

Educación en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado

Educating in Human Rights at the National University of Lanús. Perceptions of the student body.

Por Natalia Gabriela NAZ¹

Naz, N. G. (2024). Educación en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Lanús. Percepciones del estudiantado. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 182-198.

Resumen

El trabajo analiza una experiencia particular de Educación en Derechos Humanos: el curso transversal y obligatorio denominado “Seminario de Justicia y Derechos Humanos” dictado para todos² los estudiantes de carreras de pregrado y grado ofertadas en la Universidad Nacional de Lanús (Buenos Aires, Argentina). El análisis se centró en conocer un espacio de enseñanza universitaria en Derechos Humanos desde la perspectiva de los estudiantes. Este tipo de investigaciones abarca una dimensión poco explorada en el campo de la Educación en Derechos Humanos. La técnica utilizada fue una encuesta semiabierta autoadministrada, que se realiza una vez concluido el curso. Se procesaron un total de 1317 encuestas desde el año 2019 hasta el 2022. El análisis se basó en la estadística descriptiva, con cálculos de agrupamiento, tendencia central y análisis bivariados de diferencia porcentual. De las once variables que la encuesta cubrió, se analizó en particular la percepción de los estudiantes respecto de la relación entre los Derechos Humanos y su carrera universitaria. Para enriquecer la indagación, se cruzaron los datos con otras variables de interés, como el Departamento Académico, la edad, la formación previa en Derechos Humanos y la percepción de la contribución de dicho seminario a la formación profesional. Una de las principales conclusiones a las que se arribó fue que se puede dividir al conjunto en dos grupos de estudiantes. Por un lado, un grupo que percibió alguna una relación, ya que 9 de cada 10 de ellos ligó a los Derechos Humanos con su carrera (de los cuales 7 encontraron una relación directa). Por el otro lado, se observó otro grupo con una marcada variabilidad en las respuestas. El artículo finaliza con algunas recomendaciones al plantel docente respecto del tratamiento de la Educación en Derechos Humanos y la educación superior en términos de sus vínculos más generales, y en especial atención a los agrupamientos hallados.

Palabras Clave Educación en Derechos Humanos/ Universidad/ Desarrollo del Currículum.

¹ Instituto de Justicia y Derechos Humanos “Luis Eduardo Duhalde” - Universidad Nacional de Lanús, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / nataliagnaz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1651-4885>

² Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del “o/a”, de la “X” o de la “@” para denotar los géneros y tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto de la Real Academia de la Lengua Española, en este texto se da por sentada la orientación hacia el logro de la equidad en materia de género y se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

Abstract

This paper analyses a particular experience of Human Rights Education: the transversal and compulsory course called 'Seminar on Justice and Human Rights' offered to all undergraduate and graduate students at the National University of Lanús (Buenos Aires, Argentina). The analysis focused on learning about a university teaching space on Human Rights from the students' perspective. This type of research covers a dimension that has been little explored in the field of Human Rights Education. The technique used was a semi-open self-administered survey, which is carried out once the course has concluded. A total of 1317 surveys were processed from 2019 to 2022. The analysis was based on descriptive statistics, with calculations of clustering, central tendency and bivariate analysis of percentage difference. Of the eleven variables covered by the survey, the students' perception of the relationship between Human Rights and their university career was analyzed in particular. To enrich the enquiry, the data were cross-checked with other variables of interest, such as academic department, age, previous training in human rights and the perception of the contribution of the seminar to professional training. One of the main conclusions reached was that the group can be divided into two groups of students. On the one hand, one group perceived a relationship, with 9 out of 10 of them linking human rights to their studies (of which 7 found a direct relationship). On the other hand, there was another group with a marked variability in the answers. The article concludes with some recommendations to the teaching staff regarding the treatment of Human Rights Education and higher education in terms of their more general links, and with particular attention to the groupings found.

Key words Human Rights Education/ University/ Curriculum Development.

Introducción.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, se inició en diversos sectores de la comunidad nacional e internacional una preocupación específica por la formación en contenidos de Derechos Humanos en todos los ámbitos y niveles educativos. En los marcos universal y regional, se elaboraron una serie de documentos que abordaron la necesidad de que los Estados garanticen que sus ciudadanos conozcan y promuevan estos derechos. Algunos de los más relevantes, como el “Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” de la Organización de Estados Americanos (OEA), elaborado en 1988 y ratificado por Argentina en 1996 (Ley N° 24.658), se expresaron en este sentido. Dicho instrumento reconoce en su Artículo N°. 13 que todas las personas tienen derecho a la educación y que esta debe orientarse “hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz” (Ley N° 24.658, 1996).

Por su parte, la “Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos” (ONU, 2011) indicó que la educación contribuye

[...] a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos (ONU, 2011, Artículo N° 2).

Dentro de las fronteras nacionales, desde la incorporación de los tratados internacionales de Derechos Humanos a la Constitución Nacional en 1994, hasta la formulación de un Plan Nacional de Derechos Humanos en 2017, los diferentes gobiernos tuvieron que dar cuenta de las acciones que promueven a nivel ejecutivo, legislativo y judicial por incorporar el enfoque de los Derechos Humanos transversalmente a las políticas públicas (Pautassi, 2021). En este contexto, la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH) debe permear todo el sistema educativo – tanto público como privado – del país, dado que “si las políticas públicas no se piensan desde los derechos humanos, se corre el riesgo de violarlos” (Rodino, 2014, p. 136).

Particularmente, para la educación superior universitaria, esto tiene implicaciones trascendentales. Frecuentemente, las políticas públicas son diseñadas y ejecutadas por profesionales que han sido formados en este ámbito (Salvioli, 2009, 2014; Rodino, 2014). En consecuencia, la formación de científicos y profesionales en, para y por los Derechos Humanos resulta estratégica, ya que en el futuro próximo muchos de ellos estarán desempeñándose como agentes estatales. Del mismo modo, el “Programa mundial para la educación en derechos humanos. Segunda etapa” elaborado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (ACNUDH), señaló que, para quienes tienen la responsabilidad de respetar y realizar los derechos de las demás personas, este tipo de formación desarrolla las capacidades necesarias para llevar adelante su tarea (UNESCO y ACNUDH, 2012). Por su parte, para el universo de futuros profesionales que se desempeñarán eventualmente en la esfera privada, resulta igual de importante, ya que los Derechos Humanos deben ser promovidos y respetados, tanto en la esfera estatal como en la esfera mercantil.

Este artículo indagó sobre la idea que expresaron los estudiantes sobre la EDH que recibieron en el trayecto de su formación básica para un futuro ejercicio profesional. Para ello se delimitó como objetivo general, describir y analizar cómo los estudiantes de las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), que cursaron el Seminario de Justicia y Derechos Humanos (en adelante el Seminario) significaron la relevancia de este en su formación profesional y cómo vincularon los Derechos Humanos (en adelante DDHH) a sus carreras. La metodología aplicada fue de corte cuantitativo. La técnica utilizada fue una encuesta semiabierto autoadministrada que se realizó una vez concluido el mismo. La muestra abarcó el periodo 2019 hasta el 2022 y un total de 1317

encuestas. De las once variables que el cuestionario recorre, se analizó particularmente la que corresponde a la percepción respecto de la relación que hay entre los DDHH y sus profesiones (variable dependiente “VD”) y su relación con otras variables de interés. Se efectuaron diferentes análisis de estadística descriptiva. Se realizaron agrupamientos por edad –en intervalos– según la periodización de EDH realizada por Siede (2016), cálculos de porcentajes, razones y tasas del tipo sincrónicas y diacrónicas para conocer el comportamiento de las variables tanto en su mismo año, como en comparaciones temporales dentro del periodo analizado. También se desarrollaron análisis bivariados de diferencia porcentual para conocer la relación entre la VD y la formación previa en DDHH, así como la opinión respecto de la contribución del Seminario a la formación profesional de base.

