

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**  
**INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS**  
**MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS**



**Educación en derechos humanos en el ámbito universitario público  
argentino.**

**Estudio de caso:**

**El Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires**

**Maestranda: Lic. Verónica Cannarozzo**

**Directora: Dra. Ana María Rodino**

**Codirector: Dr. Fabián Quintero**

**Año: 2021**

## **Agradecimientos**

A Ana María Rodino, por la lectura atenta, sus aportes precisos y la calidez con la que acompañó el proceso de la tesis.

A Fabián Quintero, por su pragmatismo y su disponibilidad.

A las personas que aceptaron ser entrevistadas para esta investigación, fervientes defensoras de la universidad pública, gratuita, de calidad y comprometida socialmente.

A Marcelo, siempre presente.

## Índice

1	<b>Introducción</b>	6
1.1	El problema de investigación. Interrogantes y objetivos	6
1.2	Elección del tema y justificación	8
1.3	Metodología de la investigación	10
1.3.1	Universo y muestra	12
1.3.1.1	Submuestra de informantes claves	12
1.3.1.2	Submuestra de fuentes documentales	13
1.3.2	Instrumentos de recolección de datos	14
1.3.3	Consideraciones éticas	15
1.4	Plan de la exposición	16
1.5	Estado del arte	18
2	<b>Capítulo I</b> <b>El derecho a la educación y la educación en derechos humanos.</b> <b>Perspectiva normativa</b>	30
2.1	La afirmación de la educación en derechos humanos en el sistema universal	34
2.2	La Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos	38
2.3	Segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos	42
2.4	Otras iniciativas vinculadas a la educación en derechos humanos	44
2.5	El potencial preventivo de la educación en derechos humanos	45
2.6	Enfoques coordinados y recomendaciones a Argentina	48
3	<b>Capítulo II</b> <b>La educación en derechos humanos. Perspectiva conceptual</b>	53
3.1	Práctica política situada	54
3.2	El carácter dinámico de la educación en derechos humanos y su relación con la perspectiva pro-persona	57
3.3	Aspectos metodológicos	60

3.4	Modos de implementación en la educación superior	62
3.5	De la transversalidad a la transversalización	64
4	<b>Capítulo III</b> <b>Universidad y derechos humanos</b>	69
4.1	Acuerdos regionales e internacionales en materia de educación superior	69
4.2	La educación superior y su consolidación como derecho humano	74
4.3	La universidad y los derechos humanos desde un enfoque latinoamericano	75
4.3.1	La autonomía	79
4.3.2	La gestión	81
4.3.3	La extensión o articulación socio-comunitaria	82
5	<b>Capítulo IV</b> <b>El Programa de Derechos Humanos de la UBA</b>	84
5.1	Su creación, 1993	85
5.2	Iniciativas previas a su relanzamiento, 2005-2007	87
5.3	Nuevo horizonte: alfabetizar en derechos humanos, 2007	89
5.4	Gestión y educación en derechos humanos	94
5.5	El proceso de construcción de acuerdos: la mesa de trabajo, 2007-2008	95
5.6	La Resolución 5547 de Consejo Superior sobre contenidos básicos de derechos humanos, 2009	98
5.7	Orientaciones a las unidades académicas y otros desarrollos	102
5.8	Contenidos virtuales	102
5.9	Memoria y educación en derechos humanos	109
6	<b>Capítulo V</b> <b>Análisis de los resultados y discusión</b>	111
6.1	Obstáculos y facilitadores	111
6.2	Consideraciones metodológicas	113
6.3	Identificación de buenas prácticas	116

6.3.1	La Facultad de Agronomía (FAUBA)	119
6.4	Reflexiones críticas sobre “la actualidad” del Programa	126
6.5	Normativas vinculadas a los derechos humanos y a la educación en derechos humanos	128
6.5.1	Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual	129
6.5.2	Recuperación y reparación de legajos de estudiantes, docentes y personal no docente desaparecidos	129
6.5.3	Creación de la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos	131
6.5.4	El Programa integra la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos	133
6.6	Situación del Programa en 2021	133
<b>7</b>	<b>Reflexiones finales y recomendaciones</b>	<b>136</b>
<b>8</b>	<b>Referencias</b>	<b>141</b>
8.1	Bibliografía	141
8.2	Instrumentos y documentos internacionales	148
8.3	Normativas, documentos y noticias institucionales	152

## **Introducción**

Las iniciativas de educación en derechos humanos (en adelante EDH) en el ámbito universitario en Argentina, suelen presentarse de manera desarticulada y vinculadas directamente a actores que las sostienen por intereses personales, profesionales y académicos (Manchini et al., 2016).

Si bien algunas universidades han tenido avances notables en el desarrollo de programas de formación académica, se vislumbra el desafío de que la EDH constituya una política “aplicada y consolidada” en todo el país, “una estrategia común que legitime una cultura de paz y derechos humanos que quede exenta de contingencias gubernamentales” (Cullen en Machini et al., 2016, p. 58).

Cullen señaló también que la universidad no debería eludir la responsabilidad de favorecer la accesibilidad y la práctica de una EDH, posibilitando que quienes son actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollen papeles centrales en sus realidades, permitiéndoles transformarlas (Cullen en Machini et al., 2016). Por otra parte, una formación universitaria que contemple la educación en y para los derechos humanos impactaría –entre otras cosas- en un ejercicio más ético de las profesiones, así como también generaría una influencia directa en la planificación e implementación de las políticas públicas del Estado (Salvioli, 2014).

En las últimas décadas, diversos órganos de tratados y mecanismos extra convencionales han incluido señalamientos acerca de la EDH en general y en el ámbito universitario en particular. Entre ellos, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (Comité DESC), que en sus observaciones finales en el cuarto informe periódico sobre Argentina ha recomendado al Estado garantizar la EDH en todos los niveles y universidades (CESCR, E/C.12/ARG/4, párr. 62). Por otro lado, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH), ha incluido la capacitación y formación permanente en derechos humanos para agentes del Estado en sus fallos, específicamente como medidas de satisfacción y garantía de no repetición en instancias de reparación (Bruno, 2013).

### ***El problema de investigación. Interrogantes y objetivos***

El tema de la EDH en la universidad argentina se ha abordado previamente, caracterizándola y planteando también cuáles han sido las dificultades más habituales a la hora de su implementación. Entre los obstáculos más frecuentes se consideran: la falta de construcciones académicas definidas institucionalmente sobre la EDH; la insuficiente

comprensión conceptual y de contenido de los derechos humanos; la idea de que los derechos humanos son propiedad exclusiva de las ciencias sociales -en particular de las ciencias jurídicas-; la prevalencia de una mirada restrictiva de los derechos humanos vinculados a aspectos particulares -generalmente en relación con los derechos civiles y políticos-; la falta de capacitación y formación específica de las y los docentes; un escaso debate interuniversitario en el diseño de planes y contenidos curriculares y como consecuencia, la falta de articulación entre las unidades académicas (facultades) y los rectorados; un ejercicio deficiente de los derechos humanos en el ámbito de la universidad y la falta de sistematización de experiencias en favor de una política a largo plazo (Salvioli, 2009, 2014).

En la Universidad de Buenos Aires (UBA), como en otras universidades nacionales, el retorno de la democracia luego de la dictadura cívico militar (1983) generó –al interior de las unidades académicas- diferentes iniciativas vinculadas a la promoción y protección de los derechos humanos. Actividades de docencia, investigación y extensión se articularon para promover y difundir los derechos humanos a través de diversas vías como cátedras libres, programas de extensión, foros de debate, seminarios, cursos y -en un marco más institucional- modificaciones de los planes de estudio de distintas carreras. En el año 1993, se reconoció institucionalmente la existencia de las experiencias mencionadas y la Resolución R1205 creó, desde el Rectorado, el Programa de Derechos Humanos con el objetivo de “articular y coordinar las iniciativas y experiencias [...] en curso en el ámbito de la Universidad” (UBA, Res. R. 1205/1993).

El Programa de Derechos Humanos adquirió un nuevo impulso en el año 2007 con la designación de Mónica Pinto como coordinadora, durante la gestión del Rector Rubén Hallú. Una vez articuladas las iniciativas previas llevadas a cabo al interior de cada unidad académica, el Programa se propuso “que en un tiempo relativamente breve todas las carreras de la UBA tengan una oferta académica que permita la alfabetización en derechos humanos de los estudiantes” (Pinto, 2010, p. 11). Durante una década (2007-2017), se logró la aprobación a través del Consejo Superior de una oferta consensuada de contenidos básicos en derechos humanos para todas las carreras, se creó un sitio web específico con información integrada y actualizada y se implementaron una serie de cursos autoformativos en el campus académico virtual de la universidad. Posteriormente, en noviembre de 2018, el Consejo Superior estableció que el Programa desarrolle sus acciones en el ámbito de la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos de la Secretaría General de la universidad.

Esta investigación se propuso conocer y analizar el proceso de implementación del Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires durante el período de tiempo en el que estuvo abocado a la alfabetización en derechos humanos (2007-2017). Para ello se plantearon los siguientes interrogantes que servirán de guía para la tarea a desarrollar:

- ¿Cuáles fueron las características de la implementación del Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires?
- ¿Cuál fue el contexto institucional y el marco normativo que propiciaron su creación?
- ¿Cuáles fueron las acciones desarrolladas para la transversalización de contenidos de derechos humanos en las diferentes unidades académicas?
- ¿Cuáles fueron los obstáculos y facilitadores que se presentaron durante su implementación?
- ¿Es posible identificar casos de “buenas prácticas” desarrollados en la implementación del Programa?

En síntesis, el **objetivo principal** de esta investigación fue conocer y analizar el proceso de implementación del Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires. Los **objetivos secundarios** fueron: analizar el contexto institucional y normativo al momento de la planificación y puesta en marcha del Programa; conocer las acciones implementadas para la incorporación de contenidos de derechos humanos en la formación de grado en diferentes unidades académicas; identificar obstáculos y facilitadores en el proceso de implementación; por último, indagar casos de buenas prácticas que puedan vincularse al Programa.

### ***Elección del tema y justificación***

Arribar al campo de los derechos humanos desde una disciplina no jurídica implica enfrentar numerosos desafíos. Adentrarse en marcos conceptuales que se articulan con reglas específicas, con contenidos normativos complejos, con principios y saberes novedosos puede articularse con la propuesta acotada de conocer la terminología adecuada para “*escribir una nota para hacer un reclamo*” o, en el mejor de los casos, inaugurar la posibilidad de pensar el hacer profesional específico como una tarea permeable al enfoque de derechos humanos.

Durante la experiencia de dos años de cursada de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, tuve un pensamiento recurrente que se fue convirtiendo en un desafío: reflexionar acerca de mi práctica profesional como musicoterapeuta, pero también sobre la trama interdisciplinaria del equipo de salud en el que trabajo y en la que saberes disciplinares diversos se anudan con el objetivo de aportar al bienestar y la calidad de vida de las personas.

Al reflexionar sobre cuál es el momento donde un profesional de la salud -sea enfermero, médico, psicólogo o musicoterapeuta- se empieza a pensar en el ejercicio de su rol encontré que los interrogantes acerca de la posición ética y profesional inician en la universidad. A veces, la pregunta encuentra respuesta en los territorios de la ética profesional y allí queda. Otras veces, la inquietud, derivada en práctica profesional reflexiva nos desafía un poco más y allí podemos aventurarnos a intentar interpelar nuestro quehacer disciplinar desde el enfoque de derechos humanos.

Mientras cursaba el Seminario de Educación y Derechos Humanos en los últimos meses de la Maestría, tomé conocimiento de la existencia del Programa de Derechos Humanos de la UBA, universidad en la que obtuve mi título de grado como Licenciada en Musicoterapia, carrera que integra la oferta académica de la Facultad de Psicología. Fue la docente Ana María Rodino quien me contó acerca de él y me convencí luego de varios intercambios donde yo le decía que no era posible y que seguramente se confundía con el CBC para la carrera de Abogacía, que la universidad no tenía nada parecido a un Programa de esas características ya que siendo graduada y docente de la Facultad de Psicología, debería tener alguna noticia sobre eso.

La elección del tema de esta investigación tiene una relación directa con la experiencia que como estudiante de grado no tuve y que bien podría haber tenido porque estaba disponible durante esos años. Al menos alguien la había pensado, se había planificado, se había propuesto e institucionalizado a través de una resolución de Consejo Superior. Sin embargo, descubrí el Programa de Derechos Humanos de UBA luego de diez años de finalizados mis estudios de grado, en el lugar al que llegué buscando formación de posgrado en derechos humanos.

El análisis que se llevará a cabo en este trabajo de investigación alentará la reflexión a partir de acciones desarrolladas por el Programa para lograr la transversalización de contenidos de derechos humanos en campos disciplinares diversos. Entendiendo que la EDH constituye un instrumento clave que permite la afirmación de las personas como sujetos de derechos, impacta positivamente en el ejercicio de la ciudadanía y brinda

herramientas para el ejercicio profesional en perspectiva de derechos humanos y en el eventual desempeño de funciones públicas vinculadas al Estado.

La UBA es la universidad de mayor dimensión y una de las más prestigiosas del país. Sus iniciativas y experiencias suelen tener un impacto considerable en otras casas de estudio, tanto de Argentina como de otros países de América Latina, muchas de las cuales no han incursionado en la temática de la EDH.

Esta investigación puede ser de utilidad para vislumbrar fortalezas y debilidades, logros, cuentas pendientes, posibilidades de amplificación y articulación con diversos actores sociales y eventualmente, favorecer el desarrollo de políticas institucionales similares en otras universidades.

### ***Metodología de la investigación***

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo. La perspectiva cualitativa está ligada a la búsqueda de acontecimientos, a la comprensión del objeto de la investigación y a la construcción de conocimientos, instancia en la que el investigador o investigadora asume una función personal. La investigación cualitativa persigue la “comprensión empática” (Stake, 1999, p. 43) a través de la descripción de la experiencia, implementando un tratamiento holístico de los fenómenos.

En el diseño y la planificación de un trabajo de investigación es necesario una organización conceptual que tome como punto de partida lo que ya se conoce, contemple la recolección de datos y los esquemas para la presentación de las interpretaciones. Las investigaciones que valoran programas construyen su organización en torno a los objetivos planteados en los mismos -circunstancia que se pone de manifiesto en este trabajo- para luego despejar confusiones y aproximarse a la comprensión y la explicación del fenómeno estudiado (Stake, 1999).

