

DERECHOS HUMANOS Y TRABAJO SOCIAL

Un análisis desde las guías académicas de universidades públicas mexicanas

LUIS MANUEL RODRÍGUEZ OTERO / CARLA CUBILLOS VEGA

Resumen:

El objetivo de este trabajo es explorar la inclusión de los derechos humanos en los planes formativos de la carrera de trabajo social en las universidades mexicanas. Mediante una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, analizamos el contenido de las guías académicas de esta titulación. La presencia de elementos transversales a los derechos humanos y la referencia explícita a ellos en la descripción de la titulación sugiere que la formación profesional parte de una visión de la educación como un medio para difundir una cultura de derechos humanos, la emancipación y la transformación social. Sin embargo, pese a que la mayoría de las universidades incluyen alguna asignatura específica de derechos humanos, sus contenidos no se adecuan a los componentes que requiere una perspectiva de educación en derechos humanos integral.

Abstract:

The objective of this study is to explore the inclusion of human rights in the curriculum of social work degrees in Mexico's universities. Through a mixed quantitative and qualitative methodology, we analyzed the content of the degree program's academic guidelines. The presence of elements that intersect human rights, and explicit reference to these elements in the program description suggest that professional training is based on a view of education as a means to spread a culture of human rights, emancipation, and social transformation. Most of the universities offer a specific human rights course, yet course contents do not have the required components for integrated education in human rights.

Palabras clave: educación superior; derechos humanos; trabajo social; México.

Keywords: higher education; human rights; social work; Mexico.

Luis Manuel Rodríguez Otero: investigador de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Trabajo Social. Culiacán, Sinaloa, México. CE: luismaotero@yahoo.es / <https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

Carla Cubillos Vega: investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Trabajo Social. Madrid, España. CE: carlacub@ucm.es / <https://orcid.org/0000-0002-3306-8787>

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, tras los horrores de la Segunda Guerra Mundial, la idea de la dignidad del ser humano como la esencia de la democracia, la convivencia y la paz (Sánchez y Jimena, 1995) se ha ido plasmando en diversos textos normativos internacionales, así como en las constituciones de varios países. Ese concepto de dignidad –incorporado en las normas de manera directa o indirecta– representa el núcleo de una serie de derechos fundamentales inviolables (Sánchez y Jimena, 1995; Oehling de los Reyes, 2010). Sin embargo, pareciera que los derechos humanos son una cuestión que solo afecta a ciertos colectivos cuyos derechos son violados: la idea de que estos forman parte de la vida cotidiana de todas las personas –por el solo hecho de vivir en sociedad–, en todo momento y no solo cuando se ven privadas de los mismos no está incorporada en la cultura.

En este sentido, a pesar de existir sociedades democráticas, hay quebrantamientos que advierten sobre la necesidad de incorporar el enfoque de derechos humanos en la sociedad: las medidas de austeridad impuestas por los gobiernos, los abusos cometidos por la policía contra los civiles en las manifestaciones; la desatención de los casos de violencia de género en los sistemas de protección y justicia penal; las violaciones de derechos sexuales y reproductivos en numerosos países, tanto hacia las mujeres como al colectivo de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (LGTBI); la complicidad en los casos de maltrato y tortura de personas privadas de libertad; la desaparición forzada de personas detenidas por agencias de inteligencia; las violaciones de derechos de las personas inmigrantes y refugiadas cometidas actualmente en Europa o, en fin, un entorno de desigualdades estructurales y abuso de poder puesto en evidencia, primero con las protestas públicas desatadas en diversos países (estallidos sociales) y, luego, con la crisis sanitaria global desencadenada por la pandemia de COVID-19 (Amnistía Internacional, 2018; 2021).

Los derechos humanos en México

En el caso de México, de acuerdo con el último informe de Amnistía Internacional sobre violaciones de derechos humanos en las Américas (Amnistía Internacional, 2020), persiste la impunidad sobre estas violaciones y por delitos de lesa humanidad. Las violaciones más graves continúan siendo la violencia de género y los feminicidios que sufren mujeres y niñas (en

2019 se iniciaron 1,006 investigaciones sobre feminicidios) y, pese a que se implementaron protocolos de alerta de violencia en 18 de 31 estados, estos mecanismos no han contribuido a reducirla. De otro lado, son frecuentes las amenazas, agresiones, hostigamiento y homicidios a periodistas y personas defensoras de los derechos humanos, violando también el derecho a la libertad de expresión y reunión en las manifestaciones públicas. Igualmente, el informe subraya las detenciones y reclusión arbitrarias que suelen derivar en malos tratos e incluso tortura, incluida la violencia sexual. Asimismo, las desapariciones forzadas, sea por parte de agentes estatales o no estatales, continuaban en la mayor impunidad, estimándose que a dicha fecha permanecían más de 61,500 personas desaparecidas. En lo que respecta a los compromisos en materia de derechos humanos, México no ha cumplido con la adopción de un enfoque de derechos en la política migratoria pues, cediendo a la presión ejercida por el gobierno estadounidense, aumentó los controles migratorios, detenciones (en condiciones de brutal hacinamiento) y devoluciones a países de origen, vulnerando las normas internacionales.¹

Respecto de los mecanismos de protección y defensa de los derechos humanos en México, se pueden señalar dos modalidades, los medios jurisdiccionales y los no jurisdiccionales. El principal organismo de la vía jurisdiccional es la Suprema Corte de Justicia de la Nación que, de acuerdo con la Constitución Política, recurre a tres medios para analizar las demandas por presuntas violaciones a los derechos humanos reconocidos por la legislación del país: los juicios de amparo, las acciones de inconstitucionalidad y las controversias constitucionales (González Pérez, 2011). La otra vía, la no jurisdiccional, compete a una serie de organismos que se dividen, a su vez, en dos niveles, el nacional, representado en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el federal, en las comisiones de derechos humanos de las 31 federaciones del país, además la de la Ciudad de México y la figura del *ombudperson*, que opera en nombre de instituciones como las procuradurías federales del Consumidor y del Medio Ambiente o el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, entre otras (González Pérez, 2011). A través de la vía no jurisdiccional se pueden proteger los derechos humanos interponiendo acciones de inconstitucionalidad o elaborando recomendaciones, ya sean particulares o generales, pero también se puede ejercer una serie de labores de promoción de los derechos humanos orientadas a instituir una cultura de respeto hacia los mismos.

La educación en derechos humanos

Para difundir una cultura de derechos humanos existen diversos canales, entre los cuales la educación supone el medio por excelencia y un derecho humano en sí. En este marco, y en un ámbito general, educar en y para los derechos humanos implica “educar cívicamente en los valores de la democracia, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la tolerancia-aceptación, el pluralismo político e ideológico” (Ribotta, 2006:154).

La educación en derechos humanos (en adelante EDH) se orienta a desarrollar dichas competencias y la sensibilidad necesaria para promover y garantizar condiciones que permitan el respeto a los derechos humanos y su defensa. No se trata meramente de una educación en valores (cívicos y/o morales), sino que es una manera de construir y fortalecer el conocimiento concreto de los derechos humanos, así como la adquisición de actitudes y competencias para poder aplicarlos en nuestras prácticas cotidianas (Løkke, 2012). La EDH se convierte, en última instancia, en una herramienta fundamental para difundir el conocimiento sobre los derechos humanos y para promover su respeto y defensa. De otro lado, la EDH no debe ser solo una tarea que compete a los organismos estatales no jurisdiccionales, sino que también debe ser implementada en todo el sistema educativo.