La Educación en Derechos Humanos en las universidades nacionales.

Como se mencionó en la introducción, los DDHH –como contenido curricular– tienen una historia relativamente reciente en nuestras instituciones educativas. Autores relevantes en la temática como, Magendzo (2008, 2015) y Bittar (2021), entre otros, reconocen en los orígenes de la EDH a las prácticas de la pedagogía crítica y de la educación popular de Paulo Freire como huellas identitarias. Fue recién a partir de la década del 80 que este tipo de educación se institucionalizó, penetrando las fronteras de la educación superior (Klainer, 1999; Rodino, 2003). Particularmente, para el caso de las universidades públicas nacionales, a partir del retorno de la democracia, se comenzó a pensar a estos derechos como dispositivos capaces de articular las luchas por justicia por los crímenes cometidos durante la última dictadura militar “puertas adentro”. Las primeras cátedras de este tipo, surgidas en dicho periodo, fueron impulsadas por docentes activistas provenientes del movimiento de derechos humanos de nuestro país (Klainer, 1999; Fernández, 2016, 2019). Las preocupaciones centrales en esa época estaban atravesadas por la democratización de las universidades, la eliminación de los resabios de las prácticas autoritarias, la preocupación por la libertad de cátedra y la garantía de la autonomía universitaria (Chávez Zuñiga, 1987). A partir de allí, se han creado seminarios y cátedras libres/optativas, programas de DDHH, observatorios, centros de investigación e incluso querellas dentro de los procesos de juicios por delitos de lesa humanidad, como es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires en la causa “Puente 12 – Cuatrerismo” (Kandel, 2018). Sin embargo, más de 40 años después, la EDH en el ámbito universitario todavía no ha logrado penetrar de manera transversal y profunda en el currículum universitario, ni en los espacios de gestión, extensión e investigación. Las políticas educativas referidas a la adopción de la perspectiva de los DDHH en las estructuras organizacionales, en los textos, métodos, prácticas docentes, planes y programas educativos, están insuficientemente institucionalizadas (Rodino 2003, 2013, 2014; Manchini, Penhos y Suarez, 2016; Kandel, 2018; Fernández, 2019). Este escenario plantea una serie de desafíos que, en principio, deben ser repensados a partir de profundizar los diagnósticos sobre el estado actual de la EDH universitaria (Salvioli, 2009).

Según Kandel (2012), desde la década del 90, pero con un fuerte impulso a partir del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y luego de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), en el plano de normativas a nivel internacional y nacional, así como a través del diseño de políticas públicas rectoras en materia de formación superior, se ha desplegado una serie de diseños y recursos para institucionalizar la función social de la universidad en estas latitudes. Siguiendo su investigación, diversos documentos (como regulaciones ministeriales, convocatorias, programas y bases de concursos)

[...] le asignan a esta institución compromisos fundamentales a la hora de acompañar la formación profesional con saberes y experiencias de ciudadanía, sobre todo en aquellos aspectos vinculados con el aprovechamiento de los saberes disciplinares para la resolución de problemáticas concretas (Kandel, 2012 p.99).

La EDH, tal como lo expresa Ana Rodino (2014), es la práctica de interpretar y traducir los principios, normas y la doctrina de DDHH en políticas de acción y conductas, tanto en la esfera pública como privada. Dentro de su joven historia, existen diversos debates sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo curricular de los DDHH en el ámbito

universitario. En este caso, el punto de partida parte de una idea central: los DDHH abarcan una multiplicidad de campos disciplinares (Rodino, 2003; Abratte, 2019) y están presentes en los diferentes ámbitos donde se desarrollan los estudiantes. Indagaciones sobre la presencia de contenidos de DDHH en el currículum universitario, como las de Klainer (1999) o Rodino (2003), y trabajos más actuales como los de Manchini, Penhos y Suarez (2016), Fernández (2019), Cannarozzo (2021), muestran que no todas las disciplinas reconocen su estrecha relación con estos derechos. Por su parte, Rodino (2003) advirtió que hay una tendencia a una asimilación del paradigma de DDHH más fácilmente en aquellas carreras como el Derecho y disciplinas afines, como las Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. En este sentido, Salvioli (2021) señaló que los DDHH deben atravesar todas las disciplinas, de manera que los contenidos específicos no sean comprendidos como “exógenos” y que, por el contrario, “cada disciplina ha de ‘apropiarse’ de los derechos humanos, al tiempo de que el enfoque de derechos humanos enriquezca a las disciplinas que han carecido del mismo hasta la fecha” (p.139). La relación entre el enfoque normativo y educativo de los DDHH y el énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias, no siempre decantó en un diálogo fluido y amalgamado. Hay ciertos campos de saberes, y especialmente perspectivas, que conciben la formación profesional “instrumental o en competencias” para responder a las demandas inmediatas del mercado laboral, lo que puede poner en riesgo la capacidad crítica y transformadora de la universidad como sujeto político (Abratte, 2019). En este sentido, Manchini, Penhos y Suarez (2016) entienden que “la ‘alfabetización en derechos humanos con incumbencia profesional’ es una expectativa pendiente que se traslada al campo interno de cada una de las facultades” (p.46). El hecho de que la curricularización de los DDHH enfrente dichos desafíos “puertas adentro” interpela a que sean investigados desde diferentes métodos y enfoques.

Se ha enunciado estas ideas, de forma sucinta, a los fines de situar al lector en algunas de las discusiones más relevantes del campo específico de estudio de la EDH en ámbitos universitarios. En lo que sigue del artículo, se adentrará en los resultados de las encuestas.

Breve caracterización del universo de estudio y de la muestra.

Antes de avanzar con los análisis de las variables, se juzga relevante caracterizar brevemente la muestra estudiada. Según los datos publicados en la última “Agenda Estadística” de la UNLa, la cantidad de estudiantes activos/regulares de pregrado y grado en el año 2023 fue de 30291 matriculados. De ellos, el 10659 son varones y 17062 mujeres. Por cada varón hay 1,6 mujeres. La razón de cada varón por cada mujer en los años analizados se ha sostenido en la misma proporción.

En la UNLa se dictan 28 carreras de grado y 20 carreras de pregrado, que se organizan dentro de cuatro Departamentos Académicos: “Salud Comunitaria”, que concentra el 31,2% de la población en estudio; “Planificación y Políticas Públicas”, que aglutina el 17,8%; “Humanidades y Artes”, con un porcentaje similar del 18,7% y “Desarrollo Productivo y Tecnológico”, que es otro de los considerados numerosos con el 32,3% del total de estudiantes.

Cada Departamento agrupa disciplinas afines. “Salud Comunitaria” reúne las carreras de Enfermería, Nutrición, Trabajo Social y el Ciclo de Licenciatura en Educación Física. El Departamento de “Planificación y Políticas Públicas” agrupa la mayor cantidad de carreras: Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria, Tecnicatura Universitaria en Gestión de Gobierno Local (Pregrado) y Licenciaturas en Seguridad Ciudadana, Ciencia Política y Gobierno, Educación, Gestión Educativa, Gestión y Administración Universitaria, Justicia y Derechos Humanos, Relaciones Internacionales y Tecnologías Digitales para la Educación. Por su parte “Desarrollo Productivo y Tecnológico” abarca las carreras de grado en Gestión Ambiental Urbana, Economía Empresarial, Economía Política, Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Turismo, Sistemas, Tecnologías Ferroviarias y Planificación Logística. Finalmente, en el Departamento de “Humanidades y Artes” encontramos las carreras de Audiovisión, Diseño Industrial, Diseño y Comunicación Visual, Música de Cámara y Sinfónica y Traductorado Público en Idioma Inglés.