En cuanto al tipo de estudio y diseño, esta investigación se estructura como estudio de caso intrínseco en el que se busca la particularización por sobre la generalización. El mayor interés está centrado en el caso en sí, destacándose la unicidad, aunque quien investiga analiza también una parte del todo y busca entender la muestra y su funcionamiento. La tarea principal es entender el caso particular de manera extensa e

intensiva (Stake, 1999). De este modo, el estudio de caso no se define como opción metodológica sino por la selección del objeto de estudio (Marradi et al., 2007).

En este sentido, el Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires se distingue en su unicidad por varias razones: surgió como una política educativa en el seno de una universidad pública argentina, se implementó a partir de normativa específica -resoluciones de Rectorado y de Consejo Superior- y vinculó, en un proceso de consenso, a las unidades académicas con una propuesta que emergió desde la conducción de la universidad. En principio, los propósitos que persiguió el Programa serían coherentes con los lineamientos de la EDH, en la medida en que se planteó realizar una articulación particular y directa entre el enfoque de derechos humanos y campos de saberes disciplinares específicos.

A la fecha de realización de la presente investigación es posible precisar un periodo de actividad institucional de diez años ininterrumpidos (2007 a 2017) en los que el objetivo de alfabetización en derechos humanos, que resulta de interés para este estudio, se mantuvo vigente. Sin embargo, pese al desarrollo de por lo menos una década, las características de su implementación, sus logros, las dificultades que enfrentó y las articulaciones que se dieron durante su vigencia no han sido debidamente estudiados.

En los estudios cualitativos de casos se enfatizan aspectos vinculados a las experiencias y los procesos, descripciones y asertos interpretativos. Dentro de las características principales de este tipo de estudios se destaca el abordaje holístico en el que la contextualidad está profundamente desarrollada, así como la orientación hacia el campo de observación, la intención interpretativa y la actitud empática del investigador o investigadora (Stake, 1999).

Esta investigación se desarrolla siguiendo un diseño de tipo exploratorio en tanto se realiza una descripción densa de un caso situado contextualmente (Marradi et al., 2007) que no ha sido estudiado previamente y es de corte transversal.

Al inicio del proceso investigativo, se llevó a cabo un rastreo bibliográfico para recabar información sobre investigaciones preexistentes que hubiesen abordado el tema propuesto. El resultado de esa indagación constituye el estado del arte que se presenta en la página 18. La búsqueda preliminar se concentró en producciones académicas sobre EDH en el ámbito universitario de habla hispana. Se halló una amplia producción de artículos que vinculan las diferentes instancias de enseñanza/aprendizaje, extensión e investigación universitarias con los derechos humanos. Fueron seleccionadas

experiencias de transversalización del enfoque de derechos humanos en la formación de grado en diversos campos disciplinares que se presentan como introductorias al desarrollo del tema estudiado.

**Universo y muestra.** El universo de la investigación está constituido por una única unidad de análisis, el Programa de Derechos Humanos de la UBA, durante el periodo de tiempo comprendido entre los años 2007 y 2017.

La muestra está formada por dos submuestras intencionales no probabilísticas: informantes claves y fuentes documentales.

**Submuestra de informantes claves.** Son personas que por su rol institucional tuvieron relación directa con el Programa durante el periodo de tiempo estudiado y cuya experiencia y testimonio resultan relevantes para la investigación. En algunos casos, son referentes de espacios vinculados a los derechos humanos en el ámbito de las unidades académicas de la UBA

En la fase inicial de la investigación se realizó una entrevista preliminar con Mónica Pinto, quien brindó información precisa sobre el Programa durante su desempeño como coordinadora y facilitó los informes que remitió durante esos años al Rectorado. Posteriormente se llevó a cabo un muestreo por conveniencia intentando contactar a las personas que desempeñaron funciones de gestión y/o participaron de forma activa en la mesa de trabajo que acordó los contenidos básicos de derechos humanos, a partir del detalle de participantes brindado por el Informe del Programa (2008). Luego, se continuó con una segunda fase de muestreo en cadena, por redes o bola de nieve. El muestreo con esta técnica implicó que algunos de los informantes claves sugirieran a su vez a otros participantes, ampliándose el grupo de personas entrevistadas (Marradi, 2007; Hernández Sampieri et al., 2010).

De la nómina de personas que participaron de la mesa de trabajo del Programa se logró establecer comunicación efectiva con diez y de ese total, cinco accedieron a ser entrevistadas.

Las personas entrevistadas señaladas como informantes claves fueron: Marcela Gally (Decana de la Facultad de Agronomía, 2018-2022), Edgardo Decaminada (Secretario de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias), Rubén Hallú (ex Rector de la UBA), Marcelo Ferreira (Docente de la Facultad de Derecho y Coordinador de la Cátedra Libre de Derechos Humanos que funciona en la Facultad de Filosofía y Letras) y

Claudio Capuano (Coordinador de la Cátedra Libre de Salud y Derechos Humanos de la Facultad de Medicina).

El acceso a la información a través de los informantes claves presentó la limitación de no poder concretar entrevistas con representantes de dos sectores o grupos cuyos aportes hubiesen sido significativos. Los sindicatos: Asociación del Personal No Docente de la Universidad de Buenos Aires (APUBA) y Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA); y las Facultades que tenían oferta en derechos humanos en sus currículas al momento de implementación del Programa: Psicología y Derecho.

**Submuestra de fuentes documentales.** La submuestra de fuentes documentales incluyó resoluciones de Rectorado y de Consejo Superior de la UBA. En principio contemplaba resoluciones que mencionaban directamente al Programa. Sin embargo, durante la investigación se extendió a otras resoluciones de relevancia que se refieren a la EDH en el contexto de la universidad y omiten al Programa como antecedente, aun cuando fueron aprobadas con posterioridad al mismo. También integran esta submuestra artículos publicados que abordan el Programa, contenidos derivados de su sitio web, material de cursos autoformativos y los informes presentados desde la coordinación del Programa al Rectorado durante el periodo analizado.

El conjunto de fuentes documentales analizadas comprende las siguientes:

- Res. R1205 (Resolución de Rectorado UBA – 1993) sobre relevamiento y sistematización de iniciativas relacionadas con los derechos humanos en la UBA y creación del Programa.
- Res. CS5547 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2009) para establecer el proyecto de alfabetización en derechos humanos en la UBA y aprobar contenidos mínimos de la oferta académica.
- Res. CS2069 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2011) dirigida a constituir una comisión que cree un acervo histórico universitario que contenga todo el material testimonial, documental e informativo sobre las consecuencias del golpe cívico militar de 1976 en la UBA.
- Res. CS4043 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2015) para aprobar el Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual.

- Res. CS4657 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2016) para recuperar y reparar los legajos de docentes, no docentes y estudiantes desaparecidos y asesinados entre 1976 y 1983.
- Res. R831 (Resolución de Rectorado UBA – 2016) para crear la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General de la UBA, se relaciona directamente con el Programa.
- Res. CS1685 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2018) para establecer que el Programa de Derechos Humanos desarrollará sus tareas en el ámbito de la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General.
- Fuentes disponibles en el sitio web del Programa: <http://www.uba.ar/derechoshumanos/>
- Material autoformativo disponible en el Centro de Innovación en tecnología y pedagogía (CITEP) <http://citep.rec.uba.ar/> y en el Campus virtual de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado <https://campusacademica.rec.uba.ar/>
- Informes del Programa de Derechos Humanos facilitados por su ex-coordinadora, correspondientes al periodo comprendido entre los años 2007 y 2017.

En la investigación se utilizaron fuentes primarias y secundarias directas e indirectas. Las *fuentes primarias* permitieron el acceso a información de manera directa a través de informantes claves vinculados al tema de investigación. Las *fuentes secundarias directas* brindaron datos no procesados. Entre ellas se incluyeron resoluciones de la universidad, materiales disponibles en el marco del Programa: bibliografía, material audiovisual, material de difusión, etc. Las *fuentes secundarias indirectas* corresponden a informes y artículos publicados en diferentes libros, revistas, etc. que contienen referencias explícitas sobre el Programa.

**Instrumentos de recolección de datos.** Durante el proceso investigativo se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: entrevistas en profundidad a informantes claves y grillas de relevamiento documental.

La entrevista en profundidad es una forma especial de conversación entre dos personas acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación. Quien investiga, dirige y registra el proceso de entrevista con el propósito de favorecer un discurso conversacional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado (Alonso en Marredi, 2007, p. 216). Por las características del fenómeno estudiado se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Se construyó una guía que operó como ayuda

instrumental para cubrir los temas relevantes en relación con los objetivos planteados, pero sin la imposición de un orden pre-establecido ni de un límite rígido en los aspectos a abordar.

La construcción de una grilla de relevamiento documental aplicable a normativas, informes, material escrito, etc. permitió la clasificación, el ordenamiento y la sistematización de la información emergente de estos documentos durante el desarrollo de la investigación.

En las investigaciones de tipo cualitativo, la recolección de datos y su correspondiente análisis suele darse en forma simultánea. El análisis de los datos obtenidos se planificó en dos momentos, un análisis interno de cada material (entrevista, resolución, documento) y un análisis de articulación entre los diferentes materiales analizados.

**Consideraciones éticas.** Para el desarrollo de esta investigación se tuvieron en cuenta los principios universales de investigación, descritos en el Informe Belmont: el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia. La realización de las entrevistas se llevó cabo partiendo de un consentimiento informado en el que se invitó a la participación activa y voluntaria y se explicitaron los objetivos de la investigación. Las personas participantes tuvieron la oportunidad de decidir involucrarse o no y de verificar si la investigación era coherente con sus propios valores e intereses. El consentimiento informado incluyó un enlace a un documento general que describía los aspectos más importantes del Programa y la mención de algunas resoluciones, como estrategia para contextualizar y situar a las personas entrevistadas, teniendo en cuenta el tiempo transcurrido (12 años) desde su participación en el proceso sobre el que se les iba a preguntar.

Las personas entrevistadas cumplieron un rol específico representando a diferentes instituciones o grupos en el Programa estudiado, por esa razón fue muy importante que aceptaran ser identificadas. En todos los casos aceptaron que su nombre se explicitara, de acuerdo con los fines académicos establecidos y explicitados en el consentimiento informado.

## ***Plan de la exposición***

Hemos precisado en las páginas precedentes los aspectos metodológicos y detallado las características que ha tenido el proceso de investigación de esta tesis.

El plan de exposición que proponemos contempla inicialmente -como adelantamos en el apartado metodológico- el relevamiento del estado de la cuestión como introducción al desarrollo de este trabajo.

Los Capítulos I, II y III relevan, describen y analizan el marco normativo, conceptual y contextual para situar e introducir el estudio de caso propiamente dicho.

El Capítulo I “El derecho a la educación y la educación en derechos humanos. Perspectiva normativa” analiza el reconocimiento del derecho a la educación en el marco del derecho internacional de los derechos humanos en el sistema universal y la forma en que, a través de la explicitación de su finalidad, se fundan las bases para el desarrollo de la educación en derechos humanos. Durante las últimas décadas se ha dado curso en el ámbito internacional a una serie de iniciativas para promover la EDH. En ese contexto, el accionar de diferentes órganos de tratados, así como también la tarea de mecanismos extra convencionales, ha señalado a la EDH como recomendación en medidas y/o programas a implementar y desarrollar por los Estados. Al final del capítulo se describe cómo ha afrontado la cuestión de la EDH el Estado argentino y los señalamientos que algunos órganos de monitoreo de Naciones Unidas le han efectuado. Este capítulo tiene el propósito de visibilizar que la EDH forma parte de las obligaciones contraídas por Argentina y que la educación superior no debe permanecer ajena a la temática.

En el Capítulo II “La educación en derechos humanos. Perspectiva conceptual” abordaremos la EDH desde el punto de vista teórico, enriquecido por la experiencia interdisciplinaria de autoras y autores referentes en el tema. La definición de la EDH se construye desde el establecimiento de sus características más esenciales en las que el sentido de educar por, para y en derechos humanos se presenta como una trilogía indivisible. Se caracterizará en estas páginas a la EDH como práctica política situada, en tanto es posibilitadora de transformaciones sociales. Esta investigación se focaliza en la EDH en la educación superior, es en ese sentido que se propone la articulación con la perspectiva pro-persona como herramienta para actualizar y fortalecer el carácter dinámico de la EDH y constituirse en un recurso disponible para que las y los profesionales de diferentes disciplinas enfrenten su tarea cotidiana. Los aspectos metodológicos de la EDH y el modo de implementación en la educación superior es otro

de los puntos en los que se profundiza en estas páginas para problematizar el concepto de transversalización de contenidos en saberes disciplinares específicos.

En el Capítulo III “Universidad y derechos humanos” se relevan las consideraciones sobre derechos humanos de las Conferencias Regionales y Mundiales de Educación Superior con el objeto de dar cuenta de los acuerdos logrados, pero también con la intención de identificar la tendencia que -desde fines de los años noventa- emerge y se consolida en América Latina. Los diversos actores del ámbito universitario en la región han asumido posiciones claramente definidas respecto de la universidad, su rol social y el compromiso con los derechos humanos. Siguiendo esa línea argumentativa se realiza un desarrollo conceptual que sitúa a la universidad argentina, con sus particularidades, en el contexto regional y analiza aspectos que se relacionan directamente con la EDH.

El Capítulo IV “El Programa de Derechos Humanos de la UBA” presenta el estudio de caso propiamente dicho. Su creación en 1993 y su relanzamiento en 2007 con propósitos específicos de alfabetización en derechos humanos. Se aborda en este capítulo la toma de decisiones y la gestión para articular la relación Rectorado-Unidades Académicas y la mesa de trabajo para acordar los contenidos básicos de la oferta de derechos humanos. Se analiza también la Res. CS 5547/09 que aprueba dichos contenidos. Se profundiza sobre otras acciones del Programa tales como las tareas de apoyo a las unidades académicas luego de 2009, los contenidos virtuales y los cursos autoformativos.

El Capítulo V “Análisis de resultados y discusión” presenta el análisis de los resultados y la identificación de elementos que operaron como obstáculos y como facilitadores durante la implementación del Programa, ejemplos de “buenas prácticas” en el ámbito de la universidad de forma general, así como también el caso de la Facultad de Agronomía. En este capítulo se reflexiona también sobre la actualidad del Programa, a partir de las entrevistas a los informantes claves. Se analizan otras normativas de la universidad relacionadas con el tema de derechos humanos y con la EDH. Finalmente se da cuenta de la situación del Programa en 2021.

Por último, se presentan las reflexiones finales y las referencias bibliográficas utilizadas.

