAUM, H., Carl Rogers. En M. Suhd, *Carl Rogers and Other Notables he Influenced*, California, EUA: Science and Behavior, 1995.
- MEZA MORALES, J. (2012), *Diseño y desarrollo curricular*, CDMX, México: Red Tercer Milenio, 2012.
- PARDO, M. I., “Competencias en la educación superior”, *Revista Científica*, 73-81, 2004.
- RECASENS SICHÉS, L. (2000), *Nueva filosofía de la interpretación del derecho*, CDMX, México: Porrúa.
- ROGERS, C., “Teorías sobre Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales”, en S. Koch, *Psicología: estudios de una ciencia*, Nueva York, EUA: McGraw-Hill, 1959.
- ROGERS, C., *Grupos de Encuentro*, Nueva York, EUA: Harper & Row, 1970.
- ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*, CDMX, México: Trillas, 1992.
- SETH, S., “¿A dónde va el humanismo?”, *Revista Humanismo*, 6-10, 2011.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, España: Moratafalta, 2003.
- TOBÓN, S., *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, 2007.
- VASCO, C., “Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?”, *Revista Educación y Cultura*, 33-41, 2003.