Por su parte, el Seminario fue diseñado para que asistan todos los estudiantes de las carreras de pregrado y grado de la universidad. De esta manera, la formación en saberes básicos de DDHH es transversal y obligatoria. Puede cursarse en cualquier momento del trayecto de formación, aunque la coordinación recomienda que se realice cuando el estudiante ya esté avanzado en sus estudios. Comparte estas características junto con el “Seminario de Pensamiento Nacional” y las materias de Informática e Idiomas. Es cuatrimestral, con una carga horaria de 64 horas, y se dicta una vez a la semana. Actualmente se ofertan once comisiones (diez en modalidad presencial y una en modalidad virtual) durante los dos cuatrimestres anuales, y además, está disponible en la instancia intensiva en verano. En cuanto al cuerpo docente, ha experimentado un crecimiento importante, pasando de un plantel compuesto por tres profesores y dos instructoras en el 2014, a contar en la actualidad con catorce profesores y un asistente administrativo.

En cuanto a la muestra, el 70,5% se identificó con el género “mujer”, el 28,69% como “varón”, el 0,41% como “no binarie”, el 0,20% como “varón trans”, el 0,10 como “queer” y el 0,10% restante no lo especificó. La edad de los encuestados osciló entre los 18 a los 73 años. Al calcular el modo en esta variable, se observa que corresponde a los 22 años (con 103 casos), mientras que el promedio fue de 31 años. La mayoría de los casos se agruparon entre los 19 y 24 años de edad (485 casos).

Finalmente, se calculó la tasa de cursada en el periodo analizado, la cual arrojó que 37 de cada 100 estudiantes del Seminario en los últimos 4 años pertenecieron al Departamento de “Salud Comunitaria”, 27 al “Desarrollo Productivo y Tecnológico”, 15 al Departamento de “Planificación y Políticas Públicas”, y por último, con la tasa más baja (2 de cada 100) al de “Humanidades y Artes”.

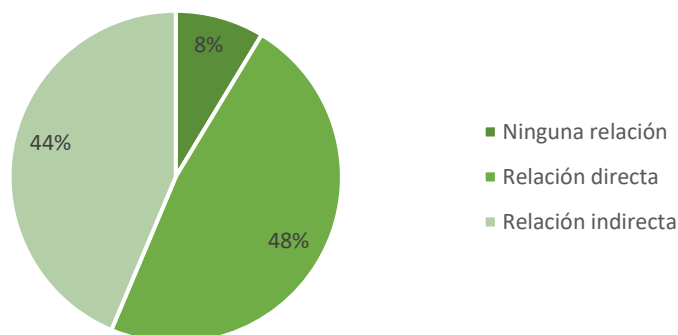
El análisis de los datos reveló que, a grandes rasgos, la muestra estuvo conformada principalmente por jóvenes, de los cuales las mujeres fueron una importante mayoría. Además, primaron en el Seminario los estudiantes provenientes de “Salud Comunitaria”, seguidos en segundo lugar por los de “Desarrollo Productivo y Tecnológico” y de “Planificación y Políticas Públicas”. Por último, los estudiantes provenientes de “Humanidades y Artes” fueron la minoría.

En lo subsiguiente, se presentarán, organizados en subapartados, los resultados de cada variable estudiada y sus respectivos análisis.

Sobre la relación que establecen los estudiantes entre sus carreras y los Derechos Humanos.

Un importante número de estudiantes relacionó los DDHH y sus carreras de forma directa (48%), mientras que quienes lo hicieron de forma indirecta fueron el 44% del total. Un 8% no concibió relación alguna entre los DDHH y sus carreras.

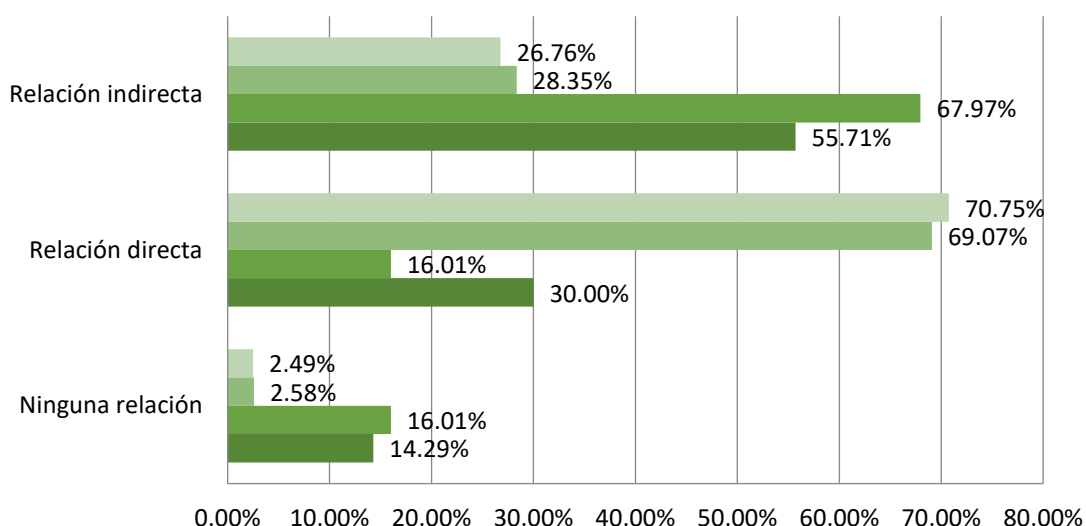
Gráfico 1. Relación entre los DDHH y la carrera optada por cada estudiante encuestado.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022

A simple vista, se podría pensar que dichos números reflejaron, a grandes rasgos, que 9 de cada 10 estudiantes de la UNLa establecieron alguna relación entre sus profesiones y los DDHH. En consecuencia, existió una probabilidad importante de consultar sobre la VD aleatoriamente a cualquier estudiante que transitara por sus instalaciones (y hubiera cursado el Seminario), y se tendrían altas posibilidades de que formaran parte de este colectivo que, a los fines de la escritura de este artículo, se denominó como el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”. Sin embargo, dichas probabilidades variarían según el lugar donde se consulte, es decir, según los edificios en los cuales se realice. Esto se debe a que, al desagregar este número por Departamentos Académicos, los resultados indicaron que, para el caso de “Salud Comunitaria” el 70,75% lo relacionó de forma directa, el 26,76% lo hizo de forma indirecta y el 2,49% no encontró relación alguna. Para el caso de “Planificación y Políticas Públicas”, el 69,07% se inclinó por una relación directa, el 28,35% por una relación indirecta y el 2,58% contestó que no tienen ninguna relación. Por su parte, en el Departamento de “Desarrollo Productivo y Tecnológico” el 30% encontró una relación directa, el 55,71% una relación indirecta y el 14,29% ninguna relación. Finalmente, en “Humanidades y Artes”, el 16,01% de sus estudiantes sostuvo que su carrera y los DDHH tenían una relación directa, el 67,97% señaló una relación indirecta para un y el 16,01% restante indicó que no había ninguna relación.

Gráfico 2. Tipo de relación entre DDHH y la carrera por Departamento Académico.