Con el fin de crear una cultura de derechos humanos sostenible en el tiempo, la EDH se ha de desarrollar a mediano y largo plazos (Moriarty, 2004). Sus objetivos dependerán en gran medida del segmento de población a la que se dirijan y los actores que la promuevan, sea en el contexto educativo formal o informal. En concreto, la EDH debe orientarse a alcanzar un marco de cambio social, fomentar y potenciar: el liderazgo de las personas, que sean capaces de darse cuenta del marco general de violaciones de derechos humanos e injusticia social, de todo el contexto que subyace a nivel político; el desarrollo de la coalición y la alianza, es decir, preparar personas capaces de reconocer sus responsabilidades y que los esfuerzos en común conducen al éxito para alcanzar objetivos de cambios sociales; y la emancipación, alcanzando primero el bienestar personal, luego el desarrollo de la comunidad y, a largo plazo, la transformación social (Tibbitts, 2002; Hawkins y Knox, 2014). Por ello, es importante tomar una aproximación pedagógica participativa mediante métodos que involucren el desarrollo de ciertas competencias y actitudes en las personas; por tanto, la concienciación crítica en materia de derechos humanos debe ser un objetivo fundamental (Tibbitts, 2002).

Derechos humanos y trabajo social

Pese a que los derechos humanos forman parte de la definición de la misión de la profesión del trabajo social, de sus principios, así como de su propia trayectoria histórica (Fernández Martín, Palacios Esteban y Cordero Ramos, 2006; Healy, 2008; Ife, 2012; De-Robertis, 2018; Raya-Diez, Caparrós-Civera y Carbonero-Muñoz, 2018; Cubillos-Vega, 2017), la EDH no es un tema suficientemente desarrollado en este campo. Las y los trabajadores sociales no tienen incorporada en su práctica profesional una sensibilidad y competencias relacionadas con los derechos humanos (Cubillos-Vega, 2017), principalmente porque, como se podrá constatar en la siguiente sección, carecen de una formación adecuada en dicha materia.

Por todo ello, este trabajo tiene el objetivo de explorar la inclusión de los derechos humanos en los planes formativos de la licenciatura en trabajo social (TS) de las universidades públicas mexicanas. De un lado, en un primer momento, analizaremos la presencia de una serie de elementos (transversales a los derechos humanos; los civiles y políticos; y los económicos, sociales y culturales), así como la referencia explícita a los derechos humanos en las guías académicas y su noción subyacente. De otro lado, profundizaremos el estudio, identificando las asignaturas de competencia específica de derechos humanos en las mallas curriculares y analizándolas de acuerdo con una serie de indicadores que recogen los contenidos mínimos que debería integrar una EDH integral en el ámbito del TS (Cubillos-Vega, 2019a).

En los siguientes apartados, comenzamos por un breve estado de la cuestión sobre la inclusión de la EDH en los planes formativos de trabajo social; a continuación, presentaremos la descripción del método seguido en el presente estudio; posteriormente, los resultados derivados del mismo y su discusión y, por último, las conclusiones.

Antecedentes

En el contexto latinoamericano, el estudio realizado por Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) sobre 32 planes formativos de universidades de Chile identificó referencias explícitas a los derechos humanos en 10 entidades (31.25%). Asimismo, respecto de las categorías vinculadas se observó lo siguiente: 13 instituciones incluían referencias a la equidad, a la igualdad y a la tolerancia-respeto (40.62%, respectivamente); 16, a la justicia social (50%); 15, a la ciudadanía y a la diversidad cultural (46.87%, respectivamente); 8, al desarrollo humano (25.00%); 6,

al bienestar social (18.75%); 5, a la participación social y a la democracia (15.62%, respectivamente), una a la educación para la paz (3.12%) y ninguna incluía referencias a las categorías colectivos sociales y formación ciudadana. En este sentido las autoras enfatizan que el 28.1% de los planes formativos chilenos de trabajo social incluyen una dimensión de las antes señaladas, el 28.1%, 2, y ninguna considera 3 dimensiones; asimismo el 31.2% incluye referencias explícitas a los derechos humanos y 6.3% a ninguna dimensión, pero sí a cuestiones éticas.

En Costa Rica, Molina (2015) advirtió de la actual reflexión en la disciplina en aras de incorporar el enfoque de derechos humanos en la formación de las y los futuros profesionales. Señala que los planes formativos de trabajo social carecen de contenido sobre las actitudes, habilidades y destrezas necesarias para implementar acciones profesionales desde dicho enfoque. Así, la autora indica que es necesario redefinir las cartas descriptivas de las materias e incorporar competencias dirigidas a:

a-Desarrollar la libertad de pensamiento por medio del desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis crítico; b-Promover la actitud de profundo respeto y tolerancia hacia las diferentes maneras de pensar; c-Propiciar actitudes y valores vinculados con la participación responsable; d-Propiciar actitudes de solidaridad y fraternidad (Molina, 2015:7).

En España, Mercado-García, Valles-Casas y De la Paz-Elez (2016) señalan que de 37 universidades que imparten la titulación de trabajo social, 25 (67.56%) imparten formación en derechos humanos; de las cuales en 15 se ofertan como asignaturas optativas. No obstante, estos datos fueron actualizados por (Cubillos-Vega, 2019a) quien, analizando los contenidos de las asignaturas, apreció una reducción de dicha cantidad a 21 universidades, donde solo en siete casos se podría sostener que se impartía realmente una formación en derechos humanos y que, en todos ellos, no cumplían con los estándares de una EDH integral.

En Turquía, Beydili y Yildirim (2013) señalan que los programas formativos abogan por la transversalidad de las nociones de dignidad de la persona y la justicia social. En India, Nadkarni y Sinha (2016) indican que se está realizando un proceso de incorporación gradual de los derechos humanos en los planes formativos de las universidades, especialmente respecto de ciertos tópicos (infancia, mujeres, educación,

salud y sustento mínimo). Mientras que en Australia se incorporaron al currículum materias específicas (Nipperess, 2013). En esa línea, Cubillos-Vega (2019a) presenta diferentes experiencias formativas realizadas en licenciaturas de trabajo social respecto de tópicos específicos en contextos como Turquía (género), Estados Unidos (arte y activismo), Taiwán (género e indigenización), Israel, Palestina, Jordania (educación para la paz) y Argentina (pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” con una perspectiva crítica).

Respecto del contexto mexicano, tras realizar una búsqueda bibliográfica simple en las bases de datos de Scopus, Web of Science y Google Académico con las palabras clave (“México” & “trabajo social” & “derechos humanos”) se identificaron cinco publicaciones. Mancinas-Espinoza, Zúñiga Coronado, Arroyo Rueda, Rodríguez Otero *et al.* (2018) señalan que el abordaje epistemológico del trabajo social se realiza tradicionalmente desde tres perspectivas históricas (positivismo, hermenéutica y crítica). No obstante, advierten que en los últimos años emergieron dos nuevas perspectivas, por un lado, el enfoque en derechos humanos y, por otro, el decolonial. En este sentido, Bolio Ortiz (2015) evidencia la necesidad de desarrollar estrategias desde la perspectiva en derechos humanos en TS de forma teórico-metodológica respecto de los grupos y poblaciones vulnerables. A partir de esta premisa, el autor advierte sobre la necesidad de incorporar dichos contenidos en la formación de las y los trabajadores sociales. Fernández Castro (2017) reflexiona sobre los contenidos que deberían de impartirse en las licenciaturas en TS en México. En este sentido, menciona cinco bloques temáticos: 1) teoría social de los derechos humanos, 2) protección regional e internacional de estos derechos, 3) los derechos humanos en el sistema jurídico mexicano, 4) estrategias y mecanismos para su defensa y promoción en México y 5) intervención social en derechos humanos. Por otro lado, Rodríguez Otero (2022) realizó un análisis teórico sobre la relación entre estos derechos y la diversidad sexual en México e incluye aspectos epistemológicos y metodológicos en cuanto a la intervención del TS desde dicho enfoque. Asimismo, Cano Soriano y Narro Lobo (2017) abordan la perspectiva epistemológica del enfoque en derechos humanos en trabajo social e incluyen especificaciones sobre su implementación en las áreas de la política, la ética, el derecho y la inclusión social. En este sentido, exponen reflexiones en cuanto a dicho enfoque ante problemáticas sociales existentes en México respecto de la familia, cuestiones de género,

la discapacidad, la trata de personas, las desapariciones involuntarias, las comunidades indígenas, las personas en situación de reclusión y la diversidad sexual. Finalmente, Rodríguez Otero y Cerros Rodríguez (2021) realizaron una investigación en la que analizaron las actitudes de 610 alumnas(os) de la licenciatura de trabajo social de las universidades Autónoma de Nuevo León y de Guadalajara hacia los derechos humanos. Advierten que los conocimientos adquiridos al respecto en la universidad son superiores a los alcanzados en la vida cotidiana. Asimismo, identificaron que el nivel de compromiso del alumnado hacia los derechos humanos es medio-alto.