## ***Estado del arte***

En la bibliografía de habla hispana disponible sobre EDH en el ámbito universitario, encontramos una amplia producción de artículos de reflexión y de articulación conceptual con las diferentes instancias de enseñanza, investigación y extensión en la universidad. La descripción del estado de la cuestión sobre el tema abordado está focalizada en torno a experiencias de transversalización del enfoque de derechos humanos en la formación de grado de profesionales de diferentes campos disciplinares, así como la consideración de este tipo de política desde el marco institucional pertinente. Se presentan en primer término tres reseñas del ámbito internacional; en segundo término, se incluyen trabajos que consideran la misma temática en universidades públicas argentinas.

**Chile.** Victoria Flores Roa, Marcelo Carrera Herrera y Hugo Romero Castañeda (2019) publicaron un artículo acerca de la experiencia de la Universidad de Antofagasta (Chile). Para ubicar brevemente el contexto, los autores señalan que, en la región de Antofagasta, se presenta la necesidad de llevar a cabo acciones para integrar el enfoque de derechos humanos en las universidades de la región con el objeto de lograr algún impacto en la formación y favorecer cambios “para el desarrollo de una sociedad responsable, consciente y movilizadora por los principios de la igualdad, la justicia, los derechos humanos y colectivos” (2019, p. 88).

En el marco de la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos en Chile (REEDH) -creada en 2012 con el propósito de constituir un espacio de cooperación, aprendizaje y vinculación integrado por equipos originarios de diferentes entidades públicas y privadas para trabajar por la promoción de la EDH en diversos ámbitos de enseñanza-, se desarrollaron dos actividades de formación. Entre los años 2013 y 2016 se dictó el “Curso Básico de derechos humanos para la educación superior” para ampliar la oferta de contenidos de derechos humanos en la formación universitaria; en 2017 se ofreció como curso electivo “Derechos Humanos, Género y Diversidad Sexual” destinado a estudiantes de pre-grado de todas las disciplinas. Desde el punto de vista metodológico, se utilizó el modelo problematizador de Paulo Freire y se emplearon estrategias didácticas tales como: “aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, salidas a terreno, trabajo colaborativo, elaboración de proyecto con Aprendizaje + Servicio” (2019, p.88).

Luego de esta experiencia surgió la propuesta de analizar en perspectiva de derechos el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Antofagasta, 2016 – 2020:

“en términos de develar conceptos, contenidos e ideas fuerzas asimilables al enfoque de Derechos Humanos y su marco normativo en primera instancia, para luego levantar una propuesta de inclusión e instalación de éste, que considere la adhesión al enfoque de manera holística y transversal, en la política institucional” (2019, p. 90).

Desde la perspectiva de los autores, la institucionalización de una política basada en el enfoque de derechos humanos en la universidad implica enfrentar numerosos desafíos, requiere ineludiblemente del aporte del Estado y de las instituciones de educación superior, fundamentalmente la implementación de campañas y planes de acción efectivos para que las universidades abran el debate y la formación en derechos humanos de sus actores. Subrayan que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones, la consideración de que la inclusión del enfoque de derechos humanos como parte de la formación integral de las y los futuros profesionales, debe extenderse transversalmente a toda la comunidad universitaria y constituirse como responsabilidad política que piense “la universidad desde los derechos humanos” (2019, p.97).

Finalmente, recuperando la noción de Paulo Freire de que la educación constituye un acto político, los autores manifiestan que -teniendo en cuenta las obligaciones del Estado de promover, respetar, realizar y garantizar la EDH-, la universidad debe colaborar con la sociedad en términos de favorecer una mayor justicia social y el respeto de todas y todos como sujetos de derechos.

Este trabajo resulta relevante en tanto parte de analizar la situación de la universidad en su contexto regional y a partir de nociones muy claras derivadas del diagnóstico inicial, se comienza un proceso de inclusión de formación electiva en derechos humanos que posteriormente trasciende el plano académico para asumir el desafío de transformar la gestión universitaria de manera integral y resaltar la importancia que esto trae aparejado para la transformación social que observaron al inicio del proceso.

**España.** Ana María Vega-Gutiérrez y Fermín Navaridas-Nalda (2018) publicaron los resultados obtenidos en el proyecto “Introduction de l’approche baséé sur les droits de l’homme dans l’enseignement” supérieur au Magreb” ABDEM<sup>1</sup>, que trata sobre la

---

<sup>1</sup> El consorcio ABDEM está formado por doce universidades: la Universidad de La Rioja, la Universidad de Bérgamo, la Universidad de Westminster, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Extremadura, la Universidad de la Coruña, las Universidades Mohamed V Soussi y Hassan 2 Mohammedia-Casablanca de Marruecos, la Universidad Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2 (Coordinadores del Magreb) y la Escuela Nacional de Ciencias Sociales y Políticas de Argel, de

incorporación del Enfoque Basado en Derechos Humanos en la Educación Superior en los países del Magreb<sup>2</sup> durante un periodo de tres años entre marzo de 2014 y marzo de 2017. Este trabajo analiza la implementación del mencionado proyecto financiado por la Comisión Europea, ejecutado a través del Consorcio de Universidades ABDEM y con el liderazgo de la Cátedra UNESCO “Ciudadanía democrática y libertad cultural” de la Universidad de La Rioja (España). Se basa en la consideración de que “la Educación Superior es un motor para el desarrollo humano, económico y social de la región magrebí, y un aliado imprescindible en la construcción y consolidación de una ciudadanía reflexiva, crítica, proactiva y responsable” (2018, p. 40).

El estudio analiza la situación de los derechos humanos en las universidades y países del consorcio y realiza una evaluación diagnóstica para el diseño de una formación de formadores on-line. El diagnóstico fue completado con un análisis de buenas prácticas sobre la aplicación del enfoque basado en derechos humanos agrupadas en torno a los cinco ejes definidos en la Fase II del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: 1) Políticas y medidas de aplicación conexas, 2) Procesos y herramientas de enseñanza aprendizaje, 3) Investigación, 4) Entornos de aprendizaje y 5) Formación y desarrollo profesional del personal de enseñanza superior.

Los autores destacan como valor del enfoque la contribución a una apropiación significativa de los derechos humanos en el contexto cultural y sociopolítico por sobre los contenidos teóricos; como herramienta de análisis, empoderamiento e intervención política. Señalan que este tipo de iniciativas va más allá de la transmisión de conocimientos y que la experiencia universitaria constituye “un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, un excelente lugar dónde aprender a ser y a convivir juntos en sociedades plurales y diversas” (Martínez en Vega-Gutiérrez y Navaridas-Nalda, 2018, p. 41).

Este antecedente resulta relevante para esta investigación ya que contempla un diagnóstico inicial y realiza un análisis de buenas prácticas en la universidad a partir de los ejes trazados en las cinco esferas definidas para la educación superior por el Programa Mundial de EDH.

---

Argelia, y el Instituto nacional de Estudios laborales y Sociales de la Universidad de Cartago y el Instituto de Periodismo y Ciencias de la Información de la Universidad de Manouba de Túnez.

<sup>2</sup> Argelia, Marruecos y Túnez

**Costa Rica.** Christian Ocampo Hernández (2013) publicó su trabajo “Incorporación de la transversalidad en educación superior a distancia” en la Revista Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica. Esta investigación se propuso evaluar la inclusión del enfoque de la transversalidad en los diseños curriculares. El estudio se delimitó al análisis de la operacionalización del eje institucional de la diversidad cultural y de la multiculturalidad en los materiales curriculares de las asignaturas de Geografía de Costa Rica y Geografía Turística de Costa Rica, ambas de naturaleza teórico-práctica y de modalidad regular. Como resultado de la investigación, se identificaron esfuerzos significativos por parte de las instancias académicas de la UNED para incorporar el eje de la diversidad cultural en los lineamientos institucionales, diseños de curso y otros materiales.

Si bien este trabajo contempla la educación a distancia, que escapa al objeto de esta tesis y plantea la transversalización en función de un saber disciplinar muy específico, resulta relevante por los aportes en torno al concepto de transversalidad, definida como:

“un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, buscando superar la fragmentación de las áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de una visión holística, que promueva además la aprehensión de valores, la formación de actitudes, la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico. Todos estos elementos se asocian a la necesidad social de introducir las preocupaciones de la sociedad, en el diseño curricular y las prácticas educativas” (De la Vega en Ocampo Hernández, 2013, p. 2).

Este concepto de transversalidad que recupera el autor resulta coherente en la relación con la operacionalización de la variable “diversidad cultural” ya que pone de manifiesto que los procesos de incorporación de contenidos de derechos humanos deben partir de las particularidades de los entornos culturales y sociales de las instituciones donde son implementados.

## **Argentina**

**Universidad Nacional de La Plata.** En el año 2011 se realizó una Jornada de Debate sobre EDH que trabajó en base a dos ejes. 1) Educación en Derechos Humanos y su inserción en el currículum de las carreras dictadas en la UNLP: estrategias de inclusión, contenidos y desafíos y 2) Evaluación de la formación y de las prácticas

docentes, de investigación y extensión en derechos humanos en la UNLP. Luego de la Jornada con formato de exposición y taller, se publicó en SEDICI -el repositorio institucional de la universidad- un documento con las principales conclusiones. Con respecto a la incorporación de la EDH en el currículum de las carreras dictadas, se precisó que si bien se dieron algunos avances, es necesario trabajar más en el tema y problematizar si debe ser un contenido transversal o específico; se acordó la importancia de ahondar en la relación entre los derechos humanos y las competencias disciplinares a efectos de vislumbrar las potencialidades de las diferentes carreras; se explicitó la necesidad de profundizar la formación docente y no docente en derechos humanos y proyectar un plan universitario de EDH entre todas las unidades académicas; se manifestó la inquietud sobre la utilización de espacios edilicios que estuvieron en el pasado bajo la órbita de la dictadura cívico militar (UNLP, 2011).

Verónica Cruz (2020), publicó “Los DDHH en la UNLP: análisis situacional – Período 2008-2018”. En este trabajo analizó la política institucional de la UNLP en materia de derechos humanos durante un lapso de diez años. Con respecto a la EDH y su articulación con los saberes disciplinares en carreras de grado, señaló el carácter estratégico de abordar los derechos humanos en los espacios curriculares tomando como guía transversal “los principios de igualdad, no discriminación, educación en género” (2020, p. 29). Con respecto al caso de la UNLP, la autora enumera una serie de temas que se vinculan a los diversos campos de saberes en función de su especificidad y la articulación de algunas carreras con el derecho a la salud, al trabajo, a la vivienda, a la educación, entre otros. La inclusión curricular en las diferentes carreras es aún insuficiente. Cruz toma a Salvioli (2009) para expresar que:

“el problema medular radica en que la enseñanza disciplinar de las asignaturas de las carreras no se plantean desde un marco cuyos fundamentos remitan transversalmente al reconocimiento y defensa de los derechos y de las libertades inherentes a la dignidad de las personas con las cuales luego se desarrolla el ejercicio profesional” (Cruz, 2020, p. 44).

Las experiencias de la UNLP son significativas para esta investigación, en principio, porque la UNLP junto a la UBA - además de ser universidades insignias del país- pusieron en agenda el tema de la EDH en la formación de grado en el año 2005 al organizar las “I Jornadas Interdisciplinarias de Reflexión sobre Universidad y Derechos Humanos. Un Abordaje Plural de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales” y el “I Foro sobre Derechos Humanos de los Refugiados. Las Universidades Públicas Frente a la

Problemática de los Refugiados en Argentina” realizadas en el marco de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que veremos más adelante. Por otro lado, la cuestión de la transversalización de contenidos de derechos humanos en el grado es un tema que se ha debatido y problematizado, pero aún requiere profundización y podría ser objeto de futuros estudios.

**Universidad Nacional de Quilmes.** Mónica Fernández, autora del libro “La educación en derechos humanos en la Argentina” (2013) plasmó en él parte de su tesis de Maestría en Derechos Humanos (UNLP, 2008) y datos de una investigación exploratoria<sup>3</sup> acerca del método pedagógico y la EDH en la universidad argentina en ofertas académicas de grado y posgrado así como la vinculación entre esas propuestas formales y los documentos internacionales (tratados, convenciones y declaraciones), regionales (vinculantes o no) y nacionales (leyes). El objetivo principal de su trabajo fue el de “aportar reflexiones [...] para revisar si todo el esfuerzo teórico nacional, regional e internacional para hacer efectiva la educación en derechos humanos [...] se traslada como sería deseable a las prácticas educativas” (2013, p. 15).

La autora considera que la normativa internacional de los derechos humanos se aborda en cursos universitarios, pero se pregunta si la doctrina puede transformarse en prácticas educativas concretas. La investigación -desarrollada en el marco de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)- se propuso analizar los textos de los programas de derechos humanos de grado y posgrado de una muestra que incluía aproximadamente el 75% del total de universidades nacionales existentes en ese momento<sup>4</sup>. En relación con la UBA, menciona la creación del Programa (ubicando esa iniciativa en 2007) sin profundizar en sus objetivos, características o implementación. Fernández señala que este acontecimiento fue seguido -entre otras universidades- por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), pero al momento de la revisión para esta investigación no se ha encontrado ni en la UNC ni en otra universidad nacional iniciativas de características similares a las del Programa. En el análisis de la oferta académica de la UBA, se incluyen referencias sobre materias con contenidos de derechos humanos en la Facultad de Derecho y la Facultad de Psicología. Las conclusiones generales de la investigación de Fernández distinguen los siguientes aspectos: la importancia de la capacitación y formación profesional para docentes, la necesidad de desarrollar investigaciones vinculadas a diseños curriculares atinados para cada carrera, la relevancia de afianzar los

---

<sup>3</sup> Algunos datos recolectados en el libro pertenecen a investigaciones realizadas en la UNQ durante los años 2010 a 2012.

<sup>4</sup> En 2008 Argentina contaba con 37 universidades nacionales.

conocimientos de tecnología pedagógica relacionados con los principios internacionales de la educación en derechos humanos, entre otros (2013, p. 133).

Desde el año 2011, un equipo de docentes e investigadores de la UNQ desarrolla líneas de investigación en torno a la EDH en el contexto de la educación superior. Néstor Manchini, Matías Penhos y Omar Suárez (2014) conceptualizaron acerca de la EDH, destacando el rol transformador de la educación pública y llevaron a cabo un estudio tomando como muestra las siguientes universidades: Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de Rosario (UNR).