	Ninguna relación	Relación directa	Relación indirecta
Salud Comunitaria	2.49%	70.75%	26.76%
Planificación y Políticas Públicas	2.58%	69.07%	28.35%
Humanidades y Artes	16.01%	16.01%	67.97%
Desarrollo Productivo y Tecnológico	14.29%	30.00%	55.71%

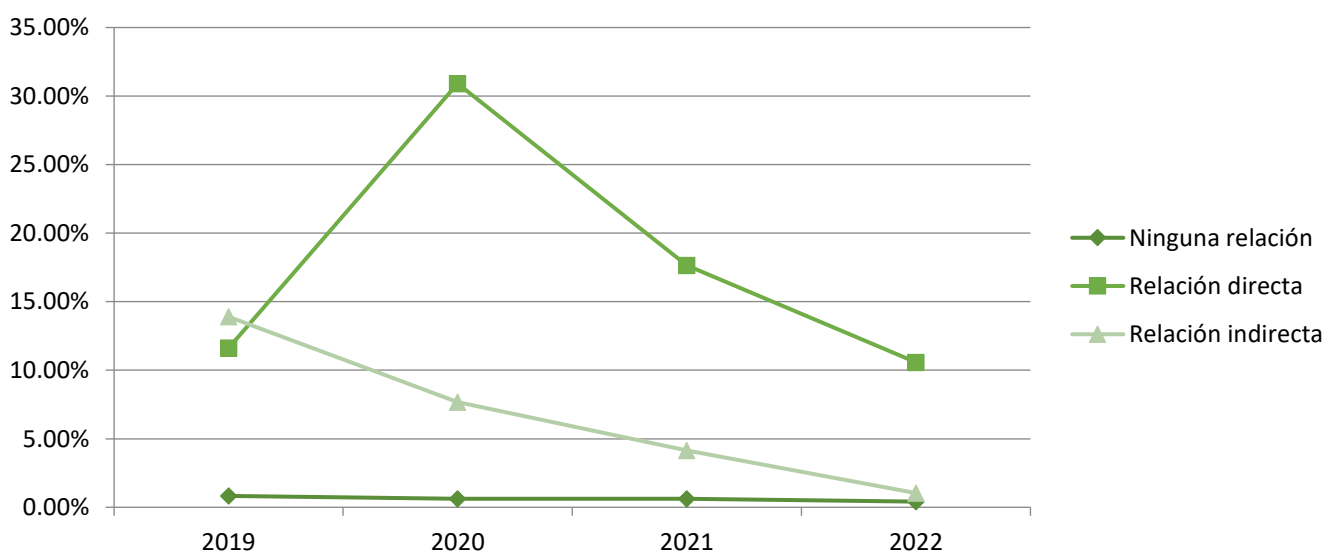
Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Como se pudo distinguir, existió una marcada tendencia que diferenció a los estudiantes según su Departamento. Por un lado, los de “Salud Comunitaria” y “Políticas Públicas y Planificación”, concordaron en su mayoría (7 de cada 10) en que los DDHH tuvieron estrecha relación con sus carreras. Las otras dos posibles relaciones, también se distribuyeron de forma similar, ya que 3 de cada 10 encuestados coincidieron que la relación es indirecta, y menos de 1 cada 10 no encontraron relación alguna. Mientras que para el caso de los dos últimos Departamentos (“Desarrollo Productivo y Tecnológico” y “Humanidades y Artes”), hubo una tendencia hacia la elección “relación indirecta”. Esto fue así, porque 6 de cada 10 optaron por esa opción, mientras que la relación directa y la nula

relación, los dos extremos del vínculo, se distribuyen con leves diferencias (una tendencia moderada de los estudiantes de “Desarrollo Productivo y Tecnológico” por optar más por la opción “relación directa”).

Luego se analizó la variable por año. Los valores de la categoría “ninguna relación” se mantuvieron estables, mientras que las otras dos presentaron una variación (ver Gráfico N° 3). Cabe mencionar que en el año 2020 se observó un salto de 20 puntos porcentuales en quienes percibieron una relación directa, al año siguiente, ese número disminuyó 13 puntos, y en el 2022 bajó otros 3 puntos. El primer gran salto descrito, podría haber sido producto de un escenario particular en la coyuntura nacional e internacional. En el año 2020 se produjo la denominada Pandemia de Covid-19, lo que, entre otras cuestiones, afectó positivamente la inscripción a la materia. Ese año se incrementó la cantidad de encuestados, representando el 40% de la muestra. Dentro de la dinámica del curso, la participación en la respuesta a la encuesta también se vio afectada. El cambio de la modalidad cursada (de la presencialidad a la virtualidad) pudo haber afectado positivamente la participación voluntaria en la encuesta, ya que en el 2019 (y años anteriores) esta se suministraba en soporte papel por los docentes, mientras que a partir del 2020 se realizó virtualmente a través de un formulario de Google, igualmente provista por el docente a cargo. En cuanto a si la participación fue afectada únicamente por el cambio del soporte de la encuesta, no se estaría en condiciones de afirmarlo categóricamente como una causa directa, ya que desde ese entonces se mantuvo el formato virtual y, sin embargo, en el último año la participación disminuyó en más de 30 puntos. En relación con esto, se deberían considerar otros factores, como, por ejemplo, la función de los docentes en suministrarla o, sencillamente, la tarea de recordarles que respondan, por ejemplo.

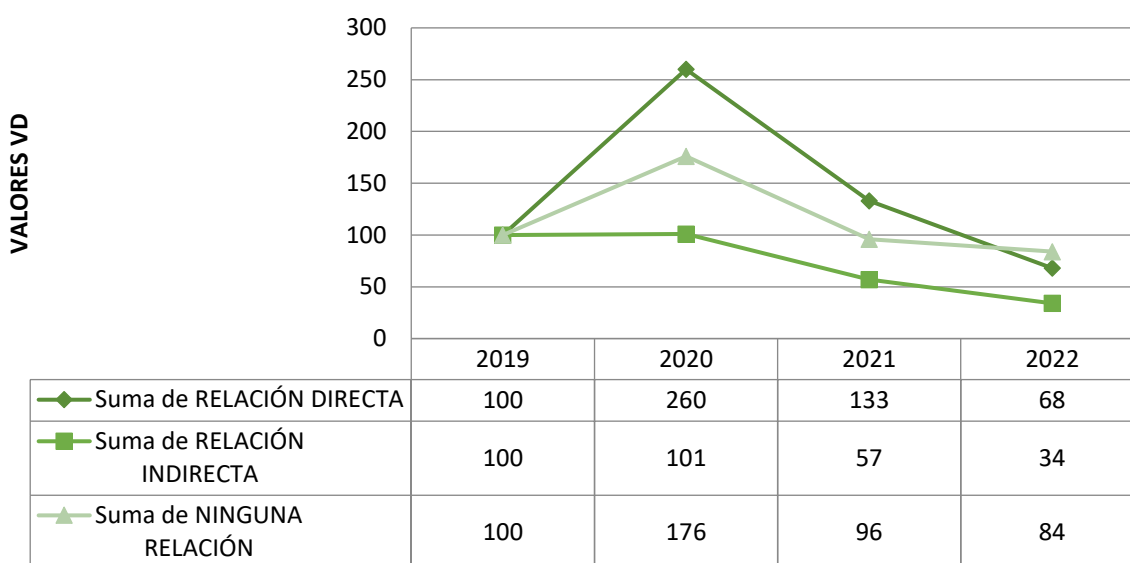
Gráfico 3. Evolución de la variable dependiente en el tiempo.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Ahora bien, al tener en cuenta que la cantidad de encuestados varió significativamente según el año, se tornó útil complejizar el cálculo mediante la selección de un año base para realizar comparaciones, debido a la presencia de valores extremos. Por ello, se confeccionó un gráfico de tendencia de “año base” para poder compararlos entre sí (Gráfico N° 4). Los resultados mostraron una tendencia que merece especial atención por parte de los gestores del dispositivo. Los datos indicaron que, en el año 2022, la categoría “relación directa” quedó por debajo (apenas 16 puntos) de la categoría “ninguna relación”. Si bien, no es posible inducir que esta tendencia se mantendrá en el tiempo, ni que desde que esta variable es estudiada los sujetos efectivamente relacionan menos los DDHH con sus carreras, es un dato a seguir observando en lo sucesivo de las investigaciones futuras.