Metodología

Como pudimos apreciar en el apartado anterior, se advierten estudios que abordan la situación de la EDH en la carrera de trabajo social en: Chile, Costa Rica, España, Turquía, India, Australia, Estados Unidos, Taiwán, Israel, Palestina, Jordania y Argentina. Sin embargo, en el contexto mexicano no se han identificado estudios al respecto. Por este motivo, planteamos esta investigación con base en los siguientes objetivos:

- 1) Analizar la presencia de elementos transversales a los derechos: humanos, civiles y políticos, y económicos, sociales y culturales, así como la referencia explícita a los derechos humanos en las guías académicas de la licenciatura en trabajo social de las universidades públicas mexicanas.
- 2) Caracterizar las nociones sobre derechos humanos que incorporan las facultades mexicanas en las que se imparte la licenciatura en trabajo social.
- 3) Identificar la presencia de materias/unidades de competencia específicas de derechos humanos en las mallas curriculares de la licenciatura en trabajo social de las universidades públicas mexicanas.
- 4) Analizar los contenidos de las materias/unidades identificadas respecto de su adecuación, o no, a los componentes de una EDH integral.

Para cumplir con dichos objetivos, se realizó una investigación documental sobre la inclusión de los derechos humanos en los planes formativos de la licenciatura en trabajo social en las universidades públicas estatales mexicanas. Para ello se utilizó un diseño mixto netnográfico de nivel exploratorio-descriptivo, a través de los sitios web de las 35 instituciones existentes, de las cuales en 19 universidades² se imparte la licenciatura (54.28%). Como

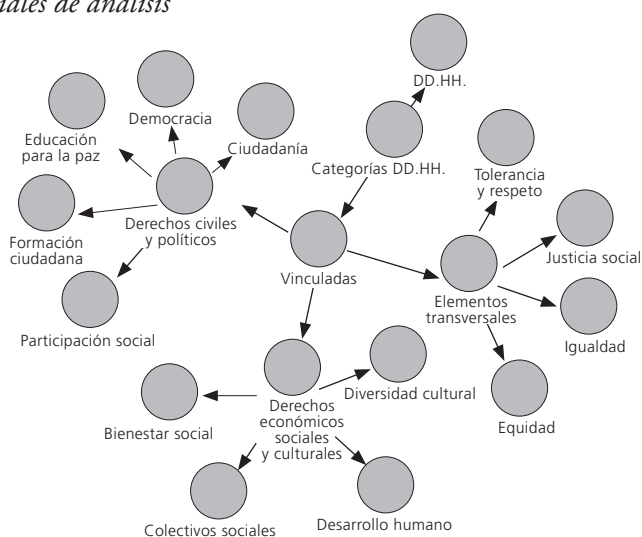
material de análisis se utilizaron las guías académicas publicadas en la web de cada entidad al 15 de septiembre de 2020; considerando las referencias institucionales (presentación, historia, misión, visión y datos sobre las líneas de investigación del personal docente) y específicas de la titulación (presentación, justificación, competencias, campo laboral, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso, áreas de formación, malla curricular y bibliografía). Posteriormente, se solicitó a la dirección de cada facultad los programas de las asignaturas sobre derechos humanos impartidos en la titulación de trabajo social de las respectivas universidades. El análisis de la información se desarrolló en dos fases, que se describen a continuación.

Fase 1

Esta etapa consistió en identificar las categorías axiales asociadas a cada uno de los cuatro descriptores de derechos humanos (elementos transversales; derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales; y referencia explícita a derechos humanos) expuestas por Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020). Para ello se utilizó la función “búsqueda en texto” del programa Nvivo12, incluyendo cada una de las categorías axiales y palabras derivadas (figura 1).

FIGURA 1

Categorías axiales de análisis



Fuente: elaboración con base en Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020).

Se asociaron los resultados a cada universidad, se calculó el número de categorías axiales (total 13) incluidas en cada institución y se clasificaron en función de cuatro dimensiones: 1: referencias inexistentes (0 categorías); 2: bajo nivel de referencia (1-5 categorías); 3: nivel medio de referencia (6-10 categorías) y 4: nivel alto de referencia (11-13 categorías). Por otro lado, se clasificaron en función del número de las cuatro dimensiones de derechos humanos incluidas, considerando: 0: sin referencia a dimensiones, 1: referencia a una dimensión, 2: referencia a dos, 3: referencia a tres, 4: referencia a cuatro dimensiones.

A continuación, se analizaron las referencias explícitas a los derechos humanos albergadas dentro de las guías académicas (referencias institucionales y específicas de la titulación). Para ello se realizó un proceso de categorización emergente con base en el contexto del contenido en el cual se encuadra el vocablo. Finalmente, se abordó un análisis de contenido de las referencias en la malla curricular de las licenciaturas en función de: el nombre de la unidad de competencia/materia, semestre en que se imparte, número de créditos y tipo de materia (obligatoria u optativa).

Fase 2

Consistió en el análisis del contenido de los cursos sobre derechos humanos identificados en la fase 1. Para ello, utilizamos como instrumento analítico la matriz de indicadores para una EDH integral en el trabajo social diseñada por Cubillos-Vega (2019a). En la matriz se establecen los contenidos mínimos que debería integrar esta educación en el ámbito del TS para ser considerada como tal. Tras una rigurosa revisión de diferentes aportaciones metodológicas en este campo, los indicadores se construyeron con base en los componentes de la EDH como educación integral, identificados en el marco normativo y técnico internacional (Amnesty International, 2010; Decara, 2017; Naciones Unidas, 2011), donde se distingue entre educación sobre derechos humanos (componente cognitivo), educación en derechos humanos (componente actitudinal) y educación para los derechos humanos (componente para la acción). Con base a la descripción de dichos componentes en las fuentes consultadas, se identificaron once indicadores (tabla 1) cuyo cumplimiento, o no, se habrá de determinar del análisis del contenido de cada guía docente (Cubillos-Vega, 2019a).

TABLA 1

Matriz de indicadores para una EDH integral en el trabajo social

Componente	Indicador (*)	Código
Cognitivos	1. Historia de los derechos humanos (DH)	H
	2. Fundamentos ético-filosóficos de los DH	F
	3. Sistemas de protección de los DH	SP
	4. Instrumentos y mecanismos de defensa de los DH	IM
	5. Aplicación de los DH en ámbitos de intervención del trabajo social (TS)	DH-TS
Actitudinales	ED: Educación en un marco democrático (favorecedor de la igualdad, libertad de expresión y actitud crítica)	Pp
	6. Estrategias favorecedoras de la participación 7. Atención al pluralismo en los contenidos y casos abordados	PI
Para la acción	8. Abordaje experiencial y/o de casos	E-C
	9. Análisis de problemas sociales contingentes al TS	PS
	10. Fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico	R/PC
	11. Actividades orientadas al activismo	A

*En los casos en que no se puede determinar la existencia del indicador, se asume su ausencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Cubillos-Vega, 2019a.