En relación con la UBA, analizaron algunas iniciativas de derechos humanos, sin mencionar el Programa. Posteriormente -en el año 2016- los mismos autores relevaron las actividades curriculares y extracurriculares, así como la propuesta pedagógica de varias universidades. La muestra incluyó a la UBA para “dar cuenta de la realidad de una universidad metropolitana e insignia para el campo universitario” (2016, p. 41), la UNSE y la UNNE, tomando estas dos últimas como espacios universitarios que -si bien se incluyen en ámbitos metropolitanos- responden a zonas con menor densidad demográfica y se relacionan también con el medio rural. Respecto de la UBA, los investigadores incorporaron en esta oportunidad el Programa, destacando como parte de las acciones relevantes implementadas, el desarrollo de contenidos y herramientas del módulo virtual. Realizaron, además, una descripción de diferentes iniciativas llevadas a cabo en las siguientes Facultades: Ingeniería, Ciencias Económicas, Filosofía y Letras y Ciencias Sociales. En este trabajo se mencionan los fundamentos de la EDH en el nivel superior y en relación con sus aspectos metodológicos -siguiendo los lineamientos propuestos por Ana M. Rodino (2003)-, los autores ponen de manifiesto la importancia de desarrollar un abordaje integral e interdisciplinario, la consideración del aprendizaje significativo y aplicable a la vida que involucre una formación holística y la participación activa del educando (2016, p. 37). Respecto del análisis de los datos, plantean que existe una desarticulación entre los espacios de promoción y formación en derechos humanos a nivel intrainstitucional en la mayoría de las universidades estudiadas. Esta desarticulación resulta evidente en la desconexión entre espacios curriculares y extracurriculares de las casas de estudios. Si bien existen numerosas iniciativas de derechos humanos al interior de las universidades de la muestra, en la mayoría de los casos no integran la currícula de las carreras y sus contenidos están en relación con el interés y preocupación de los actores que las sostienen (profesores, estudiantes, investigadores, etc.) En este sentido, señalan en la reflexión final, que es la “voluntad militante” de los actores de cada

comunidad la que lleva a que desde un campo disciplinar de “tradición tecnicista” se construya y articule una vinculación con los derechos humanos. Por otro lado, más allá de que algunas universidades hayan tenido avances notables en el desarrollo de programas de formación académica, se vislumbra el desafío para que la EDH constituya una política “aplicada y consolidada” en todo el país (2016, p. 57). En ese sentido consideran que:

“la universidad como formadora de ciudadanos no puede escapar a su responsabilidad de brindar el acceso y la práctica a una educación permeada por los derechos humanos, en la perspectiva de que los estudiantes asuman un rol protagónico desde su formación para actuar sobre la realidad y transformarla” (2016, p. 58).

Los autores se preguntan sobre la forma de implementar estrategias comunes para favorecer una cultura de paz y derechos humanos que se sostenga independientemente de los cambios gubernamentales. Una nueva reforma universitaria con los derechos humanos como base fundamental (Salvioli, 2009; Ripa y Brardinelli, 2014) y eventualmente un Plan Nacional de EDH son señalados como opciones posibles para garantizar las iniciativas existentes y potenciar desarrollos futuros.

Manchini y Penhos (2019) presentan la experiencia que el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” (CeDHEM) de la UNQ desarrolla desde hace varios años. En relación con el ámbito de la investigación universitaria, señalan que el proyecto “La Educación en derechos humanos en la Universidad Argentina. Políticas públicas” aborda la relación universidad – derechos humanos, focalizándose en la educación en y para los derechos humanos. El trabajo de campo que proponen recurre a diversas estrategias metodológicas que incluye el análisis de documentos institucionales; normativas nacionales e internacionales; realización de entrevistas semi-estructuradas a colegas de la UNQ; y el seguimiento y análisis de prácticas universitarias de EDH.

La propuesta busca problematizar de manera integral la relación universidad-derechos humanos, los autores expresan que se debe trascender la cuestión curricular para hacer foco en el “proyecto formativo” que la universidad se plantee y esto involucra no sólo la enseñanza y el aprendizaje sino también a la investigación y la extensión. Señalan que “la formación de profesionales capaces de evaluar con responsabilidad y compromiso social la manera de ejercer su profesión, debe ser el objetivo primordial de todo proyecto universitario” (2019, p.89).

El CeDHEM registra como hitos: a) su refundación por resolución del Consejo Superior en 2013, lo cual “ha permitido consolidar la institucionalización de problemáticas en torno a esta relación Universidad y DH” (2019, p. 94); b) la creación y aprobación -también por

resolución del Consejo Superior, esta vez en 2015- del Programa Universidad y DH (PUDeH) que depende del Rectorado y que tiene como objeto “fortalecer las políticas educativas al interior de la universidad” (2019, p. 97).

A la extensa tarea desarrollada por la UNQ hay que anexarle, además, la creación de una base de datos que concentra información relevante sobre los derechos humanos y las universidades argentinas y de otros países. La Plataforma Informática de Acceso, Intercambio y Divulgación es el resultado del aporte de diferentes investigaciones, iniciativas de extensión, el PUDeH y demás acciones del CeDHEM. Es muy importante señalar que la plataforma permite tanto la búsqueda como la carga de información.

Sin dudas el desarrollo del equipo de docentes e investigadores de la UNQ es relevante para esta investigación y para futuras investigaciones sobre EDH en el ámbito universitario ya que las líneas de producción de conocimiento y acciones de articulación socio-comunitaria problematizan los temas abordados y permiten la actualización de los debates en torno a ellos.

Matías Penhos (2019) -investigador de UNQ- analiza en “Vicisitudes y miradas convergentes sobre EDH en dos universidades nacionales: Mar del Plata y Lujan” la situación de estas dos casas de estudios fundadas en la década 1960-1970. La UNMdP y la UNLu constituyen casos de interés ya que su proceso de conformación y consolidación institucional coincide con el período de la última dictadura cívico-militar y el inicio de la democracia, razón por la cual estas experiencias son consideradas como ilustrativas de las tensiones entre el origen y la actualidad de las mencionadas universidades. La investigación se basó en datos primarios recabados mediante entrevistas semiestructuradas realizadas entre 2015 y 2017 y otros modos de relevamiento tales como: acceso a información a través de sitios web oficiales, documentos, informes, visitas de campo, intercambios con diferentes actores docentes, personal de gestión, autoridades, estudiantes, etc. (2018, p. 290). Analizaremos estos casos a continuación.

***Universidad Nacional de Mar del Plata.*** La UNMdP se creó en 1975 por medio de la ley 21139 y se constituyó sobre la base de la Universidad provincial existente y la Universidad Católica Stella Maris de Mar del Plata.

Penhos (2019) refiere que ya en el Preámbulo de su Estatuto -modificado en 2013- la UNMdP sienta bases institucionales al considerar “desde la perspectiva de la extensión, a

un fuerte compromiso social basado en el más estricto respeto a los derechos humanos, y bajo un protagonismo crítico necesario para reforzar y dinamizar los procesos de inclusión y democratización” (Estatuto UNMdP en Penhos, 2019, p. 296).

Por su parte el artículo 1 establece los fines de la universidad y explicita:

“contribuir a la discusión de los grandes temas nacionales y mundiales, asumiendo posiciones comprometidas que faciliten la aprehensión, comprensión y socialización de dichos asuntos y proponiendo estrategias capaces de generar una verdadera justicia social que tenga como guía suprema el respeto absoluto de los derechos humanos” (Estatuto de la UNdMP en Penhos, 2019, p. 296).

A los fines de este trabajo, nos interesa el relevamiento realizado en virtud de la transversalidad de contenidos de derechos humanos en la oferta académica, Penhos señala la relevancia de la Ordenanza N° 1774 del 17/03/16 que pone de manifiesto el carácter transversal de los derechos humanos en los contenidos curriculares:

“Declarar el interés de curricularizar la formación en Derechos Humanos, que propenda a un perfil de egresado de la Universidad Nacional de Mar del Plata con fuerte sentido democrático y perspectiva de derechos, así como la incorporación de esta temática, en forma permanente, en la capacitación del personal docente y no docente” (Ordenanza 1774 UNMdP en Penhos, 2019, p. 297).

El autor señala la existencia específica de oferta orientada a derechos humanos en las carreras de Abogacía y Psicología y la Cátedra Abierta de Derechos Humanos “Silvia Filler”.

**Universidad Nacional de Luján.** La UNLu fue creada en 1972 a través de un decreto-ley del gobierno de facto de Lanusse. Este origen de “cierta fragilidad institucional” logró subsanarse cuando el gobierno democrático de Cámpora designó como Rector interventor a Emilio Mignone en 1973. La subsistencia de la UNLu durante los años de la dictadura cívico-militar -particularmente entre 1976 y 1979- estuvo marcada por el compromiso de toda la comunidad, tanto universitaria como de la propia ciudad de Luján. En el año 1980 la universidad fue cerrada y en 1984 se concretó la reapertura y el

acto inicial contó con la presencia del entonces presidente Dr. Raúl Alfonsín (2019, p. 301-302).

El estatuto de la UNLu fue reformado en el año 2000. En su artículo 2 establece una serie de derechos que se vinculan con aspectos centrales de la EDH:

“a) Garantizar el Derecho a la educación superior. b) Formar y capacitar para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos científicos y técnicos o para la creación artística, estimulando la conciencia de los valores que dignifican la vida personal y social del hombre. c) Promover la creación, el desarrollo, la transmisión y la crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. d) Contribuir al desarrollo educativo, cultural, social y económico de la sociedad, brindando apoyo científico y tecnológico para la solución de problemas nacionales, con especial atención a las necesidades de la región. e) Asegurar el acceso permanente a la información institucional actualizada. f) Promover y garantizar la participación de todos los sectores que componen la comunidad universitaria” (Estatuto de la UNLu en Penhos, 2019, p. 304).

El artículo reseña a través de los informantes claves entrevistados, el modo en que la cuestión de los derechos humanos atraviesa las diferentes épocas e instancias de la universidad. En relación con la inclusión de contenidos de derechos humanos en la oferta académica, la cátedra “Estudio de la Constitución Nacional y los Derechos Humanos”, integra los diseños curriculares de todas las carreras de la UNLu. Al respecto, Penhos refiere: “Este esfuerzo [...] representa un signo muy evidente del modo en que ha impactado a nivel institucional este enfoque a la hora de producir y hacer circular conocimientos especializados que no estén en compartimentos estancos” (2019, p. 306). Este trabajo es relevante para esta investigación por un lado porque pone de manifiesto derechos vinculados con la EDH en el Estatuto de la UNLu en el año 2000, institucionalizando en la norma fundamental de esa casa de estudios superiores un tema que sería agenda común para todas las universidades en los años venideros. Resulta interesante también, el proceso de implicación de la comunidad -universitaria y circundante- en los avatares de la UNLu desde su creación y posterior crecimiento.

**Universidad Nacional de Lanús.** En diciembre de 2013 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) aprobó la creación de un seminario transversal y obligatorio denominado “Justicia y derechos humanos” para todos los alumnos de la

universidad, independientemente de la carrera que cursen (Kandel, 2016), constituyéndose en requisito de egreso para los alumnos de todas las carreras desde el año 2014 (Beltrame y Vallejos, 2019, p. 34).

En un trabajo presentado en el “1° Encuentro Nacional “Derechos Humanos y Educación Superior. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria”, Florencia Beltrame y Andrea Vallejos describieron las características y la modalidad de cursada del seminario mencionado: “es un curso transversal y obligatorio que tiene como objetivo principal ofrecer un espacio de educación en derechos humanos para todas las personas que estudian carreras de pregrado y grado en la universidad.” (2019, p. 33). El curso contempla tres objetivos: transmitir conocimientos y conceptos generales de derechos humanos, abordar valores como la igualdad, la no discriminación, la defensa de la democracia y finalmente, involucrar y convocar a la reflexión y a la realización de acciones, así como favorecer la incorporación de la perspectiva de derechos humanos en el ejercicio profesional futuro de los y las estudiantes.

Las autoras señalan que la propuesta busca informar, pero también sensibilizar a los y las estudiantes. A partir de encuestas realizadas a quienes cursan el seminario, destacaron que el conocimiento sobre derechos humanos no sólo impacta en la formación profesional sino también en la “vida cotidiana” de modo que conocer los derechos favorece su ejercicio.

La experiencia de la UNLa es relevante por el alcance de la propuesta de un seminario transversal y obligatorio para todas las carreras. Constituye una política de EDH institucionalizada que se articula con un perfil de universidad específico que busca no sólo formar sino también sensibilizar aportando al ideal de “cultura de derechos humanos”.

## **Capítulo I. El derecho a la educación y la educación en derechos humanos. Perspectiva normativa**

El derecho a la educación ha sido receptado por numerosos instrumentos internacionales universales y regionales, comenzando por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, Art. 26, 1948). Fue incorporado con posterioridad en diferentes Pactos y Convenciones. Ha sido objeto de observaciones generales de diversos órganos de monitoreo, de informes de relatores y relatoras de procedimientos especiales, de conferencias temáticas, así como material central de innumerables documentos de organismos dependientes de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) -como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH).

Considerado habitualmente como un derecho puente o llave, fue mencionado en igual sentido como un derecho “multiplicador” (Tomasevsky, 2004) ya que su realización incrementa el disfrute de otros derechos que tienen relación con la calidad de vida: el derecho a construir un proyecto de vida digna, el derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a la vivienda, a la participación en los asuntos públicos, entre otros. El derecho a la educación abarca todos los derechos afirmando sus características esenciales: universalidad, interdependencia, indivisibilidad e interrelación (Nikken, 1994).

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, ubica en su Preámbulo a la educación como herramienta fundamental para la promoción y el respeto de los derechos humanos:

“La Asamblea General proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades” (ONU, Preámbulo DUDH, 1948).

El Artículo 26, no sólo establece las características del derecho a la educación, sino también presenta la particularidad de que es el único derecho para el cual la Declaración explicita una finalidad (Bolívar, 2009):

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (DUDH, 1948).

Posteriormente, siguiendo la línea trazada por la DUDH, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) contempló el derecho a la educación orientado hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y explicitó el sentido de la educación en derechos humanos:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz” (PIDESC, 1966, Art. 13 inc. 1).

La idea de que la educación es una herramienta para el conocimiento de los derechos humanos y -por lo tanto- que quien conoce sus derechos tiene más posibilidades de ejercerlos afirmándose como sujeto de derechos, ha permanecido con mayor o menor nivel de explicitación en numerosos instrumentos, jurídicamente vinculantes o no. Esta noción de la educación como recurso específico para dar a conocer los derechos y a través de ella mejorar su ejercicio, consolida el establecimiento de un propósito o finalidad que da luz a la educación sobre, por y para los derechos humanos. Tomasevsky se refirió al derecho a la educación como “un instrumento poderoso para la incorporación de los derechos humanos” destacando, además, que la normativa internacional de los derechos humanos constituye una “salvaguardia necesaria” en la medida en que contempla el

derecho a la educación, los derechos humanos involucrados en su práctica y su enseñanza específica (2004, p. 3).