Gráfico 4. Comportamiento de la variable dependiente en un gráfico de tendencia por año.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

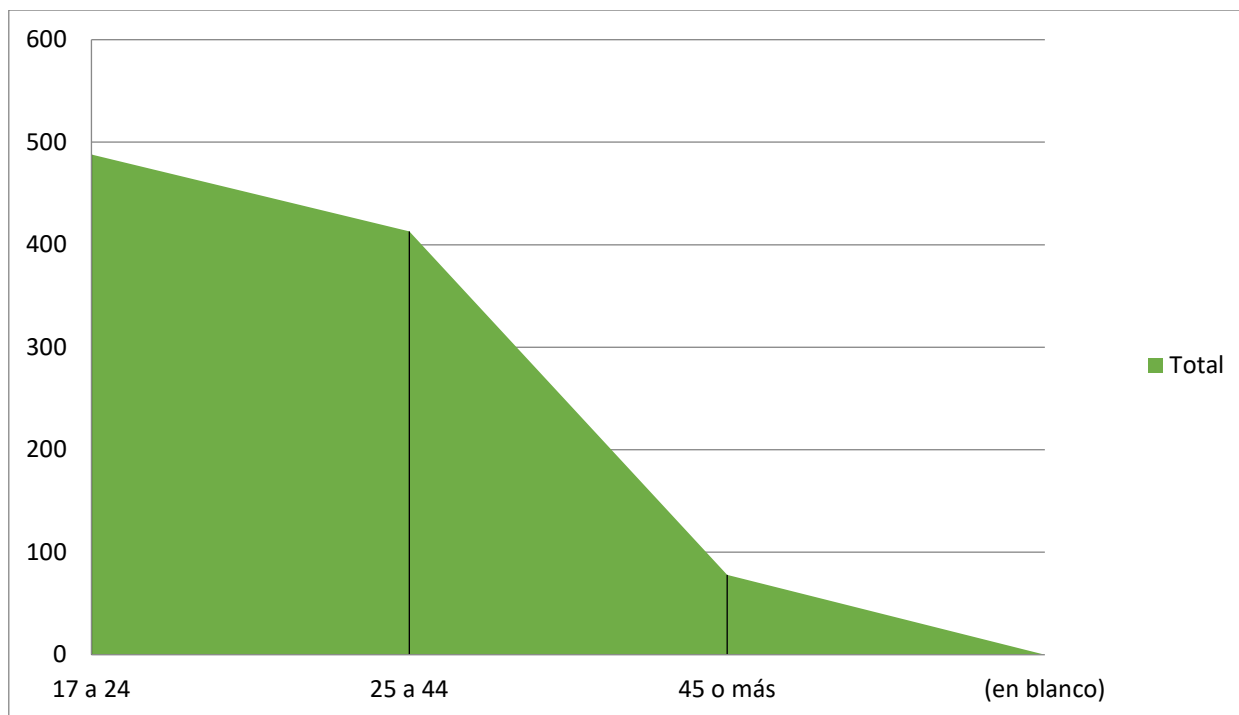
Sobre la relación Derechos Humanos y carreras, según la edad

Seguidamente, se mostrarán los resultados de la VD relacionada con la “edad”, la cual se agrupó por rangos en función de la periodización de EDH que estableció Siede (2016). A partir de este cruce, se buscó conocer si la formación básica y obligatoria (en Argentina esta comienza a los 4 años de edad y se extiende hasta los 18 años – edad teórica–) podía mostrar indicios para analizar la variable principal. Es decir, si quienes ligaron más los DDHH con su profesión, guardaban alguna relación con una experiencia educativa que forma parte del currículum obligatorio.

Cabe mencionar brevemente en qué consiste esta periodización. Siede (2016) investigó cuándo se produjo la incorporación de contenidos específicos en DDHH en la enseñanza obligatoria en Argentina. En función de sus hallazgos, el autor propuso diferenciar dicha incorporación en dos periodos, que abarcan desde 1949 hasta 2012. El corte de inicio de la indagación se definió a partir del surgimiento del concepto “Derechos Humanos” con fuerza transnacional, tras la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El primer recorte abarca los años 1949 a 1983 y lleva la denominación de “Periodo de la Inclusión Intermitente” (II). Este, a su vez, se subdivide en cuatro tramos: de 1949 a 1955 (el primer peronismo), de 1956 a 1973 (peronismo proscripto), de 1973 a 1976 (el retorno del peronismo) y de 1976 a 1983 (la dictadura cívico militar). El segundo, denominado “periodo de la Inclusión Reactiva” (IR), se subdivide en tres: de 1984 a 1989 (la transición democrática), de 1989 a 2001 (la experiencia neoliberal) y de 2002 a 2012 (la experiencia kirchnerista). El primer periodo (II) se caracterizó por una inclusión con “vaivenes”, siendo, paradójicamente, los gobiernos dictatoriales los primeros en introducir en el currículum oficial – media y primaria – contenidos sobre DDHH. El segundo periodo, que inició con el retorno a la democracia sin interrupciones, se caracterizó por los diferentes proyectos políticos-económicos que dotaron a la retórica de los DDHH de diferentes tonos según el subperiodo. En épocas neoliberales estos asumieron un tono universalista, abstracto y desconectado de los problemas sociales, mientras que en épocas no neoliberales, estos se tornaron en una especie de prisma a través del cual se analizaba la realidad circundante (pasada y presente).

Para este caso, como se observa en el Gráfico N. °5, la mayoría de los estudiantes transcurrieron su educación obligatoria en DDHH en el último periodo, de la “Inclusión Reactiva”.

Gráfico 5. Distribución de los estudiantes según su edad en relación a la periodización propuesta por Siede.