Resultados y discusión

Referencias a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social

A través del análisis realizado en las guías académicas de cada institución se observa que en 15 universidades se incluyen referencias a elementos transversales (78.94%), en 14 a los derechos civiles y políticos (73.68%), en 18 a los económicos, sociales y culturales (94.73%) y en 17 de forma explícita a los derechos humanos (89.47%) (tabla 2). Incorporan un total de 6,168 referencias a las categorías axiales en los diferentes documentos analizados, donde las que poseen una mayor cobertura son: derechos civiles y políticos (3,639 referencias); derechos económicos, sociales y culturales (2,343); elementos transversales (121) y derechos humanos (65) (figura 2).

TABLA 2

Referencias a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social

Universidad	Categorías vinculadas a los DD. HH.													N C1	DD. HH.	N C2	N D
	Elementos transversales				Derechos civiles y políticos					Derechos económicos, sociales y culturales							
	E	JS	I	T	C	EP	PS	FC	D	DC	BS	DH	CS				
UAA	X		X	X	X	X		X		X				7	X	8	4
UAdeC				X							X			2	X	3	3
UCOL											X	X		2	X	3	2
UACJ	X		X	X	X		X	X		X	X	X		9	X	10	4
UJED	X		X	X							X	X		5	X	6	3
UG	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	11	X	12	4
UAEH										X	X	X	X	4		4	1
UdeG		X		X	X		X	X	X	X			X	8	X	9	4
UAMéx	X			X			X			X	X		X	6	X	7	4
UAEM		X			X		X	X			X	X	X	7	X	8	4
UANL	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		10	X	11	4
UAS		X		X	X		X	X		X			X	7	X	8	4
UNISON							X				X		X	3	X	4	3
UJAT				X										1	X	2	2
UAT	X			X			X			X		X		5	X	6	4
UATx					X		X	X		X	X			5		5	3
UV	X			X	X		X	X	X		X	X		8	X	9	4
UADY		X			X		X	X		X		X	X	7	X	8	4
UNAM				X	X	X	X	X					X	6	X	7	4

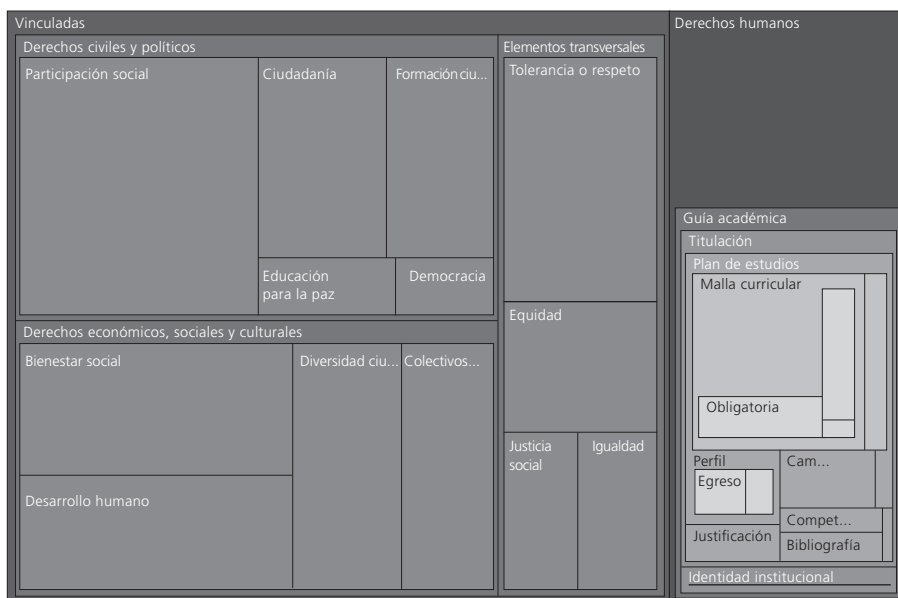
Nota: UAA: Autónoma de Aguascalientes, UAdeC: Autónoma de Coahuila, UCOL: de Colima, UACJ: Autónoma de Ciudad Juárez, UJED: Juárez del Estado de Durango, UG: Universidad de Guanajuato, UAEH: Autónoma del Estado de Hidalgo, UdeG: de Guadalajara, UEMéx: Autónoma del Estado de México, UAEM: Autónoma del Estado de Morelos, UANL: Autónoma de Nuevo León, UAS: Autónoma de Sinaloa, UNISON: de Sonora, UJAT: Juárez Autónoma de Tabasco, UAT: Autónoma de Tamaulipas, UATx: Autónoma de Tlaxcala, UV: Veracruzana, UADY: Universidad Autónoma de Yucatán, UNAM: Nacional Autónoma de México.

E: equidad; JS: justicia social; I: igualdad; T: tolerancia (respeto); C: ciudadanía; EP: educación para la paz; PS: participación social; FC: formación ciudadana; D: democracia; DC: diversidad cultural; BS: bienestar social; DH: desarrollo humano; CS: colectivos sociales; DD. HH.: derechos humanos; NC1: número de categorías; NC2: número de categorías incluido; N D: número de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2

Mapa jerárquico de las categorías identificadas



Fuente: elaboración propia.

La fuerte presencia de dichas categorías concuerda con la preocupación social y profesional por la actual situación del país. Así pues, diferentes cuestiones reflejadas en el informe de Amnistía Internacional (2020), sobre violaciones de derechos humanos en las Américas respecto de México (violencia de género, feminicidios, corrupción, abuso de poder de las autoridades, política migratoria, etc.), revelan tales circunstancias.

Respecto de la dimensión elementos transversales, se identifica una mayor presencia de las categorías tolerancia-respeto (68.42%) y equidad (42.10%); mientras que las restantes no se reflejan en la mayoría de los programas: justicia social (31.57%), igualdad (21.05%).

Asimismo, en la dimensión derechos civiles y políticos se identifican, en gran parte de las instituciones, referencias a las categorías participación social (68.42%), ciudadanía (57.89%) y formación ciudadana (57.89%); mientras que educación para la paz y democracia, solamente se identifican en tres universidades (15.78%). En este mismo sentido, en la dimensión derechos económicos, sociales y culturales se advierte que la

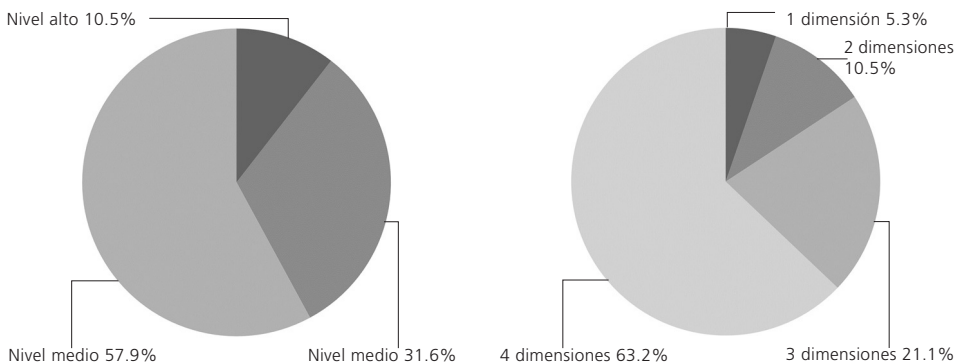
categoría bienestar social (63.15%) es la que se refiere en mayor medida, aunque la diversidad cultural (52.63%), el desarrollo humano (52.63%) y los colectivos sociales (47.36%) están visibilizados en gran parte de las universidades. Finalmente se advierte que, a excepción de dos programas académicos, la mayoría de las universidades realizan referencias explícitas a los derechos humanos (94.73%).