La Observación General N° 13, del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante Comité DESC) -elaborada con la colaboración de Katarina Tomasevski, a cargo en esa época de la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación (E/CN.4/2000/6)- abordó el artículo 13 del PIDESC sobre el derecho a la educación.

Lo primero que corresponde destacar sobre esta observación es la explicitación de que los Estados parte acuerdan que toda la enseñanza debe ser congruente con los propósitos y objetivos del párrafo 1 del artículo 13 ya que la educación comprendida con esa finalidad manifiesta los propósitos y principios fundamentales de las Naciones Unidas. En ese sentido, el Comité DESC expresa que es obligación de los Estados garantizar la adecuación de la educación a dichos fines (E/C.12/1999/10).

El documento describe las cuatro características interrelacionadas que la educación -en todas sus formas y niveles- debe poseer: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

1) La *disponibilidad* se refiere al requisito de que el Estado cuente con instituciones y programas de enseñanza suficientes que además posean las condiciones adecuadas para su efectivo funcionamiento; 2) La *accesibilidad* implica que las instituciones y programas de enseñanza sean accesibles a todas las personas sin discriminación. La accesibilidad contempla tres dimensiones que son congruentes entre sí: la no discriminación, la accesibilidad material y la accesibilidad económica. La no discriminación se refiere a que la educación debe ser accesible a todas las personas, la accesibilidad material distingue la cualidad de asequibilidad material al considerar la localización geográfica que permita un acceso razonable o a través de la tecnología al permitir el acceso mediante programas de educación a distancia. Por último, la accesibilidad económica alude a que la educación debe estar al alcance de todos, la enseñanza primaria deberá ser gratuita para todas las personas y gradualmente se implementará la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior; 3) La *aceptabilidad* contempla “la forma y el fondo de la educación”, esto significa que los programas de estudio y los métodos pedagógicos serán aceptables, de pertinencia cultural y de calidad; este aspecto está directamente relacionado con los objetivos de la educación y por ello, tiene vinculación con la EDH; 4) La *adaptabilidad* se refiere a la flexibilidad que requiere la educación para

adaptarse a las necesidades de las comunidades y de la sociedad, considerando la transformación y las demandas en entornos diversos. Este punto se relaciona con el “dinamismo dialéctico” de la educación y -como veremos en el Capítulo II- constituye un desafío que la EDH debería poder enfrentar para garantizar su carácter político y transformador.

En relación con la enseñanza en el nivel superior, la Observación reitera que están comprendidos en ella los cuatro rasgos -disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad- señalados más arriba (E/C.12/1999/10, Párr. 17).

El Comité DESC precisó algunas consideraciones respecto de la libertad académica y la autonomía de las instituciones y subrayó que estudiantes y cuerpo docente de la enseñanza superior son particularmente vulnerables a recibir presiones -políticas y de otras clases- que amenazan la libertad académica (E/C.12/1999/10, Párr. 38).

La libertad que detentan los integrantes de la comunidad académica se expresa en la búsqueda, el desarrollo y la transmisión de conocimientos e ideas a través de diferentes acciones enmarcadas en la investigación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el intercambio, la producción académica, entre otras, ya sea de forma individual como colectiva. Esa libertad se traduce en el derecho a la libre expresión de opiniones acerca del entorno laboral, el desarrollo de su función sin temor a ser discriminado o reprimido por el Estado u otra institución, la participación en entidades académicas profesionales y el disfrute de todos los derechos reconocidos internacionalmente. La libertad académica implica también algunas obligaciones como el respeto por la libertad académica de las demás personas, el cuidado por el establecimiento de discusiones basadas en opiniones contrarias y el trato no discriminatorio (E/C.12/1999/10, Párr. 39).

Para la realización efectiva de la libertad académica es necesaria la autonomía de las instituciones de educación superior. En las instituciones de educación superior, la autonomía está vinculada con el nivel de autogobierno requerido para la eficacia en la toma de decisiones en relación con su función, sus normas y su gestión. El autogobierno y los sistemas de fiscalización pública deben ser compatibles, fundamentalmente respecto de la financiación estatal, sosteniendo una relación equilibrada entre la autonomía institucional y la rendición de cuentas. Las resoluciones institucionales deben ser “razonables, justas y equitativas y, en la medida de lo posible, transparentes y participativas” (E/C.12/1999/10, Párr. 40).

Por último, en relación con las obligaciones jurídicas concretas de los Estados, el Comité DESC estableció que éstos deberán garantizar la orientación de todos los planes de estudio en todos los niveles del sistema educativo hacia los objetivos del párrafo 1 del artículo 13. En ese sentido, están obligados a desarrollar y sostener un sistema que - desde la transparencia y la eficacia- garantice que la educación cumple con dichos propósitos (E/C.12/1999/10, Párr. 49).

Señalamos antes que la EDH es considerada como “condición de calidad educativa” del derecho a la educación ligada a la dimensión de aceptabilidad (Rodino, 2015, p. 79). La distinción de la EDH como rasgo de calidad del derecho a la educación es fácilmente identificable en la producción conceptual derivada de la Relatoría para el Derecho a la Educación.

Singh (2012) -cuando tuvo a su cargo el mandato de la mencionada Relatoría- expresó que los conocimientos y capacidades adquiridas en la aritmética, las ciencias y los idiomas no debían ser la referencia exclusiva respecto de la calidad de la educación.

“Los valores relativos a los derechos humanos y los principios democráticos, universalmente reconocidos, deben estar en la base de todos los sistemas de educación. La adquisición de conocimientos sobre los valores relativos a los derechos humanos debe estar al frente de cualquier discurso sobre la educación de calidad” (A/HRC/20/21, 2012, Párr. 18).

La relevancia que se le ha dado a la EDH está fundamentada en su esencia, el fin último de su razón establecido desde el artículo 26 de la DUDH. Tal es así que las deliberaciones sobre el enfoque de derechos para la agenda de desarrollo post 2015 señalaron “la importancia del derecho a la educación para el empoderamiento de las personas y la realización plena de todos los derechos, incluido el derecho al desarrollo” (A/68/294, 2013, Párr. 23).

La EDH debe considerarse como la herramienta para hacer efectivo el derecho a la educación ya que los valores en los que se sustentan los derechos humanos, así como también los principios democráticos, deben ser la base de todos los sistemas educativos. La educación es la piedra fundamental para la prevención de los conflictos y para el impulso de la solidaridad, su reconocimiento como “fuerza unificadora mundial” debe reconocerse en la agenda para el desarrollo (A/68/294, 2013, Párr. 88, 90).

## ***La afirmación de la educación en derechos humanos en el sistema universal***

Si nos propusiéramos rastrear el camino “formal” de afirmación de la EDH en el sistema universal de derechos humanos, deberíamos considerar como punto de inicio la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en Viena (Austria) en 1993. En ella se instó a los Estados a incorporar en los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza, contenidos de derechos humanos, derecho humanitario y democracia y estado de derecho. Se subrayó la necesidad de la educación en materia de derechos humanos al declarar la importancia de incluir “la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales” con el sentido de alcanzar una idea común y la toma de conciencia para el compromiso colectivo por los derechos humanos (A.G. HRC. UN, 2016, HRC/RES/31/21).

Luego de la realización de esta Conferencia y de los conceptos acordados en ella acerca de la EDH, se estableció para los años comprendidos entre 1995 y 2004, el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (en adelante “el Decenio”), aprobado por la Asamblea General mediante Res. 49/184 del 23 de diciembre de 1994. El Plan de Acción del Decenio tuvo el fin de impulsar las iniciativas y acciones nacionales y locales, fundamentando su proyección en la idea de asociación entre gobiernos, organizaciones intergubernamentales, ONGs, asociaciones profesionales, particulares y demás actores de la sociedad civil. Estableció cinco objetivos: 1) La evaluación de necesidades y definición de estrategias; 2) La creación y fortalecimiento de programas para la EDH en los diferentes ámbitos: internacional, regional, nacional y local; 3) La elaboración de material didáctico; 4) El fortalecimiento de los medios para la difusión; 5) La difusión global de la DUDH (A/52/469/Add.1, 1997, Párr. 2-3).

Entre las iniciativas relevantes, es importante destacar que se recomendó a los Estados que planifiquen, desarrollen y ejecuten planes nacionales de EDH.

Al inicio del Decenio ya se sugería la realización de un estudio que examinara los informes que los Estados remiten a los órganos de monitoreo de los diferentes instrumentos, respecto de la implementación de medidas vinculadas a la EDH; así como también las observaciones y recomendaciones producidas por los mencionados órganos (A/52/469/Add.1, 1997, Párr. 35).

Esta recomendación fue enfatizada en 2003 en un informe de la ACNUDH que estudió las medidas complementarias del Decenio. En el apartado “Mayor uso de los mecanismos existentes de derechos humanos” se hizo referencia a los “órganos de vigilancia de los tratados” al subrayar la posibilidad de incrementar su potencial para fomentar la EDH a través del procedimiento de examen de los informes de los Estados. Se instó a las ONGs y a institucionales nacionales de derechos humanos a que participen de forma activa para generar informes sobre la EDH como “instrumento de cooperación con sus gobiernos y con los mecanismos regionales e internacionales”. Se recomendó también, a los órganos de monitoreo, que consideren la elaboración de nuevas observaciones generales acerca de diferentes aspectos de la EDH (E/CN.4/2003/101, 2003, Párr. 14).

Respecto de los mecanismos extra convencionales, el informe sugirió específicamente que “el mandato y las actividades de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación debe abarcar plenamente la educación en materia de derechos humanos” (Párr. 15). Con el propósito de profundizar los esfuerzos para la promoción de la EDH, todos los procedimientos especiales con mandato -por países o temáticos- deben animar iniciativas de EDH a través de sus acciones y recomendaciones, en particular en las misiones en terreno, considerando y acentuando otras recomendaciones de los órganos de tratados (E/CN.4/2003/101).

En 2004 un informe de la ACNUDH, que recuperó experiencias y consideraciones de los Estados, relevó los logros y fallos en materia de EDH una vez finalizado el Decenio. Nos interesan particularmente para esta investigación algunas conceptualizaciones expresadas respecto de la educación superior. Durante el periodo señalado, fue en el ámbito de la educación superior en el que varios gobiernos implementaron actividades, cursos, conferencias, cátedras, licenciaturas, institutos y proyectos de investigación en derechos humanos (E/CN.4/2004/93, Párr. 15). También se informó acerca de la capacitación en materia de derechos humanos de funcionarios de la administración de justicia: policía, profesionales judiciales y eventualmente personal penitenciario; y -con menor frecuencia- el dictado de cursos para funcionarios de la administración local, periodistas y fuerzas armadas (E/CN.4/2004/93, Párr. 16).

Por último, se subrayó la importancia y la necesidad de profundizar las iniciativas en el sistema de educación superior, teniendo en cuenta que las universidades resultan idóneas para desarrollar metodologías y crear programas de posgrado sobre EDH (E/CN.4/2004/93, Párr. 39).

Como vimos, durante la década 1995-2004 se llevaron a cabo importantes acciones para la promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos en todos los niveles de la educación formal, así como también en la educación no formal y fundamentalmente se sentaron las bases para los avances significativos que -veremos más adelante- se darían en los años siguientes.

Hacia el final del Decenio, mediante la Res. 59/113<sup>a</sup>, la Asamblea General del 10 de diciembre de 2004 proclamó el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos como medida internacional cuyo objeto fue promover la inclusión de la EDH en todos los sectores.

En 2005, la Cumbre Mundial llevada a cabo en Nueva York (Estados Unidos) emitió un documento final en el que jefes de Estado y de gobierno apoyaron la promoción de la educación y formación en materia de derechos humanos en todos los niveles educativos, constituyéndose como herramienta para tal fin -entre otras iniciativas- el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos fue aprobado por la Res. 59/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, comenzó en 2005 y se estructuró en tres etapas sucesivas, aunque con posterioridad se estableció una cuarta fase.

La primera etapa (2005-2009) tuvo como objetivo integrar la EDH en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria. El plan de acción estableció como ejes centrales la perspectiva de una educación de calidad basada en los derechos humanos; un enfoque holístico que implica todos los procesos de enseñanza/aprendizaje en el contexto de derechos; y la premisa de que los derechos humanos en el ámbito educativo promueven el desarrollo social y la consolidación de la democracia. Durante este periodo se trabajó fuertemente para la implementación de la EDH en el plano nacional de los Estados.

La segunda etapa del Programa Mundial (2010-2014) se centró en la educación en derechos humanos en el marco de la enseñanza superior y en la capacitación en derechos humanos destinada a profesores y educadores, funcionarios, agentes del orden público y personal militar. En razón de la importancia que esta etapa supone para esta investigación, se profundizará sobre ella más adelante.

La tercera etapa (2015-2019) se proyectó con dos objetivos: en primer lugar, fortalecer las líneas desarrolladas en las etapas precedentes; y, en segundo lugar, para poner especial atención el rol trascendental que para las sociedades democráticas tienen la información y el ejercicio de la libertad de expresión: formar con perspectiva de derechos humanos a los medios de comunicación y a quienes se desempeñan profesionalmente como periodistas.

La cuarta etapa del Programa (2020-2024), está centrada en los jóvenes con énfasis en la educación y formación para la igualdad, los derechos humanos, la no discriminación, la inclusión y el respeto de la diversidad con el objeto de consolidar sociedades inclusivas y pacíficas. Se desarrollará en articulación con el esfuerzo global para cumplir los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU para el desarrollo sostenible, en particular el objetivo 4 sobre educación que veremos más adelante (A/HRC/39/3).

### ***La Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos***

En noviembre de 2011, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, estableciendo el derecho a obtener, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y acceder a la educación y formación en materia de derechos humanos (A.G. UN, 2011, A/C.3/66/L.65).

La Declaración reafirmó las iniciativas previas vinculadas con el derecho a la educación tomando como puntos de anclaje:

- Los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas respecto de la tarea de promover y fomentar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales sin ningún tipo de discriminación.
- El deber de los Estados -establecido por la DUDH, el PIDESC y otros instrumentos- de “encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.
- El señalamiento de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993) para que Estados e instituciones contemplaran los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los

planes de estudios en todas las instituciones de enseñanza, y su declaración de que la EDH debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social [...] a fin de lograr una concepción común y una toma de conciencia colectiva que potencien el compromiso por los derechos humanos.

- Los acuerdos alcanzados en la Cumbre Mundial de 2005 para apoyar la promoción de la educación y la formación en materia de derechos humanos a todos los niveles mediante la ejecución del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos.