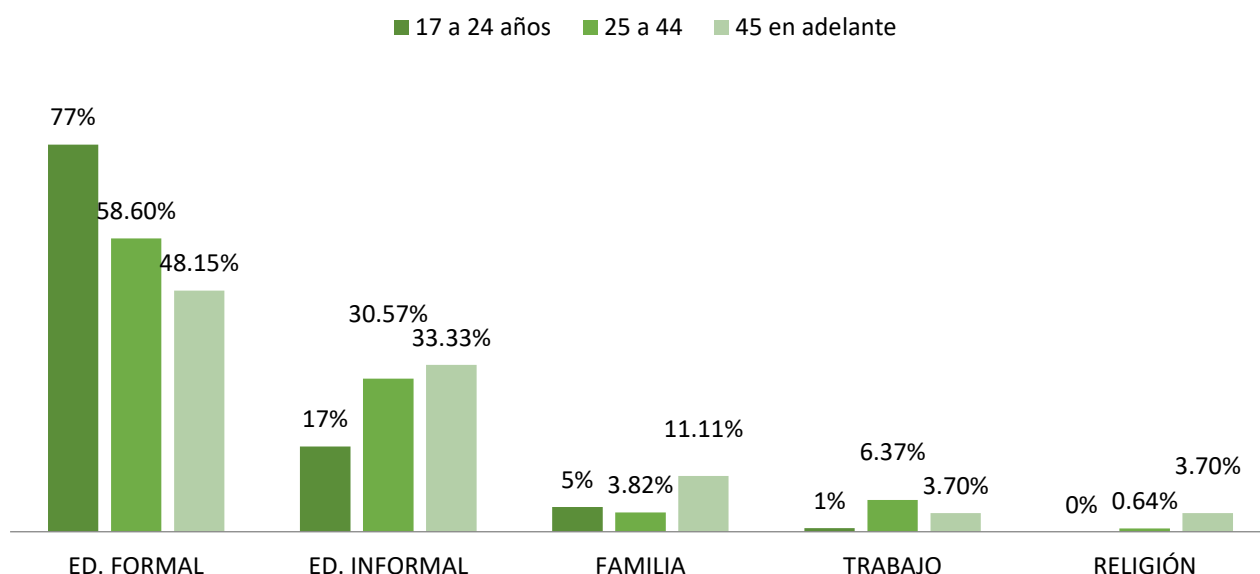


Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Sin embargo, ante la consulta sobre la experiencia de haber recibido EDH en niveles anteriores, los resultados mostraron que la mayoría de los encuestados (7 de cada 10) indicó no haber recibido EDH previa al Seminario (o al menos así lo percibieron). De quienes sí la recibieron, se indagó acerca del tipo de educación recibida. Para ello, la pregunta sobre las experiencias anteriores se dividió en dos partes. Ante la pregunta “¿contabas con formación previa en DDHH?”, las opciones fueron “Sí” o “No”. Luego, en caso de haber contestado afirmativamente, se les solicitó que indicaran en qué ámbito la habían recibido. Ante las respuestas abiertas se realizó un proceso de subsunción de estos datos cualitativos. Se agruparon según las siguientes categorías: “educación formal” (incluyen las experiencias de nivel inicial, primario, secundario, superior no universitario y superior universitario), “educación informal” (autodidaxia – formación autodidacta –, talleres, centros culturales, redes sociales, internet, militancia, encuentros políticos y sociales, medios de comunicación, marchas políticas), “familia”, “trabajo” y “religión”.

Según los datos, la “educación formal” es la modalidad que más recurrente para todos los rangos de edad, como se muestra el gráfico N° 6.

Gráfico 6. Tipo de educación en derechos humanas recibida antes del Seminario por agrupamiento de edades.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Para el grupo de los más jóvenes, teniendo en cuenta la caracterización de los periodos de EDH propuestos por Siede (2016), la educación formal a partir de la vuelta de la democracia fue, en algún sentido, la más estable. Esto se reflejó en las respuestas, ya que en primer lugar apareció la EDH en el ámbito formal para los que recientemente egresaron de ese nivel.

Sin embargo, para los estudiantes de 25 años en adelante, la EDH proveniente del ámbito informal, tuvo relacionalmente mayor frecuencia que en el grupo de los más jóvenes. Cabe mencionar que los orígenes de la EDH se hallaron en las experiencias de la sociedad civil, especialmente en el movimiento de los derechos humanos locales, por lo que, se esperaba que la formación en estos temas estuviera vinculada con la participación política y el activismo social. Los datos indicaron que los más jóvenes experimentaron en mayor medida EDH en “lo formal”, mientras que los estudiantes más adultos la experimentaron mayormente en “lo informal”.

Respecto a la participación en espacios formales e informales de DDHH, existen estudios que muestran relaciones similares. Por ejemplo, la investigación de la cátedra de “Humanismo y Derechos Humanos Harald Edelstam” de la “Universidad Academia de Humanismo Cristiano” en Chile en 2017 mostró déficits en experiencias de participación en los más jóvenes del estudiantado (Magendzo et al., 2017). Así mismo, hallazgos de un estudio posterior mostraron una baja participación en actividades en DDHH propuestas por la universidad y las organizaciones estudiantiles (Magendzo et al., 2020). De manera similar, se encontraron similitudes en indagaciones locales, como la realizada por el Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos de Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIPDH-UNESCO), en alianza con el Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (CDH-UBA). En dicha investigación, que versó sobre percepciones en DDHH de estudiantes universitarios de distintas Universidades de Argentina durante los años 2018 y 2019, los investigadores relevaron que el 60% de los encuestados manifestó no participar en organizaciones políticas y sociales (CDH-UBA y CIPDH-UNESCO, 2018-2019).

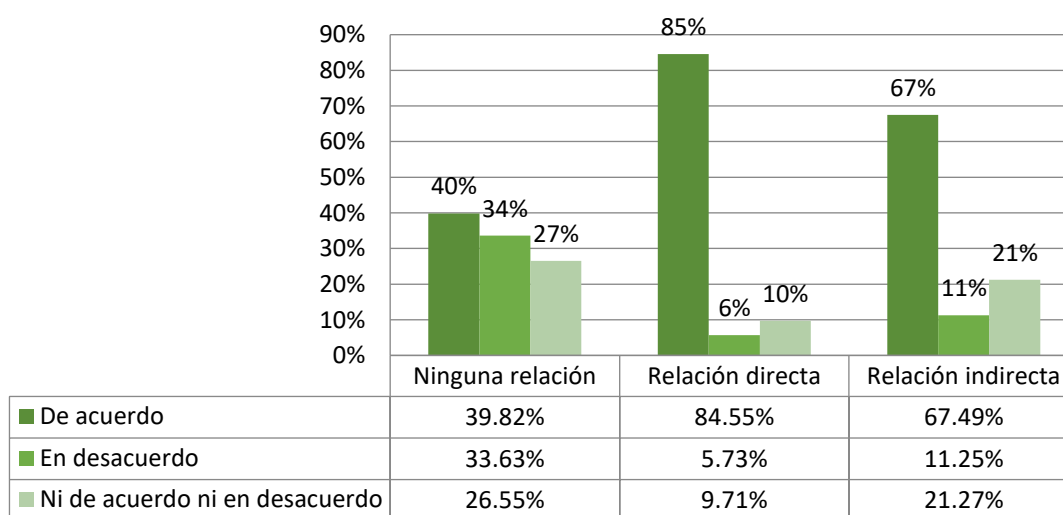
Sobre la relación Derechos Humanos y carreras, según las percepciones de contribución del Seminario.

Finalmente, se relacionaron a los dos grupos de estudiantes respecto del aporte de los contenidos propuestos en el Seminario a su formación profesional. En una escala de Likert que midió los niveles de acuerdo (de 4 puntos, que se agruparon en 2 para facilitar su lectura en opciones “de acuerdo” y “en desacuerdo”), se consultó sobre cuatro dimensiones: i) “Me ayudó a identificar temas y problemas sociales nuevos que se relacionan con mi campo profesional”; ii) “Me sirvió para pensar en los derechos de las personas con las que voy a trabajar”; iii) “Me brindó una perspectiva más integral y amplia para ejercer mi profesión” y iv) “Creo que todas las universidades y carreras deberían tener un curso como este (obligatorio)”.

Para los estudiantes que conformaron la categoría “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, la mayoría estuvo de acuerdo con las cuatro dimensiones indagadas. Es decir, el Seminario colaboró para que estos estudiantes consideraran su disciplina de estudio desde el enfoque de los DDHH en términos generales. En cambio, para el grupo de estudiantes que no lo relacionaron sus carreras con los DDHH, las respuestas presentaron una variabilidad manifiesta. Estos estudiantes estuvieron más de acuerdo en que el Seminario les ayudó a pensar en los derechos de las personas con las que van a trabajar (6 de cada 10). Sin embargo, para las dimensiones más relacionadas con su campo específicos de saberes, las respuestas fueron diversas.

Como se observa en el Gráfico N° 7, 4 de cada 10 estuvieron de acuerdo en que el Seminario promovió la identificación de temas y problemas sociales que se relacionan con su carrera, 3 de cada 10 estuvieron en desacuerdo y, en igual medida, optaron por no pronunciarse sobre dicha afirmación.