En este sentido se observa que la presencia de las categorías analizadas tiene una mayor cobertura en el contexto mexicano que en el estudio elaborado por Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) en Chile; a excepción de las referidas a la igualdad (40.62% en Chile y 21.05% en México) y la justicia social (50% y 31.57%, respectivamente). Asimismo, destaca que, mientras que en Chile la presencia de los vocablos colectivos sociales y formación ciudadana es inexistente, en México se observó 47.3% del primero y 57.8% del segundo. En cuanto a las diferencias más significativas, en primer lugar se advierte un nivel superior en México respecto de la categoría derechos humanos (31.25% en Chile y 94.73% en México), pero también en cuanto a otras como bienestar social (18.75% y 63.1%, respectivamente) y política social (15.6% y 15.78%, respectivamente).

Con base en los resultados expuestos, como se observa en la figura 3, se aprecia que en función del número de categorías incluidas en los documentos sobre el total (13) existe un nivel de referencia medio, ya que 6 universidades incluyen menos de 6 categorías; en 11, entre 6 y 10, y solamente 2 instituciones, más de 11.

FIGURA 3

Nivel de referencias y dimensiones sobre derechos humanos



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, respecto del número de dimensiones, se advierte que una universidad incluye una sola; en 2 instituciones, 2; en 4, 3 dimensiones; y en 12 programas, las 4. Comprando estos resultados con los publicados en el estudio chileno de Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) se observa que la presencia es notoriamente mayor en México (0% en 3 dimensiones en Chile y 21.1% en México; 37.5% en 4 dimensiones y 63.2%, respectivamente).

En cuanto a las referencias específicas a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social, como se observa en la tabla 3, no se aprecia la tradición de incluirlas en la identidad institucional.

TABLA 3

Referencias específicas a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social

Universidad	Identidad Institucional				Titulación											
	M	V	PH	DI	P	O	J	PI	PE	C	CL	AF	MOp	MOb	B	
UAA															X	
UAdeC															X	
UCOL												X			X	
UACJ															X	
UJED												X			X	
UG						X				X					X	
UAEH																
UdeG									X							
UAEMéx												X			X	
UAEM											X				X	
UANL	X			X	X									X		
UAS			X										X			X
UNISON															X	
UJAT															X	
UAT		X													X	
UATlax																
UV		X														

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Universidad	Identidad Institucional		Titulación													
	M	V	PH	DI	P	O	J	PI	PE	C	CL	AF	MOp	MOB	B	
UADY							X									
UNAM						X	X	X	X	X		X			X	
Total	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	12	1	

Notas: UAA: Autónoma de Aguascalientes, UAdeC: Autónoma de Coahuila, UCOL: de Colima, UACJ: Autónoma de Ciudad Juárez, UJED: Juárez del Estado de Durango, UG: Universidad de Guanajuato, UAEH: Autónoma del Estado de Hidalgo, UdeG: de Guadalajara, UEMéx: Autónoma del Estado de México, UAEM: Autónoma del Estado de Morelos, UANL: Autónoma de Nuevo León, UAS: Autónoma de Sinaloa, UNISON: de Sonora, UJAT: Juárez Autónoma de Tabasco, UAT: Autónoma de Tamaulipas, UATx: Autónoma de Tlaxcala, UV: Veracruzana, UADY: Universidad Autónoma de Yucatán, UNAM: Nacional Autónoma de México.

M: Misión; V: visión; PH: presentación e historia; DI: datos investigadores; P: presentación; O: objetivos; J: justificación; PI: perfil ingreso; PE: perfil egreso; C: competencias; CL: campo laboral; AF: áreas de formación; MOp: malla obligatoria; MOB: malla optativa; B: bibliografía.

Fuente: elaboración propia.

Así, solamente en una universidad se incluye en la misión, en la cual se refiere a estos derechos como principio fundamental para el quehacer de la profesión. También en dos universidades, en la visión institucional se alude a ellos en relación con las acciones de “Fomentar una cultura de reconocimiento de los derechos humanos, la diversidad, la equidad de género y el desarrollo sustentable que la distinga en el plano regional y nacional” (Universidad Autónoma de Tamaulipas) y respecto a la promoción de “Cuerpos académicos en consolidación, bajo los principios de sustentabilidad, internacionalización, respeto a los derechos humanos, con responsabilidad y compromiso” (Universidad Veracruzana). Asimismo, en otra institución se incluye la definición de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales en la presentación e historia de la facultad/institución, en la cual se alude a los derechos humanos como principio fundamental de la profesión; mientras que en otra universidad se advierte como una línea de investigación del personal académico.

Respecto de la presentación de la titulación, se aprecia que una institución se refiere a la categoría con base en su identificación como principio de la acción social. Asimismo, en la justificación de la implantación de la titulación

se aprecian referencias en dos guías académicas, aludiendo a diferentes factores asociados a la violencia en México que amenazan la garantía de los derechos humanos, a su identificación como un área potencial de la profesión (junto con la migración, los estudios de género y la trata de personas) y como uno de los marcos teóricos referenciales. También destaca en dos universidades su alusión en los objetivos de la titulación, donde se describe como:

Formar estudiantes comprometidos con la justicia social y los derechos humanos, promoviendo el empoderamiento de las personas y sus habilidades de co-gestión y autogestión (Universidad de Guanajuato).

Formar profesionistas en Trabajo Social con visión humanista, ética y de compromiso social, desde una perspectiva interdisciplinaria; capaces de integrar y aplicar conocimientos teórico-metodológicos y prácticos, con el fin de intervenir en los problemas y necesidades sociales como la pobreza, desigualdad, inseguridad, violencias, discriminación, exclusión social, emergencia y situaciones de riesgo, así como la promoción de los Derechos Humanos; de manera estratégica, propositiva y colaborativa (Universidad Nacional Autónoma de México).

Por otro lado, en una institución se identifican nociones en el perfil de ingreso y en otras dos en el de egreso del alumnado de las facultades. Así, respecto del ingreso se mencionan los derechos humanos como un marco a través del cual es posible interpretar la realidad social y tomar decisiones; mientras que en cuanto al egreso en una de las instituciones se considera que las y los trabajadores sociales deben poseer las capacidades para promocionar estos derechos, y en otra, se refiere la interiorización de sus fundamentos teóricos. También destacan las referencias que realizan otras dos universidades sobre las competencias de la titulación respecto de dos cuestiones: por un lado, en cuanto al compromiso con los derechos humanos y, por otro, sobre su identificación como un área en la cual implementar los conocimientos, habilidades y actitudes para investigar, diagnosticar e intervenir los profesionales. En este mismo sentido, se aprecian nociones a los derechos humanos en cuanto al campo laboral en tres universidades y en otras dos a un área formativa troncal de la licenciatura, al señalar que el alumnado realizará un proceso instructivo en aras de “Comprender la aplicación de la procuración y administración de justicia, en el marco de los derechos

humanos en los ámbitos nacional e internacional” (Universidad Nacional Autónoma de México).

De esta forma se aprecia que, a nivel profesional en México, la formación de las y los trabajadores sociales parte de una visión de la educación como un medio para difundir una cultura de derechos humanos y de los valores asociados a ellos (Ribotta, 2006). Pero también como una herramienta fundamental para la difusión del conocimiento de estos derechos, la promoción de su respeto y su defensa (Løkke, 2012), la emancipación y la transformación social (Tibbitts, 2002; Hawkins y Knox, 2014).