La Declaración establece definiciones conceptuales sobre la EDH, sus alcances y características. La EDH contempla:

- La educación sobre los derechos humanos que implica facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen.
- La educación por medio de los derechos humanos que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos.
- La educación para los derechos humanos que faculta a las personas para que disfruten de sus derechos, los ejerzan, respeten y defiendan los de los demás.

La EDH es un proceso permanente a lo largo de toda la vida que afecta a todas las edades, concierne a todos los sectores de la sociedad y a todos los niveles de enseñanza, incluso a la educación superior. Incluye la formación profesional, en particular, la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos.

La Declaración considera el contexto diverso donde puede desarrollarse la EDH y la necesidad de tener en cuenta las diferentes circunstancias económicas, sociales y culturales, favoreciendo las iniciativas locales a efectos de propiciar la apropiación del objetivo común que es la realización de los derechos humanos para todas las personas. Desde un punto de vista más operativo, señala la importancia del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación y las artes como herramientas de formación y sensibilización (Art.6).

Entre otros aspectos salientes de la Declaración distinguiremos los siguientes:

Toda persona tiene derecho a obtener, buscar, recibir y acceder a la información y educación sobre los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación y la formación en derechos humanos son esenciales para promover el respeto universal y

efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales, de acuerdo a los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia. Se resalta entonces el rol fundamental que la EDH desempeña reafirmando los principios básicos de los derechos humanos y su constitución como medio para realizarlos.

La definición propuesta por esta normativa señala que la educación y formación en derechos humanos constituyen “el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales” para prevenir los abusos y violaciones de derechos humanos “al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos en el marco de la creación y promoción de una cultura universal de los derechos humanos” (Art. 2).

La educación y formación en derechos humanos deben tomar como base los principios de la DUDH y demás instrumentos y tratados con los siguientes propósitos:

- Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como sus garantías de protección y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional.
- Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones de respeto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente.
- Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad.
- Garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación.
- Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los prejuicios y actitudes en que se basan (Art. 4).

La Declaración realiza un señalamiento de género, por cuanto establece que la educación y formación en derechos humanos -tanto en ámbitos públicos como privados- deberá basarse en los principios de la igualdad, la dignidad humana, la inclusión y la no

discriminación -especialmente entre niños y niñas, así como entre hombres y mujeres-. (Art. 5).

También se refiere a la accesibilidad y asequibilidad para todos, teniendo en cuenta las dificultades y los obstáculos particulares a los que deben hacer frente las personas y grupos en situaciones vulnerables y desfavorables, “como las personas con discapacidad, así como sus necesidades y expectativas, a fin de fomentar el empoderamiento y el desarrollo humano, contribuir a la eliminación de las causas de exclusión o marginación y permitir a todos el ejercicio de todos sus derechos” (Art. 5). En igual sentido, la EDH deberá abarcar la diversidad de civilizaciones, religiones, culturas y tradiciones y “emplear lenguajes y métodos adaptados a los grupos a los que va dirigida, teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones específicas” (Art 3).

En relación con los Estados, se enfatiza su responsabilidad en la promoción de la educación y formación en derechos humanos, así como su obligación de garantizarlas y adoptar medidas -individualmente o con asistencia y/o cooperación internacional- para su aplicación progresiva, a través de los medios adecuados y particularmente de la implementación de políticas y acciones legislativas y administrativas. La Declaración es precisa al señalar el deber de garantizar la formación adecuada en derechos humanos y en temas conexos como el derecho internacional humanitario y el derecho penal internacional a funcionarios públicos, magistrados, agentes policiales y militares. En sentido similar, el Estado debe promover una formación adecuada en derechos humanos a maestros, educadores, instructores y personal privado que desarrolle funciones a cuenta del Estado (Art.7.4).

Los Estados deberán formular estrategias y políticas tales como programas y planes de acción para el desarrollo de la educación y formación en derechos humanos siguiendo las pautas establecidas por el Programa Mundial para la EDH sin desconocer las necesidades y prioridades locales y nacionales. Las diversas estrategias, planes de acción, políticas y programas deberán contemplar a lo largo de todo su proceso de diseño, aplicación, seguimiento y evaluación la participación de los actores interesados, entre ellos el sector privado, la sociedad civil y las instituciones nacionales de derechos humanos; ya que la Declaración considera que éstos pueden contribuir significativamente a su promoción y desarrollo.

Si bien la Declaración no es jurídicamente vinculante, señala y alienta la observación de su contenido -tanto para los órganos de monitoreo como para los Estados- en el cumplimiento de las diferentes obligaciones contraídas a través de sus ratificaciones:

“Los mecanismos internacionales y regionales de derechos humanos deben, conforme a sus respectivos mandatos, tener en cuenta en su trabajo la educación y la formación en materia de derechos humanos (Art. 13.1). Se alienta a los Estados a que incluyan [...] información sobre las medidas adoptadas en el ámbito de la educación y la formación en materia de derechos humanos en los informes que presenten a los mecanismos pertinentes” (Art. 13.2).

Así como en el Preámbulo explicita el deber de los Estados, al referirse a la DUDH y el PIDESC, este tipo de disposición busca crear conciencia y responsabilidad a través de la conexión con mecanismos de monitoreo de instrumentos que sí son vinculantes.

### ***Segunda etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos***

Mencionamos más arriba la trascendencia de la Segunda Etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la EDH establecido en 2004. Las acciones enmarcadas en esta etapa se concentraron en:

“la formación de los ciudadanos y líderes del mañana, como las instituciones de enseñanza superior, y a aquellos que tienen la importante responsabilidad de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos de los demás, ya se trate de funcionarios públicos y fuerzas del orden, o de las mujeres y hombres que forman parte del personal militar” (Prólogo Plan de acción 2da etapa).

El Plan de Acción de esta segunda etapa define a la enseñanza superior como “toda enseñanza que se imparte en el nivel postsecundario en universidades u otros establecimientos aprobados por las autoridades estatales, incluidas las instituciones de formación y certificación de profesionales tales como docentes, trabajadores sociales y personal médico y jurídico” (p. 4, 2012).

En el ámbito superior, la EDH propicia una perspectiva holística fundamentada en los derechos humanos en dos sentidos: “por conducto de la educación para el aprendizaje de los derechos humanos” al considerar todos los elementos y procesos intervinientes, los planes de estudio, el material didáctico, la metodología pedagógica y la capacitación, y

por otro lado “la realización de los derechos humanos en la educación” que contempla el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa (p.4, 2012).

El Plan de Acción propone la toma de decisiones e implementación de medidas en cinco esferas<sup>5</sup>: políticas y medidas de aplicación conexas, procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje, investigación, el entorno de aprendizaje y educación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior.

1) Políticas y medidas de aplicación conexas. Las políticas de enseñanza superior (legislación, planes de acción, planes de estudios, políticas de formación, entre otros) deben promover explícitamente la EDH e integrar los derechos humanos en todo el sistema de enseñanza superior. Las políticas se deben formular de manera participativa, en cooperación con todas las partes interesadas, y deben permitir al país cumplir sus obligaciones internacionales de otorgar y promover el derecho a una educación de calidad. Para ser eficaces, las políticas requieren una estrategia de aplicación coherente, que incluya la asignación de recursos adecuados y el establecimiento de mecanismos de coordinación que garanticen la coherencia, el seguimiento y la rendición de cuentas.

2) Procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje. La introducción o el perfeccionamiento de la EDH entraña la adopción de un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje que refleje los valores de los derechos humanos. Los derechos humanos se integran como una cuestión transversal en todas las disciplinas, y se introducen cursos y programas específicos sobre derechos humanos, en particular programas multidisciplinarios e interdisciplinarios. Las prácticas y metodologías son democráticas y participativas. Los materiales y manuales promueven valores relativos a los derechos humanos. Se cuenta con el respaldo y los recursos pertinentes.

3) Investigación. Las instituciones de enseñanza superior producen nuevos conocimientos y hacen avanzar la reflexión crítica en el ámbito de los derechos humanos, lo que a su vez sirve de base a las políticas y prácticas relacionadas con los derechos humanos y la educación al respecto. Mediante una evaluación de las experiencias disponibles y estudios comparativos, la investigación puede respaldar

---

<sup>5</sup> Las medidas sugeridas por el Plan de Acción del Programa Mundial para la EDH, en su Etapa II, han sido incluidas en esta tesis de forma textual debido a su precisión y a que constituyen guías y recomendaciones específicas en la materia.

la identificación y difusión de prácticas óptimas, así como la elaboración de metodologías e instrumentos innovadores basados en dichas prácticas. Asimismo, la investigación puede guiar el aprendizaje por la experiencia y la realización de evaluaciones. Es posible impulsar la investigación mediante intercambios y becas de estudio e investigación.

4) El entorno de aprendizaje. La libertad académica configura el entorno de las instituciones de enseñanza superior, en las que la EDH promueve la práctica cotidiana de estos derechos mediante el fomento del entendimiento mutuo, el respeto y la responsabilidad. Las declaraciones de política explícitas y compartidas protegen los derechos humanos de todas las partes. El personal docente tiene el mandato de impartir educación en materia de derechos humanos, y los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista libremente, participar en la vida académica y contar con oportunidades considerables de interactuar con la comunidad en general.

5) Educación y perfeccionamiento profesional del personal docente de la enseñanza superior. Para que las instituciones de enseñanza superior sirvan de modelo de aprendizaje y práctica de los derechos humanos, es necesario que todos los docentes y el resto del personal puedan transmitir valores de derechos humanos y ser modelos de su práctica. La educación y el perfeccionamiento profesional de los educadores debe fomentar su conocimiento de los derechos humanos, su adhesión a ellos y su motivación para promoverlos. Además, en el ejercicio de sus propios derechos, el personal docente debe trabajar y aprender en un contexto en que se respeten su dignidad y sus derechos.

En línea con las consideraciones que analizamos cuando mencionamos la Observación General N° 13 del Comité DESC, el Plan de Acción reconoce que la autonomía de la educación superior resulta imprescindible, sin embargo, en tanto se considera a la educación como bien público, ésta es una responsabilidad de los gobiernos (p. 20).

A las funciones básicas de las instituciones de educación superior de investigación, enseñanza y extensión (prestación de servicios a la comunidad, en la letra del Plan) se le adiciona la responsabilidad social de proveer una educación ética a la ciudadanía, basada en la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores democráticos. Además, el compromiso de generar un conocimiento global para enfrentar

retos tales como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción post-conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural (p.21).

### ***Otras iniciativas vinculadas a la educación en derechos humanos***

Al aprobarse la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y su Plan de Acción en 2015, se incorporó al Objetivo 4, Meta 7, la EDH:

“De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (Naciones Unidas, Objetivos de desarrollo sostenible, Obj. 4).

Por otro lado, en septiembre de 2016, durante el 33° período de sesiones del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, se llevó cabo una “Mesa redonda de alto nivel sobre la aplicación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos: buenas prácticas y dificultades”. Estuvo integrada por referentes del Consejo de Derechos Humanos, la oficina de la ACNUDH, la UNESCO y panelistas de Costa Rica, Brasil, Marruecos y Canadá.

Además de conmemorar el quinto aniversario de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos, la mesa redonda efectuó un balance de lo actuado desde su proclamación. Las conclusiones pusieron de manifiesto - entre otros temas- la importancia de la educación y formación en derechos humanos para el alcance de su efectiva realización; la utilización de metodologías educativas participativas, centradas en los educandos, que tuvieran en consideración los contextos culturales. Asimismo, se explicitó la necesidad de sostener intercambios y acciones coordinadas de colaboración entre los agentes nacionales, las instituciones nacionales de derechos humanos, la sociedad civil, las ONGs, los actores académicos, los medios de comunicación y el sector privado (A.G. HRC. UN, 2017, HRC/35/6).

### ***El potencial preventivo de la educación en derechos humanos***

Señalamos más arriba la recomendación que ACNUDH efectuó a los mecanismos extra convencionales para que articularan cuestiones relativas de sus mandatos con las iniciativas de EDH. Un ejemplo de cómo el enlace entre algunos mandatos y aspectos nodales de la EDH es posible, ha sido puesto de manifiesto por la Relatoría Especial sobre la Promoción de la Verdad, la Justicia, la Reparación y las Garantías de no Repetición y la Relatoría Sobre el Derecho a la Educación en su accionar coordinado acerca de la potencialidad de la EDH como elemento de la prevención de violaciones a los derechos humanos.

En 2017, Pablo De Greiff, el Relator Especial sobre la Promoción de la Verdad, la Justicia, la Reparación y las Garantías de no Repetición, expresó que una de las formas más efectivas para la comprensión de la idea de las garantías de no repetición es su análisis desde la perspectiva de la prevención. A la hora de planificar un abordaje integral de la prevención, uno de los elementos principales -junto al arte y la cultura; los archivos y la documentación- es la educación. Estos elementos tienen la potencialidad de sostener la prevención a largo plazo, “incluso en los períodos durante los cuales no cabe esperar que las instituciones garanticen por sí mismas el pleno disfrute de los derechos” (A/72/523, 2017, Párr. 92).

En relación con la educación específicamente manifestó:

“La educación, tanto formal como informal puede utilizarse, por su potencial formativo, tanto para calmar como para alimentar el resentimiento. El acceso a las posibilidades educativas puede ahondar o ayudar a resolver las desigualdades horizontales. El contenido específico de las experiencias educativas puede avivar los agravios o promover actitudes y medios para resolverlas. Los métodos pedagógicos pueden producir una inclinación hacia la tolerancia o hacia la intolerancia. Además, la educación es un puente entre las esferas institucional, cultural y personal. Es poco probable que una estrategia de prevención arraigue si en la educación no se introducen cambios en esa dirección a largo plazo” (A/72/523, 2017, Párr. 78).

Por su parte, en clara articulación con las expresiones expuestas, Koumbou Boly, la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación precisó una serie de consideraciones sobre la forma en que el derecho a la educación contribuye a la prevención de crímenes atroces y violaciones masivas o graves de los derechos humanos (A/74/243/, 2019).

Una observación relevante para este trabajo -en tanto da cuenta de la complejidad del fenómeno enseñanza/aprendizaje- señala que si bien en los diversos instrumentos internacionales y regionales, así como en normativas del derecho interno de los Estados, se establece que los sistemas de educación tienen el propósito de promover la paz, los derechos humanos y el desarrollo, dichos sistemas funcionan en contextos determinados que expresan aspectos de las sociedades a las que pertenecen, en los que es factible que el entramado de relaciones de poder y dominación imperante se reproduzca. En este sentido es importante considerar que es en esa complejidad en la que las violaciones de derechos o su protección pueden producirse.