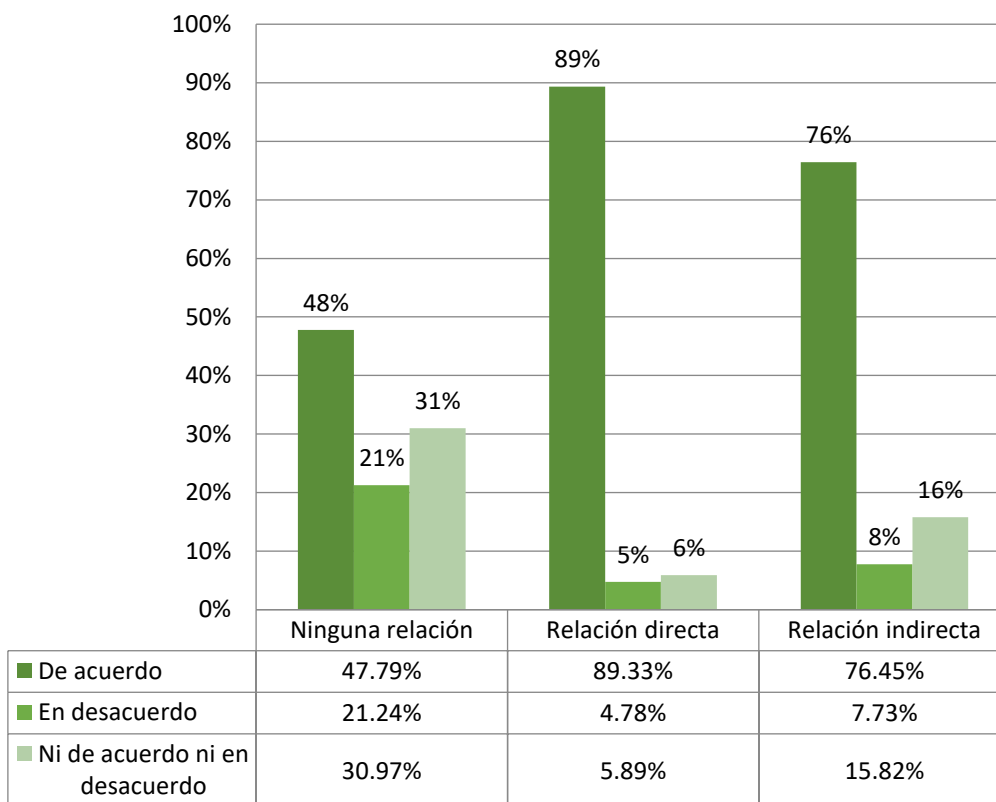
Gráfico 7. Mide el nivel de acuerdo de los estudiantes con la posibilidad de que el Seminario le ayudó a conocer temas/problemas sociales nuevos que se relacionan con su carrera.



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Del mismo modo, para la dimensión que estudió la opinión de los estudiantes respecto a la posibilidad de que el Seminario les brindara una perspectiva más integral y amplia para ejercer su profesión, sólo la mitad de ellos estuvo de acuerdo, como muestra el Gráfico N° 8:

Gráfico 8. Nivel de acuerdo de los estudiantes con la posibilidad de que el Seminario les haya brindado una perspectiva más integral y amplia para ejercer su profesión



Fuente: elaboración propia en base a los datos de la encuesta de finalización de curso del periodo 2019-2022.

Finalmente, en la última dimensión, que relevó la opinión respecto a que este tipo de cursos deberían dictarse de forma obligatoria en la educación universitaria para todas las carreras por igual, los datos mostraron que la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo. Para el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, el acuerdo fue generalizado (9 de cada 10). Para el otro grupo, el acuerdo, si bien fue la opción elegida mayormente, lo fue en menor medida que el anterior: 6 de cada 10.

Dichos resultados indicaron, por un lado, que para la mayoría de la muestra hubo un acuerdo generalizado respecto de dos puntos: el Seminario ayudó a pensar en los derechos de las demás personas, y que todos los estudiantes universitarios deberían tomar un curso sobre DDHH de forma obligatoria. En cuanto las dimensiones que indagaron la posibilidad de que el Seminario propiciara la identificación de temas, problemas y perspectivas amplias e integrales de forma novedosa para repensar su campo y los DDHH, no se pudo establecer una tendencia clara en el total de los encuestados, especialmente – y de forma esperada – en aquellos que no establecieron relación alguna entre su carrera y los DDHH. Por lo tanto, y a la luz de los resultados, resulta importante repensar los contenidos y perspectivas para poder reforzar los vínculos necesarios e imperativos entre los DDHH y las disciplinas que se estudian en la UNLa, particularmente aquellas que se dictan en los departamentos de “Humanidades y Artes” y “Desarrollo Productivo y Tecnológico”.

Reflexiones finales.

¿Cómo recibieron y significaron la EDH los estudiantes que encontraron relaciones directas entre su futura profesión y los DDHH? Y, en el otro extremo, ¿cómo recibieron y significaron la EDH los estudiantes que consideraron que su futura profesión no tenía ninguna relación con los DDHH?

En principio, se podría sostener que ambos grupos compartieron mayor acuerdo en algunas de las dimensiones analizadas y más desacuerdos en otras. Por ejemplo, se observó que tanto el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, como el otro grupo coincidieron en que el Seminario contribuyó a “hacerles reflexionar sobre los derechos de las demás personas” y que todas las universidades deberían contar con EDH obligatoria. En las percepciones de los estudiantes, independientemente del Departamento Académico y de la carrera que cursaran, la EDH se concibió como una educación “para la empatía con la otredad”, para el reconocimiento de que todas las personas, por igual, son sujetos de derecho. Incluso, consideraron que todos los universitarios deben ser alfabetizados en derechos humanos. Estas dimensiones, como se desarrolló en el cuerpo del artículo, midieron las opiniones acerca del aporte del Seminario para sopesar a los DDHH en general.

En contraste, para el análisis de las dimensiones relacionadas con el campo disciplinar en lo específico, es posible adentrarse en algunas conjeturas que expliquen las diferencias halladas. Por ejemplo, para el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH”, se plantea como una hipótesis de trabajo a futuro, el hecho de que estos Departamentos aglomeren las carreras que tienen mayor vinculación con la teoría política, el Estado y el eventual ejercicio de una profesión en el ámbito estatal. Este escenario podría haber tornado más visible la ligazón entre DDHH y ejercicio público, especialmente porque se trata de la Ciencia Política actual y de disciplinas afines que difícilmente podrían desarrollar teorías sobre el Estado contemporáneo que prescindan de este enfoque (Salvioli, 2009). Así mismo, se sugiere complementar esta línea de trabajo con un análisis pormenorizado de los programas y planes de estudios, y desarrollarla desde un enfoque cualitativo respecto de los argumentos que los estudiantes esgrimen en relación a ello.

Por otra parte, se observó en el otro grupo de estudiantes que las respuestas se diversificaron, perdiendo la fuerza de un acuerdo generalizado. Estos fueron los estudiantes de los Departamentos de “Arte y Humanidades” y “Desarrollo Productivo y Tecnológico”. Este grupo encontró dicha ligazón (disciplina de base y DDHH), de alguna manera, más problemática. Por lo tanto, para las carreras que se dictan en estos Departamentos, existe un desafío adicional a nivel disciplinar: construir saberes académicos, técnicos y científicos que puedan colaborar en estrechar la perspectiva de los DDHH a las profesiones que allí se estudian. Un camino posible sería conformar grupos de investigación interdisciplinarios que habiliten espacios de reflexión y producción de saberes técnico-académicos desde el enfoque de Derechos Humanos. Otras acciones posibles y deseables, serían, por ejemplo, promover jornadas de DDHH por carrera. En este tipo de espacios, referentes académicos podrían colaborar en articular, conceptual y metodológicamente, dichos campos, donde las experiencias de trabajo puedan ser difundidas al conjunto del estudiantado. Esto es tan viable como importante, ya que parte de las estrategias de prevenir futuras violaciones a los DDHH, se originan en formar profesionales con saberes y prácticas respetuosas de los mismos. De igual manera, es necesario revisar los programas y planes de estudio para conocer sobre la presencia de temas y contenidos relacionados con este campo. Por ejemplo, en carreras como “Traductorado Público en Inglés”, resultaría importante profundizar sobre las cuestiones vinculadas al idioma como obstáculo para el acceso a derechos fundamentales y/o el derecho a contar con un traductor en el proceso penal para garantizar la comprensión y participación en el procedimiento legal. Del mismo modo, se podría abordar las cuestiones vinculadas al derecho a la información, la libre expresión y la protección de datos personales en el caso los estudiantes de “Sistemas”.