A pesar de la necesidad de incorporar el enfoque de derechos humanos en la formación de las y los futuros profesionales del trabajo social (Molina, 2015; Beydili y Yildirim, 2013), se advierte que en México no todas las facultades imparten materias específicas. En este sentido, dentro de las mallas académicas, se identifican alusiones a estos derechos en la impartición de materias/unidades formativas específicas en 14 universidades (73.68%); las cuales tienen un carácter obligatorio en 11 de ellas y optativo en 3 (tabla 4). Destaca que en 9 instituciones se imparte la materia Derechos humanos, mientras que solo en una, estos se asocian de forma explícita al trabajo social. Asimismo, se advierten materias en cuya nomenclatura se vinculan a grupos vulnerables, debates éticos, garantías sociales y organismos no gubernamentales. Comparando estos resultados con investigaciones precedentes, destaca la existencia de una mayor cobertura que en otros países. Así, mientras que en México se ofrece en el 73.68% de las universidades, en España, Mercado-García, Valles-Casas y De la Paz-Elez (2016) la identifican en el 67.56% y posteriormente Cubillos-Vega (2019b) en el 56.75%. Por otro lado, en Chile, Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) la identificó en el 7.6% de las instituciones.

La EDH en las materias de trabajo social relativas a derechos humanos: un análisis del contenido

Atendiendo a los resultados de la primera fase, posteriormente procedimos a analizar el contenido de las materias específicas sobre derechos humanos. De las 14 universidades que imparten estas asignaturas, solo 9 tenían disponibles y/o nos facilitaron los programas, las universidades: Autónoma de Aguascalientes (UAA), Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Autónoma de Coahuila (UAdeC), de Colima (UCOL), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Juárez del Estado de Durango (UJED), de

Sonora (UNISON), Autónoma de Tamaulipas (UAT) y Nacional Autónoma de México (UNAM). El contenido de los programas, como se aludió en el apartado metodológico, se analizó con base en la matriz de indicadores para una educación en derechos humanos integral (Cubillos-Vega, 2019a), la cual se presenta a continuación con los resultados obtenidos (tabla 5).

TABLA 4

Derechos humanos en los programas de licenciatura en Trabajo Social

Carácter	Universidad	Nombre materia	Semestre	Créditos
Obligatoria	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Derechos humanos	4°	8
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Trabajo social y derechos humanos	No específica	8
	Universidad Autónoma de Coahuila	Derechos humanos	3°	5
	Universidad de Colima	Derechos humanos	1°	5
	Universidad Juárez del Estado de Durango	Derechos humanos y grupos vulnerables	8°	6
	Universidad Autónoma del Estado de México	Derechos humanos	No específica	No específica
	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Derechos humanos	5°	7
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Derechos humanos	3°	5
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Derechos humanos	1°	4
	Universidad Nacional Autónoma de México	Derechos humanos	8°	6
Optativa	Universidad de Sonora	Derechos humanos y sociales	3°	6
	Universidad Autónoma de Nuevo León	Garantías sociales y derechos humanos	No específica	No específica
	Universidad Autónoma de Sinaloa	Organismos no gubernamentales Derechos humanos	No específica	No específica
	Universidad de Guanajuato	Debates éticos contemporáneos y derechos humanos	6°	No específica

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Contenidos de las asignaturas de derechos humanos en trabajo social de las universidades mexicanas

Caso	Univ.	Materia	Tipo	Componentes											Criterios (de 11)
				Cognitivo				Actitudinal			Para la acción				
				H	F	SP	IM	DH- TS	Pp	PI	E-C	PS	R/PC	A	
1	UAA	Derechos humanos	Ob	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
2	UACJ	Trabajo social y derechos humanos	Ob	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	8
3	UAdeC	Derechos humanos	Ob	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4
4	UCOL	Derechos humanos	Ob	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	7
5	UAEM	Derechos humanos	Ob	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
6	UJED	Derechos humanos y grupos vulnerables	Ob	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	6
7	UNISON	Derechos humanos y sociales	Ob	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	6
8	UAT	Derechos humanos	Ob	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
9	UNAM	Derechos humanos	Ob	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5

Notas: Historia de los DH; F: fundamentos ético-filosóficos, SP: Sistemas de protección de los DH; IM: instrumentos y mecanismos de defensa de los DH; DHTS: aplicación de los DH en ámbitos de intervención del trabajo social; Pp: estrategias favorecedoras de la participación; PI: atención al pluralismo en los contenidos y casos abordados; E-C: abordaje experiencial y/o de casos; PS: análisis de problemas sociales contingentes al TS; R/PC: fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico; A: actividades orientadas al activismo.

Presente= 1; Ausente = 0.

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al contenido de las materias sobre derechos humanos, como se aprecia en la tabla 5, solo una de las nueve materias analizadas puntuó en casi todas las dimensiones que definen una educación en derechos humanos integral (caso 1). Es decir, solo una cumpliría con la finalidad pedagógica orientada a formar personas capaces, además de conocer los derechos humanos, también comprenderlos en un determinado contexto y desarrollar actitudes atinentes al compromiso con los mismos. En un plano operativo, la didáctica de la EDH, cuando es definida de modo integral, debe incorporar las tres dimensiones valoradas en la matriz de indicadores: conocimientos sobre los derechos humanos, actitudes favorables a los mismos y ser desarrollada en un contexto coherente con sus principios (Decara, 2017; Naciones Unidas, 2011; 2012).

De otro lado, es destacable que en todas las universidades públicas que imparten derechos humanos en la licenciatura de trabajo social, estos sean una materia obligatoria ($n = 9$) y que, en la mayoría ($n = 8$), sean efectivamente abordados de manera sustancial, es decir, como temática principal. Si comparamos este resultado con el estudio más reciente disponible que aborda esta cuestión, llevado a cabo en universidades españolas, sin duda el caso mexicano es bastante alentador: en dicho trabajo se encontró que, de tan solo 7 universidades públicas en que se impartía una asignatura en la titulación de trabajo social donde los derechos humanos eran abordados de manera sustancial, 4 tenían carácter obligatorio, mientras que las otras 3 eran optativas (Cubillos-Vega, 2019a).

Analizando los contenidos por cada uno de los tres ítems (componentes cognitivos, actitudinales y para la acción), se aprecia que todas las materias puntúan alto en el componente cognitivo (educación sobre derechos humanos), a excepción del caso 7, cuyo programa no tiene por objeto todos los derechos humanos, sino que se centra en los sociales y, dentro de estos, en una dimensión bastante concreta, como es la del desarrollo social sostenible. Asimismo, algunos de los programas, al estar diseñados desde un enfoque eminentemente jurídico, no incorporan la dimensión de las problemáticas que aborda el trabajo social ($n = 3$). Otros, en cambio, no incluyen los fundamentos filosóficos que permitan comprender a los derechos humanos en su dimensión cultural, social, política y jurídica ($n = 2$). Respecto de la historia de los derechos humanos, se encontró que la mayoría no aborda esta dimensión ($n = 6$); si bien 3 programas la mencionan, solo en el caso 1 pudimos apreciar que el contenido trasciende la

concepción habitual de los derechos humanos como un proyecto liberal, situándolos, en cambio, como un constructo social que data de la antigüedad y que no es patrimonio exclusivo de la cultura occidental, sino que tiene antecedentes en diversas culturas a lo largo del tiempo. En todo caso, que el componente cognitivo haya obtenido una mayor puntuación global por sobre los otros, si bien implica que, al menos, se está abordando el contenido básico que esperamos que incorpore una asignatura de derechos humanos, también es señal de que no se está profundizando en una EDH integral, de acuerdo con las características y objetivos que distinguen a este tipo de enfoque de enseñanza al respecto.