En estos escenarios, los Estados deben asumir el desafío de adoptar medidas para potenciar la posibilidad preventiva del derecho a la educación y de la EDH.

La pertinencia de la educación respecto del contexto es uno de los factores imprescindibles para favorecer que las personas participen de la sociedad de forma plena. En esos procesos educativos que estimulan la participación activa es posible que se produzca un incremento de las oportunidades, la reducción de las desigualdades y el favorecimiento de la confianza social. Esto sólo puede concretarse en un entorno de instituciones responsables, con un marco jurídico adecuado y con políticas públicas que contemplen la planificación de los materiales de estudio, la pedagogía, la formación y capacitación de los docentes y la evaluación. Asimismo, es imprescindible la adopción de la perspectiva de género a efectos de avanzar contra la desigualdad basada en cuestiones de género y prevenir crímenes atroces, violaciones masivas o graves de los derechos humanos dirigidas contra las mujeres.

Entre otros aspectos destacados, Boly mencionó la importancia de la planificación y ejecución de actividades extracurriculares con el objeto de favorecer la adquisición de conocimientos y la comprensión acerca de los crímenes atroces cometidos en el pasado. Estas acciones tienen el propósito de que las personas desarrollen empatía con las víctimas, estableciendo una conexión con ellas y se solidaricen con el sufrimiento de los otros. Es en ese entramado donde las instituciones de educación superior y entre ellas las universidades, deben tener un papel protagónico en el desarrollo de reformas que impacten en los demás niveles del sistema educativo (A/74/243/, 2019, Párr. 67).

El rol de la educación es un eje que se mantiene en el mandato de Fabián Salvioli, actual Relator Especial sobre la Promoción de la Verdad, la Justicia, la Reparación y las Garantías de no Repetición, como elemento para problematizar y profundizar su función preventiva:

“La educación desempeña una función importante en la sociedad al transmitir los conocimientos establecidos y una cultura compartida. En situaciones de transición después de conflictos o de regímenes autoritarios, la educación puede contribuir a la cohesión social y a la paz facilitando la transmisión de la memoria sobre acontecimientos pasados, haciendo participar a la sociedad -especialmente las generaciones más jóvenes- en un diálogo sobre esos acontecimientos, y promoviendo una cultura de derechos humanos y democracia” (A/39/53, 2018, Párr. 46).

La educación debe ser coherente con los propósitos de la justicia transicional ya que las políticas y las metodologías educativas también pueden profundizar resentimientos, desigualdades e incrementar la intolerancia (A/39/53, 2018). En sintonía con esta apreciación, la relatora sobre el Derecho a la Educación subrayó que los sistemas educativos podrían reconstruirse con foco en la prevención a partir de las medidas de la justicia transicional que contribuyan a esclarecer las consecuencias de la represión y los problemas en el ámbito educacional. (A/74/243/, 2019).

Hasta aquí hemos relevado la tarea de construcción conjunta de dos procedimientos especiales conectados por el mismo eje: la EDH y su potencial preventivo contra crímenes atroces y violaciones masivas de derechos humanos. Este tipo de acción, recomendada por la ACNUDH, se suma a otra tarea coordinada que llevan a cabo los órganos de tratados y que veremos a continuación.

### ***Enfoques coordinados y recomendaciones a Argentina***

Los enfoques coordinados en el sistema de Naciones Unidas son una característica emergente en la organización y funcionamiento del sistema durante los últimos años. Los aspectos vinculados al derecho a la educación y su proyección -la EDH- no escapan a esta modalidad de trabajo. En 2013, el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación subrayaba que las acciones nacionales para la aplicación del objetivo sobre la educación vinculada a la agenda del desarrollo podrían impulsarse en la medida en que se integraran en la tarea de los órganos de tratados, al igual que en la labor del Consejo de Derechos Humanos. De esta forma, los Estados deberían consignar las medidas adoptadas en materia de educación (A/68/294, 2013).

A continuación, veremos algunos ejemplos de acciones de enfoques coordinados, para lo cual relevaremos recomendaciones realizadas al Estado argentino durante los últimos años en las que se expresa claramente la necesidad de trabajar en la EDH en las

diversas esferas en el marco de los compromisos asumidos a través de las ratificaciones de los diferentes instrumentos.

Argentina ha sido examinada entre los años 2012 y 2020 por varios órganos de tratados. En algunos casos, los Comités han efectuado recomendaciones respecto de su competencia en articulación con la educación, específicamente en relación con su perspectiva sobre la enseñanza en derechos humanos y en sintonía con los lineamientos previos del ACNUDH que señalamos más arriba.

En el examen llevado a cabo por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2012, se precisó la preocupación por la existencia de diversos obstáculos en el sistema de salud que impiden el acceso a servicios de salud y entre ellos explicitó la “falta de profesionales sanitarios capacitados en el modelo de derechos humanos de discapacidad” (CRPD/C/ARG/CO/1, 2012, Párr. 39). Como parte del seguimiento de las observaciones finales y su difusión, el Comité recomendó al Estado la transmisión de las mismas para su análisis y la adopción de medidas a los diferentes integrantes del Gobierno, funcionarios y “grupos de profesionales pertinentes, como los profesionales de la educación, de la medicina y del derecho” (CRPD/C/ARG/CO/1, 2012, Párr. 53).

En el año 2016, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer emitió las observaciones finales sobre el séptimo informe periódico del Estado argentino. El apartado sobre educación se focaliza fundamentalmente en la preocupación por el acceso a la educación y permanencia en la escolaridad de las niñas; las altas tasas de analfabetismo entre mujeres y niñas indígenas, como consecuencia de que desarrollan tareas domésticas, de cuidado y son contratadas como trabajadoras en hoteles o trabajadoras sexuales. Señala también el elevado índice de deserción escolar de las niñas debido a embarazos precoces y la escasa aplicación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en las provincias (CEDAW/C/ARG/CO/7, 2016, Párr. 28).

El Comité recomendó -en línea con las preocupaciones expresadas- que el Estado vele por la aplicación de la Ley 26.150 que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral además de:

“su incorporación en el programa escolar ordinario, así como la capacitación de maestros para impartir el programa de un modo adecuado a la edad en todos los niveles de la educación, con el fin de promover un comportamiento sexual

responsable y de prevenir embarazos en la adolescencia y enfermedades de transmisión sexual” (CEDAW/C/ARG/CO/7, 2016, párr. 29).

Por su parte, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, examinó a Argentina en el año 2017. En las observaciones finales sobre los informes periódicos combinados 21° a 23°, expresó preocupaciones respecto de la falta de datos estadísticos sobre la alfabetización y el acceso a la educación primaria, secundaria y universitaria de personas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes. El Comité destacó los esfuerzos del Estado para el cumplimiento del derecho a la educación intercultural bilingüe, sin embargo, señaló “la falta de avances, entre otras razones, por el reducido número de maestros de comunidades indígenas y las dificultades que éstos encuentran en el acceso a cursos de capacitación (art. 5)” (CERD/C/ARG/CO/21-23, 2017, Párr. 27).

En sintonía con lo anterior, el Comité recomendó a Argentina que incremente esfuerzos para “garantizar la disponibilidad, accesibilidad y calidad de la educación a todos los niveles para los niños indígenas, incluso en su lengua materna” así como también para aumentar la cantidad de maestros de comunidades indígenas y facilitar el acceso a cursos de capacitación (CERD/C/ARG/CO/21-23, 2017, Párr. 28).

Argentina presentó el quinto y sexto informes periódicos combinados ante el Comité de los Derechos del Niño en el año 2018. Las observaciones finales a dichos informes expresaron preocupación -en relación con el derecho a la educación- respecto del principio de no discriminación. El Comité señaló que el Estado debe garantizar la aplicación plena de las normativas en vigencia que prohíben la discriminación y sugirió intensificar “las campañas de educación pública para hacer frente a las actitudes sociales negativas” en relación con las niñas indígenas, con discapacidad, pertenecientes a minorías, de origen migrante, y las niñas y niños homosexuales, bisexuales, transgénero e intersexuales (CRC/C/ARG/CO/5-6, 2018, Párr. 14).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales examinó a Argentina en 2018 y en sus observaciones finales sobre el cuarto informe periódico, señaló: “El Comité recomienda al Estado [...] garantizar que la educación en derechos humanos se imparte en escuelas de todos los niveles y universidades, y que cubra los derechos económicos, sociales y culturales” (CESCR, E/C.12/ARG/4, 2018, Párr. 62).

En el año 2020, el Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares examinó al Estado argentino en la presentación de su segundo informe periódico. Las observaciones finales emitidas por este órgano de monitoreo explicitaron sus preocupaciones vinculadas a la formación y difusión de información sobre la Convención:

“Preocupa al Comité la insuficiente capacitación sobre la Convención en las diversas instancias del Poder Ejecutivo, y el desconocimiento de la Convención en el Poder Judicial, en las autoridades de los gobiernos federados, en las autoridades policiales y en los funcionarios de los servicios sociales, como salud y educación” (CMW/C/CO/2, 2020, Párr. 24).

El Comité reitera la recomendación de que el Estado impulse los programas de formación y capacitación acerca de los contenidos de la Convención; fortaleciéndolos y ampliándolos con el objeto de que sean permanentes y se dicten para funcionarios públicos y otras personas relacionadas con la migración, incluyendo a privados que brinden trabajo a personas migrantes. En igual sentido, recomienda que el Estado vele porque los trabajadores migratorios accedan a la información sobre los derechos reconocidos en el instrumento y que también “colabore con las universidades, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación para difundir información sobre la Convención y fomentar su aplicación” (CMW/C/CO/2, párr. 25).

En relación con el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, durante el año 2013, la ACNUDH inició una serie de comunicaciones con Estados parte para relevar e intercambiar sobre experiencias de EDH suscitadas en las diferentes etapas establecidas.

Como parte de ese intercambio, Argentina presentó un informe en el que dio cuenta de lo actuado hasta ese año y ofreció algunas contribuciones respecto del enfoque e implementación de la tercera etapa. Entre las instituciones nacionales que presentaron información, se destacan el Ministerio de Educación y la Secretaría de Derechos Humanos.

El Ministerio de Educación distinguió a la EDH como política integral de la cultura de derechos humanos y consideró que la transversalidad de la EDH constituía el motivo por el que no se contaba con un programa específico que aborde el tema: “se parte de la convicción de que los derechos humanos son transversales a la política educativa, y por lo tanto constituyen un componente que está presente en todos los niveles educativos,

modalidades, planes, programas y acciones concretas” (Argentina, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, 2013, p.5). Sin embargo, todas las referencias a políticas educativas y acciones desarrolladas mencionadas tienen como objeto los niveles de escolaridad obligatoria, de modo que no hay ninguna mención expresa a la educación superior.

Por su parte, la Secretaría de Derechos Humanos sí se refirió a la educación superior dentro del “Programa de articulación y difusión interinstitucional” mencionando la realización durante los años 2010 y 2011 de dos encuentros regionales y un encuentro nacional sobre “Universidad y Derechos Humanos” a los que asistieron diversos actores académicos y funcionarios de diferentes áreas del Estado. Estos encuentros tuvieron el propósito de “reflexionar sobre el rol de la Universidad en torno a la construcción de la relación entre la educación, investigación y los derechos humanos en el ámbito universitario” (Argentina, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, 2013, p. 29). A partir de ellos se constituyó la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos, integrada por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, la Secretaría de Políticas Universitarias y diferentes universidades nacionales. La red tiene como fin “consolidar y fortalecer una cultura de derechos humanos en el ámbito académico y en la sociedad” (Argentina, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, 2013, p. 29).

A lo largo de este capítulo hemos analizado el desarrollo del marco normativo del derecho a la educación y de la EDH en el sistema universal. Hemos relevado las numerosas iniciativas llevadas a cabo para promover la EDH, así como también las directrices que mecanismos extra convencionales y órganos de tratados siguen para impulsar desde su accionar que los Estados la promuevan, implementen y garanticen. Argentina no ha permanecido ajena a estas recomendaciones y la actuación de los diferentes órganos y mecanismos deja en claro que la EDH es aún hoy una cuenta pendiente.

## Capítulo II. La educación en derechos humanos. Perspectiva conceptual

Como todo proceso de educación, la enseñanza y el aprendizaje en derechos humanos se sostiene en la relación vincular. Carbonari (2006) considera que “la relación es la marca sustancial de lo humano [...] los seres humanos se hacen sujetos de derechos con otros humanos, en la interacción, en el reconocimiento, en la otredad” (p. 1). La EDH implica una profundización del sentido concreto de vivenciar la humanidad. Mientras el proceso educativo se construye de manera permanente, las personas que participan en él se afirman en dignidad y derechos y consolidan una cultura de derechos humanos que contempla tanto una nueva subjetividad como una nueva institucionalidad.

Por su parte, Cuéllar señala que:

“La EDH debe ser entendida como un proceso de adquisición de determinados conocimientos, habilidades y valores necesarios para conocer, comprender, afirmar y reivindicar los propios derechos sobre la base de las normas dispuestas en los distintos instrumentos internacionales en conexión con la normativa interna. [...] Al elaborar una construcción conceptual de la EDH no se pretende generar abstracciones teóricas, sino brindar herramientas para la acción política y la transformación de la realidad a partir de los derechos humanos” (Cuéllar, 2010, p. 35).

Estas reflexiones se fundamentan sobre la noción de educación como proceso –en oposición a la idea de resultado- que comprende la construcción activa de conocimiento, la interacción y un dinamismo dialéctico que se manifiestan metodológicamente. Cuando mencionamos la interacción, nos referimos a un intercambio vincular horizontal que se sostiene desde “los propios derechos”. El ciclo de la EDH se inicia con el conocimiento – conocer la existencia-, continúa con la comprensión –a partir de una reflexión profunda-, se consolida con la afirmación –visibilizar y hacer presentes- y se sostiene con la reivindicación de los derechos humanos. Es en esta construcción donde observamos que las nociones que vimos precedentemente de educación *sobre, por medio y para* los derechos humanos alcanzan su potencia.

En el ámbito internacional, la EDH es un acuerdo que se efectiviza en compromisos asumidos por los Estados que -en su reconocimiento filosófico y legal- se traduce en práctica mediadora en la vida social. Desde el punto de vista formativo, el fundamento es la dignidad y los derechos derivados de ella, su carácter integral persigue el auto

reconocimiento de las personas como sujetos de derechos. Finalmente, esa formación adquiere un carácter político al favorecer el desarrollo de un ejercicio de ciudadanía activa orientado hacia una cultura de inclusión y paz en convivencia democrática (Rodino, 2015).