El desarrollo del currículum de DDHH en el ámbito universitario puede darse de formas específicas (como el caso del Seminario, donde los estudiantes de todas las carreras deben cursar de forma obligatoria), y/o puede darse de forma transversal, en los planes y programas de estudio de todas las carreras. Ambos caminos son igualmente importantes para lograrlo efectivamente. No obstante, como se observó en los hallazgos de este trabajo, aún queda

mucho trabajo por emprender. Ello es así porque, la transversalización ha sido siempre difícil en instancias formales, dado que “las características de los planes de estudio y el énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias suelen obturar el desarrollo de estas temáticas” (Abratte, 2019, p.68). Especialmente, si se tiene en cuenta que dicha inclusión también implica una reflexión, tanto en los aspectos teóricos-metodológicos, como en las dimensiones técnico-instrumentales y ético-políticas de todas las carreras. El escenario es desafiante, pero alcanzable.

Para concluir, se estima importante reparar en el tema de la participación social y política como otra de las formas, y quizás la más identitarias para esta localización, de educarse en Derechos Humanos. El hecho de que el grupo de “estudiantes que profesionalizan los DDHH” (que concentró un gran porcentaje de estudiantes menores de 25 años) haya manifestado una menor participación de instancias de EDH en el ámbito informal, permitiría estimar que dicha generación podría estar profesionalizándose en DDHH en el circuito institucional y formal. Y ello, paradójicamente, sin participación política y social, es decir, sin activismo por fuera del campo formal. Este dato, en sí mismo, no representa ningún riesgo para la formación de futuros profesionales con perspectiva en derechos humanos; sin embargo, este tipo de derechos constituyen un prisma normativo, político y cultural para la observación crítica del presente en general. Su potencial transformador radica en su dinamismo y en el entendimiento de que no son un listado de pretensiones en “letra muerta”, sino un conjunto de reivindicaciones que varían según las épocas, y el rol de la sociedad civil ha sido siempre clave en dicha movilización. Dentro de los sentidos más difundidos, estos pueden ser pensados como una plataforma reivindicativa que pone en discusión los horizontes éticos, “una categoría visible en el horizonte cultural de las sociedades actuales” (Raffin, 2006, p.49). Los DDHH incluyen a las disciplinas, pero las desbordan, son ese horizonte cultural que debe penetrar en las relaciones interpersonales en todos los ámbitos y espacios donde las personas se desenvuelven, ya sea ejerciendo una profesión o no. Es importante enfatizar que una auténtica Educación en Derechos Humanos deberá atravesar los muros de las aulas y extenderse a toda la sociedad. Esta es una de las formas más potentes de garantizar el advenimiento de una cultura universal basada en el respeto irrestricto de los derechos fundamentales.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2019). Derechos humanos y educación superior. En M. R. Badano (Comp.), *Educación y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos* (pp. 67-78). UADER.

Bittar, E. (2021). El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos del Brasil: Un escenario de oscura implementación. En V. Kandel, L. Gottero y V. Jaramillo (Comps.), *Planes nacionales en derechos humanos: Debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas* (pp. 43-64). CLACSO. <https://www.clacso.org/planes-nacionales-en-derechos-humanos/>

Cannarozzo, V. (2021). *Educación en derechos humanos en el ámbito universitario público argentino: Estudio de caso: El Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Buenos Aires y Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos de Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018-2019). *Percepción de derechos humanos de estudiantes universitarios: Informe integrado de relevamientos en facultades y departamentos de seis universidades nacionales*. Buenos Aires, Argentina.

Chávez Zuñiga. (1987). *Ponencia sobre los derechos humanos y la problemática de su docencia*. Biblioteca Jurídica del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional de México. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/154/pr/pr28.pdf>

Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. (2011). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-declaration-human-rights-education-and-training>

Fernández, M. (2016). Educación en derechos humanos en Argentina: Notas sobre el proceso de incorporación de los derechos humanos en los contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(1), 143-166. <https://doi.org/10.15359/rldh.27-1.7>

Fernández, M. (2019). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.

Kandel, V. (2012). *Estudiantes y ciudadanos: La Universidad de Buenos Aires como espacio de formación de ciudadanía* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires]. Facultad de Filosofía y Letras.

Kandel, V. (2018). Haciendo caminos entre las universidades públicas y los derechos humanos. En M. Benente (Comp.), *La universidad se pinta de pueblo: Educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 85-102). EDUNPAZ.

Klainer, R. (1999). Estudio para el análisis de experiencias de educación en derechos humanos en Argentina. En R. Cuéllar (Ed.), *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina* (pp. 35-82). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Ley N° 24.658. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales – Protocolo de San Salvador –. (1996). Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37894/norma.htm>

Magendzo, A. (2008). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Magendzo, A. (2015). Educación en derechos humanos y educación superior: Una perspectiva controversial. *Reencuentro*, 70, 47-69. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>

Magendzo, A., Morales, P., Plaza, I., Pavez, J., Salvo, A., Padilla, E., & Contreras, C. (2020). *Significaciones que estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano le atribuyen a los derechos humanos: Informe de investigación 2019-2020*. Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos. <https://www.academia.cl/wp-content/uploads/2023/08/Significaciones-que-estudiantes-de-la-UAHC-atribuyen-a-los-derechos-humanos.-Informe-de-investigacio%CC%81n-2019-2020.pdf>

Magendzo, A., Pavez, J., Contreras, C., Plaza, I., Salvo, A., Dueñas, C., & Padilla, E. (2017). *Jóvenes universitarios y derechos humanos: Informe de investigación*. Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos Harld Edestam. <https://www.academia.cl/wp-content/uploads/2023/08/JO%CC%81VENES-UNIVERSITARIOS-Y-DDHH-2016.pdf>

Mancini, N., Penhos, M., & Suárez, O. (2016). El impacto de la educación en derechos humanos en la universidad argentina del siglo XXI. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 4(1), 33-61. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/321>

Pautassi, L. (2021). La inconclusa articulación entre derechos humanos y políticas públicas. En V. Kandel, L. Gottero y V. Jaramillo (Comps.), *Planes nacionales en derechos humanos: Debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas* (pp. 21-40). CLACSO. <https://www.clacso.org/planes-nacionales-en-derechos-humanos/>

Programa mundial para la educación en derechos humanos: Segunda etapa, plan de acción. (2012). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina del Alto Comisionado en Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf

Raffin, M. (2006). Del otro lado del espejo: La invención de los derechos humanos. En *La experiencia del horror: Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur* (pp. 1-65). Editores del Puerto.

Rodino, A. M. (2003). Educación superior y derechos humanos: El papel de las universidades antes los retos del siglo XXI. En *Visión y propuestas para la región en la educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe* (pp. 55-70). UNESCO.

Rodino, A. M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: Avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Revista Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-264.

Rodino, A. M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 129-139.

Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI: Los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Salvioli, F. (2014). Educación superior en derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 121-128.

Salvioli, F. (2021). La centralidad de los derechos humanos en la educación superior. En M. R. Badano y V. Cruz (Comps.), *Conversaciones en plural: Educación superior, derechos humanos y desigualdad en tiempos de pandemia* (pp. 134-142). EDULP.

Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. EUDEBA.

Fecha de recepción: 30-3-2024

Fecha de aprobación: 18-10-2024