Se advirtió que el ítem que menos puntuación obtuvo en la mayoría de los programas fue el componente actitudinal (educación en derechos humanos). No obstante, cabe destacar que el caso 1 incluyó elementos asociados con ambos indicadores: estrategias favorecedoras de la participación y atención al pluralismo en los contenidos y casos abordados. Respecto de los demás programas, se presentaron tres situaciones: no inciden en una aproximación pedagógica participativa ($n = 6$), tampoco en el pluralismo presente en los contenidos y en los casos abordados ($n = 6$) o no reportan estrategias dirigidas a desarrollar actitudes vinculadas a los valores que integran los derechos humanos.

Coincidiendo con los resultados de la investigación citada en el contexto español, la dimensión actitudinal –fundamental para promover los valores de los derechos humanos y afianzar las actitudes y los comportamientos que favorezcan su respeto (Naciones Unidas, 2012)– no es desarrollada a través de estrategias pedagógicas orientadas explícitamente a dichos fines. Entre ellas, Mihr (2004) y Tibbitts (2002) destacan las analíticas para promover el pensamiento crítico; las relacionales para promover la participación, la horizontalidad en las relaciones y el diálogo constructivo; y las de resolución de problemas.

Por último, en relación con el componente para la acción (educación para los derechos humanos), aunque en varios de los programas se enfatiza como resultado la adquisición de competencias para la defensa y promoción de estos derechos en la práctica profesional, luego no se especifican estrategias que inciden en la acción ($n = 6$). Si bien en todos los casos, no contar con alguna actuación dirigida al activismo social es una constante, algunas materias han obtenido 3 puntos de 4 en dicho componente ($n = 3$), lo cual es plausible, pues han incorporado el abordaje de casos, el

análisis de problemáticas sociales atinentes al trabajo social y el fomento del pensamiento reflexivo o crítico. La inclusión de esta dimensión orientada a la acción no es baladí, pues supone la incorporación de estrategias que permitan ejercitar las actitudes asentadas (mediante el componente actitudinal) con el objeto de poner en práctica actuaciones de defensa y de promoción de los derechos humanos; es aquí donde se transformarán el conocimiento y las actitudes adquiridas (dimensiones 1 y 2) en acciones concretas de promoción y defensa de los derechos humanos (Tibbitts, 2002; Mihr, 2004; Naciones Unidas, 2012).

En suma, atendiendo a los resultados recogidos, se puede apreciar que, salvo en el caso 1, la mayoría de las materias se centran en el componente cognitivo, prestando menor importancia al resto de dimensiones que también son necesarias para que la EDH sea integral. Estas tres dimensiones o componentes integran un sistema y, aunque han de considerarse como niveles de aprendizaje, deben desarrollarse simultáneamente, adaptándose a las peculiaridades que presente cada contexto (geográfico, institucional, docentes, alumnado, etcétera) y tomando como punto de partida tanto las necesidades y/o problemas, las características y los intereses de las personas que estamos formando, así como las características de su contexto social, económico y cultural (Mujica, 2002).

La EDH debe orientarse efectivamente a la formación de profesionales que conozcan los derechos humanos, los respeten, los defiendan, los promuevan y puedan incidir no solo en el bienestar personal de quienes sirven, sino también en los niveles meso y macro de la sociedad. En ese sentido, tal como están diseñados los programas docentes de las asignaturas que imparten derechos humanos en trabajo social, no solo en el caso mexicano, están orientados a la formación de profesionales informados, sensibilizados y respetuosos con estos derechos, pero no profesionales capacitados para defenderlos y promoverlos activamente, teniendo como horizonte la transformación social, tal como lo indica la definición global del trabajo social (International Federation of Social Workers, 2018). El modelo más adecuado para este fin sería el modelo definido por Tibbitts (2002, 2017) como el modelo de la transformación, orientado a –tal como indica su nombre– contribuir a “transformar” el rol de los actores sociales, a reparar los cimientos comunitarios e individuales, a empoderar a las personas y grupos, para reconocer los abusos a los derechos humanos, y a comprometerse en su prevención.

Conclusiones

Dada la extensión y magnitud de las violaciones de derechos humanos que ocurren cada día en México y de la importancia que su defensa y promoción tienen en la profesión del trabajo social, consideramos de suma importancia valorar el estado de la formación profesional en dicha materia.

Respondiendo a la necesidad de contribuir al diagnóstico del campo de estudio de la educación en derechos humanos en el TS, la presente investigación tuvo por objeto explorar la inclusión de su enseñanza en los planes formativos de esta licenciatura en las universidades públicas mexicanas. Para ello, desarrollamos una metodología mixta, a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, analizando el contenido de las guías académicas de esta titulación. En concreto, nos planteamos cuatro objetivos específicos, de cuyo cumplimiento daremos cuenta a continuación.

Al analizar la presencia de elementos transversales a los derechos humanos (derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales) y su referencia explícita en las guías académicas de la licenciatura en trabajo social de las universidades públicas mexicanas, se observó una elevada presencia de tales elementos. En cuanto a la caracterización de las nociones sobre derechos humanos, aunque no se apreció la tradición de incluir referencias específicas a ellos en los programas, como parte de la identidad institucional, sí advertimos que dichas nociones se incorporan con mayor frecuencia en la descripción de la titulación.

De esta forma, podemos concluir que, la formación profesional de las y los trabajadores sociales en México parte de una visión de la educación como un medio para difundir una cultura de derechos humanos, mediante la transmisión de una serie de valores asociados a los mismos, como una herramienta para la difusión del su conocimiento, la promoción de su respeto y su defensa, la emancipación de las personas y la contribución a la transformación social. Asimismo, al identificar la presencia de materias/ unidades de competencia específicas de derechos humanos, se identificó que 73.68% de las facultades incluyen alguna asignatura específica en la malla curricular de la licenciatura en trabajo social. Pese a ello, al analizar los contenidos de las materias/unidades identificadas, respecto de su adecuación, o no, a los componentes de una EDH integral, se observó que no se adecuan a los componentes que requiere una perspectiva de educación crítica e integral, dado que la mayoría de las mallas curriculares se centran

en el componente cognitivo, desarrollando escasamente los componentes actitudinales y para la acción.

Con base en lo expuesto, consideramos necesario que en los currículos de trabajo social se incorpore una asignatura de derechos humanos que considere elementos que faciliten al alumnado, no solo el conocimiento de sus nociones básicas, sino que incluya competencias que les permitan aplicar críticamente dichos conocimientos en su práctica profesional en las diferentes áreas en que se despliega el trabajo social. De otro lado, es fundamental que en las universidades en las que se imparte esta licenciatura se incluya una perspectiva de EDH integral e idealmente transversal a todo el plan de estudios; de modo que el estudiantado esté preparado para comprender la interconexión entre la teoría de los derechos humanos y su práctica en todos los niveles de la intervención profesional (individual, familiar, grupal y, especialmente, el comunitario).

El presente estudio no ha estado exento de limitaciones. Entre ellas, podemos destacar el hecho de haber considerado solo el análisis de universidades públicas, debido a que no existe un padrón a nivel federal de universidades privadas que imparten la licenciatura en trabajo social. Por otro lado, nos encontramos con la dificultad de que la mayoría de los sitios web de las instituciones no estaban actualizados o no tenían disponibles los programas de las asignaturas y, cuando se los solicitamos, obtuvimos una escasa respuesta, contando así con un número reducido de programas para analizar.

Pese a ello, insistimos en la relevancia de este estudio exploratorio como un primer paso para el diagnóstico de la situación de la educación de derechos humanos en trabajo social en México. Con ello, hemos generado datos inéditos que pueden ser de gran utilidad para futuros estudios que amplíen el campo analizado, actualicen la información o comparen la situación con otros países de Iberoamérica.

Notas

¹ Un ejemplo revelador de la magnitud e impacto del fenómeno migratorio en México es el caso de “La Bestia”, el tren de carga que atraviesa el país, y que utilizan migrantes salvadoreños, hondureños, guatemaltecos y mexicanos para trasladarse del sur al norte, con el fin de atravesar la frontera estadounidense en búsqueda una mejor calidad de vida. Durante el trayecto,

las personas están en constante peligro, no solo por los accidentes que provocan mutilaciones y muertes a lo largo del camino, sino también por la violencia por parte de las bandas de crimen organizado que se infiltran en los vagones.

² Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Ciudad

Juárez, Universidad Juárez Estado de Durango, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Nuevo León,

Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Sonora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias

- Amnesty International (2010). *Learning from our experience. Human Rights Education monitoring and evaluation toolkit*, Londres: Amnesty International Publication.
- Amnistía Internacional (2018). *Informe 2017/18 Amnistía Internacional: la situación de los derechos humanos en el mundo*, Londres: Amnistía Internacional.
- Amnistía Internacional (2020). *Los derechos humanos en las Américas. Informe anual 2019*, Londres: Amnistía Internacional.
- Amnistía Internacional (2021). *Informe 2020/21 Amnistía Internacional. La situación de los derechos humanos en el mundo*, Londres: Amnistía Internacional.
- Beydili, Eda y Yildirim, Bugra (2013). "Human rights as a dimension of social work education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, núm. 106, pp. 1393-1398.
- Bolio Ortiz, Héctor Joaquín (2015). "Trabajo social y derechos humanos" *Hechos Jurídicos*, núm. 28, pp. 1-3. Disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7277/9213>
- Cano Soriano, Leticia y Narro Lobo, Joaquín (coords.) (2017). *Visión social de los derechos humanos: una perspectiva multidisciplinar*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Trabajo Social/Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37800.pdf>
- Cubillos-Vega, Carla. (2019a). "Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el trabajo social", *Arbor*, vol. 195, núm. 791, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.791n1006>
- Cubillos-Vega, Carla. (2019b). "La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos", *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 17, pp. 35-58. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.2>
- Cubillos-Vega, Carla. (2017). "Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-10. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/967>
- Decara, Cecilia (2017). *Guide to a strategic approach to human rights education*, Copenhague: The Danish Institute for Human Rights.
- De-Robertis, Cristina (2018). "Los derechos humanos, principios orientadores de la práctica del trabajo social", *Trabajo Social Global – Global Social Work*, vol. 8, núm. extra., pp. 19-34. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.7258>
- Fernández Castro, Luis (2017). *Derechos humanos y trabajo social*, s.l.e.: Universidad Autónoma de Chiapas. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-de-chiapas/derecho/derechos-humanos-trabajo-social/28328257>

- Fernández Martín, María Isabel; Palacios Esteban, José Emilio y Cordero Ramos, Nuria (2006). "Trabajo social y derechos humanos. Razones para una convergencia", *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. extra. 1, pp. 228- 244.
- González Pérez, Luis Raúl (2011). "El sistema no-jurisdiccional de protección de los derechos humanos en México", *Revista IUS*, vol. 5, núm. 28, pp. 99-122.
- Hawkins, Catherine y Knox, Karen (2014). "Educating for international social work: Human rights leadership", *International Social Work*, vol. 57, núm. 3, pp. 248-257.
- Healy, Lynne (2018). "Exploring the history of social work as a human rights profession", *International Social Work*, vol. 51, núm. 6, pp. 735-748. <https://doi.org/10.1177/0020872808095247>
- Ife, Jim (2012). *Human rights and social work. Towards rights-based practice*, Port Melbourne: Cambridge University Press.
- International Federation of Social Workers (2018). *Global Definition of Social Work*, Rheinfelden: International Federation of Social Workers. Disponible en: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
- Løkke, María (2012). *The human rights education toolbox. A practitioner's guide to planning and managing human rights education*, Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights.
- Mancinas-Espinoza, Sandra Elizabeth; Zúñiga Coronado, María; Arroyo Rueda, Concepción; Rodríguez Otero, Luis Manuel y Támez Valdez, Blanca Mirthala (2018). *Teoría y modelos de intervención en trabajo social. Fundamentos básicos y crítica*, Monterrey: Res Pública/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Mercado-García, Esther; Valles-Casas Miriam y De la Paz-Elez Pedro (2016). "La formación en derechos humanos en los planes de estudio del grado en Trabajo Social en España", en D. Carbonero Muñoz, E. Raya Díez, N. Caparrós Civera y C. Gimeno Monterde (coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el trabajo social*, Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 1-23.
- Mihr, Anja (2004). "Educación en derechos humanos en el ámbito universitario", *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 29-42.
- Molina, María Lorena (2015). "Enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en escuelas de trabajo social", *Revista Costarricense de Trabajo Social*, núm. 1, pp. 1-14.
- Moriarty, Kate (2004). "Crear ciudadanos activos en materia de derechos humanos: el papel de la educación en derechos humanos dentro de Amnistía Internacional", *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 35, pp. 7-28.
- Mujica, Rosa María (2002). *La metodología de educación en derechos humanos*, San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf
- Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, resolución 66/137. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/199/educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Naciones Unidas (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Nadkarni, Vimla y Sinha, Roopashri (2016). “Transforming social work education in India: integrating human rights”, *Journal of Human Rights and Social Work*, núm. 1, pp. 9-18. <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0002-3>
- Nipperess, S. (2013). *Human rights: a challenge to critical social work practice and education*, Bentley: Curtin University.
- Oehling de los Reyes, Alberto (2010). *La dignidad de la persona.: Evolución histórico-filosófica, concepto, recepción constitucional y relación con los valores y derechos fundamentales*, Madrid: Dykinson.
- Raya-Diez, Esther; Caparrós-Civera, Neus y Carbonero-Muñoz, Domingo (2018). “Derechos humanos y trabajo social: vinculaciones conceptuales y prácticas”, *Trabajo Social Global – Global Social Work*, vol. 8, núm. extra., pp. 57-96. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.6509>
- Reyes-Pérez, Lury Soledad; Hasse-Riquelme, Vivianne Soledad y Silva-Burgos, Luis Marcelo (2020). “Educación en derechos humanos para el trabajo social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales”, *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, núm. 30, pp. 259-281. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8858>
- Ribotta, Silvina (2006). “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI”, en S. Ribotta (ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, pp. 153-194.
- Rodríguez Otero, Luis Manuel (2022). *Derechos Humanos y trabajo social. Un análisis desde las nuevas masculinidades y la diversidad sexual*, Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- Rodríguez Otero, Luis Manuel y Cerros Rodríguez, Elisa (2021). “Derechos Humanos y Trabajo Social en México: nociones, compromisos y vocación en el estudiantado” *Revista de Educación y Derecho*, núm. 24, pp. 1-28. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.24.36298>
- Sánchez Ferriz, Remedios y Jimena Quesada, Luis (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona: Ariel.
- Tibbitts, Felisa L. (2017). “Evolution of human rights education models”, en M. Bajaj (ed.), *Human Rights Education Theory, Research, Praxis*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, pp. 69-95.
- Tibbitts, Felisa (2002). “Understanding what we do: Emerging models for human rights education”, *International Review of Education*, vol. 48, núms. 3-4, pp. 159-171.

Artículo recibido: 17 de enero de 2022

Dictaminado: 27 de octubre de 2022

Segunda versión: 3 de noviembre de 2022

Aceptado: 16 de enero de 2023