La EDH es un proceso educativo, con todo lo que eso implica, que además demanda la vivencia de la relación vincular en toda su potencialidad. Exige también una articulación pertinente entre la norma y la realidad del sujeto o grupo de sujetos involucrados. Estas nociones son el punto de partida para que la EDH pueda desplegarse como una herramienta de transformación social.

### ***Práctica política situada***

La EDH es esencialmente una educación política. Diferentes autores destacados en la materia lo han señalado. Para Magendzo (2010) el objeto de la EDH es “formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad, a asumir una postura crítica frente a las injusticias, inequidades y desigualdades que aún prevalecen en nuestros países, que se expresan en intolerancias y discriminaciones” (p. 310). Rodino (2008) refiere que:

“la dimensión política de la EDH supone trabajar, por ejemplo, los marcos normativos de los derechos humanos, nacionales e internacionales: los regímenes de gobierno, su posición y compromiso frente a los derechos humanos; la diversidad étnico-cultural de la población; las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, entre otros aspectos de la realidad de naturaleza jurídico-política” (2008, p. 155).

Si la EDH alcanza estos propósitos y las personas pueden conocer, comprender, afirmar y reivindicar sus derechos; la relación entre ellas y el Estado se modifica necesariamente ya que emerge la construcción de otro tipo de ciudadanía. La EDH es una plataforma política que se planifica, desarrolla y ejecuta desde el ámbito educativo, en la medida que toda forma de participación ciudadana es política (Cuéllar, 2010). En este sentido, Cuéllar señala que:

“La EDH [...] debe ser un componente curricular, pero no se agota solo en un contenido de los sistemas de educación formal que aplican los Estados. Trasciende una visión meramente didáctica para llegar a convertirse en pedagógica y crítica. Trasciende, en definitiva, un contenido para el conocimiento, para convertirse en un mecanismo de transformación de la realidad social” (Cuéllar, 2010, p.38).

En buena medida, el modo de instrumentación de la EDH tiene como consecuencia que esta idea de trascender los contenidos teóricos para construir finalmente una herramienta de transformación se concrete. En este punto se articula “el qué con el cómo y el para qué”; entendiendo que eso que tracciona el proceso de enseñanza/aprendizaje es una construcción de saber que funda la emergencia del sujeto de derechos.

En relación con aspectos vinculados a la ética, Magendzo (2010) sostiene que una idea fundamental de la EDH es su compromiso con un conjunto de valores éticos relacionados directamente con “la justicia social y la dignidad de las personas”. Resalta el compromiso de la EDH con la ética de la atención con el otro/a (alteridad), imperativo moral insoslayable, deber ineludible con la memoria y el “nunca más” y con la ética del reconocimiento de la diversidad, componente clave para la justicia social. Con respecto a la diversidad, Magendzo (2010) vincula el reconocimiento de la diversidad social y cultural con el paradigma de la justicia social y la potencialidad de la EDH en ese contexto:

“A la EDH le corresponde esencialmente hacer notar con fuerza y decisión que la construcción del discurso de la diversidad, como parte de una estructura de relaciones sociales, posee en su trasfondo relaciones de poder que, cuando se manifiestan en un contexto de asimetría, se exteriorizan en mecanismos de control, hegemonías, encubrimientos o disfraces, que muchas veces velan los verdaderos significados y alcances del concepto” (p. 315).

Como señaláramos más arriba, la EDH es una “práctica mediadora y transformadora” (Rodino, 2015) y puede ilustrarse con la metáfora de un puente que une la normativa con la realidad:

“un puente que conecta las normas de derechos humanos con la realidad concreta de las sociedades: hay que transitarlo obligadamente si se desea que las primeras modifiquen de manera efectiva la segunda [...] hacer realidad los derechos humanos exige traducir las normas que consagran derechos en políticas concretas que mejoren la vida de la gente” (Rodino, 2015 p. 87).

Uno de los aspectos que todas las instituciones educativas pueden profundizar al iniciar programas de EDH es la relación entre la realidad, el padecimiento, la vulneración de derechos y el modo de dar cuenta de ello a través del lenguaje -en primera instancia- y la dimensión jurídica de los instrumentos de derechos humanos -en segunda instancia-. Nombrar al sufrimiento, simbolizarlo y sensibilizarse permite construir la cultura de

derechos humanos que las normativas nos proponen y esta tarea puede ser llevada a cabo por todas las personas (Segato, 2010).

“Las palabras desnaturalizan el sufrimiento evitable. Y nombrar es capacidad y responsabilidad que puede ser desarrollada en todos, desde la infancia, si promovemos, a través de la educación, la conciencia de que es posible modificar el paisaje de sufrimiento naturalizado en que vivimos” (Segato, 2010, p. 128).

En igual sentido, Abratte (2019) señala que la enseñanza contempla en su sentido más amplio la interpelación del conocimiento y del saber y subraya la importancia de recuperar el “sentido real de la palabra como condición necesaria para una práctica pedagógica” (p. 75). El desafío fundamental de la EDH en tanto práctica pedagógica, “necesariamente histórico-política”, no es solamente la producción y transmisión de conocimiento sino la construcción de un saber (p.75). Un posicionamiento indispensable -a la hora de la planificación de programas de EDH- es el de revisar sobre qué postulados pedagógicos son implementados, entre ellos, la conceptualización acerca del sujeto que atraviesa el proceso de enseñanza/aprendizaje:

“quizás lo que tengamos que rever a fondo es quién es el sujeto que conoce y ahí quizás empecemos a sospechar algo de integración frente a la fragmentación, porque el sujeto que conoce no es sólo el epistémico, es un sujeto corporal, personal, social, histórico” (Cullen, 2010, p. 45).

La reflexión que nos propone Cullen nos conecta directamente con lo que expresamos respecto de la emergencia de una nueva subjetividad que -anclada en la singularidad de cada sujeto que conoce- se enuncia en un proceso atravesado por la vivencia de los derechos humanos.

La EDH, desarrollada de forma permanente, a lo largo de toda la vida, en contextos de mayor o menor formalidad, posibilita una forma de comprensión del padecimiento y de las acciones necesarias para prevenir las vulneraciones de derechos. Promueve en las personas que participan de procesos de enseñanza/aprendizaje “una conciencia de su papel histórico y [...] una conciencia de la historia en movimiento a través de las luchas trabadas por derechos” (Segato, 2010, p.128). De este modo, la EDH no debería focalizarse sólo en un estudio positivo de los derechos humanos sino ampliar su alcance favoreciendo el aprendizaje acerca de los movimientos y las luchas que los conquistaron. “Una perspectiva positivista del conocimiento de los derechos debe ser sustituida por una

perspectiva dinámica, lo que implica introducir el papel activo y responsable de los sujetos y nutrir la fe histórica” (Segato, 2010, p. 128).

Jessica Visotsky (2021) propone una articulación entre la pedagogía de la liberación y la EDH en las universidades públicas y destaca la potencialidad de los conceptos relevantes de la teoría freireana: concientización, diálogo y temas generadores para repensar y problematizar la educación superior desde una mirada integral. La idea de concientización surge desde el núcleo mismo de la opresión y se refiere al proceso en el que cuando el pueblo percibe que es oprimido, comprende también que puede liberarse al modificar la circunstancia o realidad que lo oprime. La noción de diálogo puede problematizarse en múltiples niveles y se presenta en el intercambio entre los sujetos del proceso enseñanza/aprendizaje, entre pueblos y desarrollos culturales -definido también como interculturalidad- y como “diálogo de saberes” (p. 7). El diálogo se presenta como base fundamental que posibilita la modificación de la realidad. Por último, la autora señala que los temas generadores son dificultades que, al ser analizadas y desglosadas, permiten la enunciación en detalle de sus componentes. Siguiendo lo formulado por Nuñez Hurtado (1996, 2020) refiere que dichos temas “deben ser lo suficientemente generales para garantizar un enfoque global que sea capaz de ser llevado a niveles de teorización, y lo suficientemente concretos como para permitir la identificación de contenido con la realidad” (Visotsky, 2021, p. 8).

### ***El carácter dinámico de la educación en derechos humanos y su relación con la perspectiva pro-persona***

Retomando la metáfora del puente que nos propone Rodino (2015), planteamos la idea de una realidad social y política con la cual interactuamos y nos interpela cada día y -en la otra orilla- la normativa que reconoce, promueve y garantiza la realización efectiva de los derechos involucrados en esa cotidianidad.

Dice Carbonari (2006):

“Los derechos humanos están siendo gestados permanentemente por los diversos sujetos sociales en su diversidad. Lo que queda reconocido en los textos legislativos, en las convenciones, en los pactos, en los tratados, es la posible síntesis, circunscripta al momento histórico, pero eso constituye un parámetro, en

referencia, fundamental, a pesar de que no es el fin último de la lucha por los derechos humanos” (p. 2).

La EDH fundamenta sus bases conceptuales sobre la letra de los diferentes instrumentos internacionales que explicitaron la finalidad de la educación como recurso para la concreción de todos los derechos humanos.

Si sostenemos que la EDH constituye una herramienta para convertir estos postulados y principios en realidad, necesariamente deberemos valernos de alguna interpretación posible y actualizada que permita que el enfoque de derechos humanos se transforme en el prisma desde el cual observamos las situaciones cotidianas a las que nos enfrentamos y -en consecuencia- oriente nuestras acciones, “mirando al mundo con los derechos humanos puestos” (Pinto, 2010, p.92). Cuéllar (2010) señaló que esa pauta de interpretación la impone el principio pro-persona “según el cual, en caso de colisionar una norma interna y una internacional, deberá prevalecer aquella que brinda la mayor protección para la persona humana, sin importar su origen” (Cuéllar, 2010, p. 37).

El principio pro-persona es parte de la perspectiva pro-persona, constituyéndose en su piedra fundacional y su marco normativo y jurídico. La perspectiva pro-persona es la “herramienta hermenéutica de labor” (p. 391) que debe utilizarse en la política pública nacional y en los sistemas internacionales de protección que tengan como objeto el respeto y la garantía de los derechos humanos (Salvioli, 2019).

Como criterio hermenéutico -sobre la base de la pertinencia y el dinamismo- no sólo guía la tarea de los órganos internacionales de aplicación y monitoreo en el cumplimiento de sus mandatos, sino que, además, puede orientar las intervenciones de todas las dependencias estatales en los diferentes niveles de gobierno y en el ámbito de los poderes republicanos. La perspectiva pro-persona ¿podría constituirse en herramienta que guíe también la intervención profesional de las personas que desde su hacer disciplinar están involucradas en el acceso y ejercicio de derechos de la población?

La adopción de la perspectiva pro-persona como análisis integral y hermenéutico supone la oportunidad de evitar sesgos y comenzar a desarrollar una mirada analítica que pueda considerar -de manera abarcativa- los derechos involucrados en cada circunstancia, de modo que se realice una toma de decisión que garantice de manera integral el efectivo cumplimiento de derechos (Salvioli, 2019).

Es interesante establecer una relación entre la concepción de los tratados de derechos humanos como “instrumentos vivos” que los diferentes órganos de aplicación han sostenido a lo largo de los años para favorecer una interpretación y aplicación dinámica “conforme a las circunstancias sociales al momento de la toma de decisión” (Salvioli, 2019, pp. 390-391) y la disposición a la hora de planificar y ejecutar programas de EDH. En este sentido, considerar la perspectiva pro-persona como criterio hermenéutico tal cual propone Salvioli (2019), “requiere una efectiva capacitación y experticia particular” de modo que las personas que desempeñan una función en el Estado, en diferentes ámbitos, puedan intervenir en “los asuntos que llegan a su conocimiento y resolución” con formación en el enfoque de derechos humanos (Salvioli, 2019, p. 433).

La perspectiva pro-persona posee ciertos componentes contemporáneos que se interrelacionan. Estos elementos pueden presentar desarrollos particulares o integrados entre sí e incluso caracterizan en algunos casos a los derechos humanos. Es pertinente considerarlos como “herramienta de interpretación” aplicable a situaciones que presentan desafíos en cuestiones vinculadas a los derechos de las personas (Salvioli, 2019, p. 392).

Salvioli (2019) enumera y describe los componentes contemporáneos de la perspectiva pro-persona<sup>6</sup>, la profundización sobre cada uno de ellos excede los alcances planteados en esta investigación, basta señalar que una persona con formación en derechos humanos debería conocerlos y algunos de estos elementos forman parte de los contenidos básicos de la EDH -como por ejemplo los principios de indivisibilidad e interdependencia-.

A los fines de esta investigación, resulta pertinente detenernos en lo que este autor precisa como postulados particulares de la perspectiva pro-persona que tienen como objeto la visibilización de personas o colectivos que demandan una mirada diferenciada y son factibles de ser aplicados de forma conjunta o individualmente según las circunstancias de la realidad lo ameriten.

Esos postulados son: la perspectiva de género respecto de vulneración de derechos de las mujeres o personas del colectivo LGBTI; la serie de principios rectores vinculados a las personas en situación de discapacidad tales como el diseño universal, los ajustes razonables, la accesibilidad, la autonomía en la toma de decisiones; la diversidad cultural,

---

<sup>6</sup> El principio finalista (cumplimiento del objeto y fin), el principio y la interpretación pro-persona, el principio de buena fe, la interpretación progresiva, el principio de efecto útil, el principio de fertilización cruzada y los principios de indivisibilidad e interdependencia

la cosmovisión en aspectos relacionados con grupos tribales o pueblos originarios; el interés superior, “deberes especiales en función de la maduración, reglas específicas de tutela” en torno a temas sobre las infancias y adolescencias; el envejecimiento activo y saludable respecto de los derechos de las personas adultas mayores, el consentimiento previo libre e informado, etc. (Salvioli, 2019).

La perspectiva pro-persona es una herramienta de interpretación que como vimos, constituye la base sobre la que se construye el criterio de interpretación del enfoque de derechos.

“La perspectiva pro-persona es en sí misma evolutiva, progresista, y se nutre permanentemente de nuevos aportes y enfoques, que la enriquecen con miras a dar más y mejores respuestas a las necesidades de brindar una mejor garantía de los derechos de las personas humanas. Un criterio hermenéutico armónico y común para todos los órganos nacionales e internacionales en cada una de las materias que hacen al régimen de resolución de asuntos de las personas, contribuye a consolidar estándares y afirma la universalidad de los derechos humanos” (Salvioli, 2019, p. 433).

Resulta de interés revisar la noción de “estándares” que alude al contenido básico y mínimo de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos, “el piso” de derechos que deben garantizarse efectivamente y a partir del cual es esperable un camino de progresivo reconocimiento. Los estándares, además, se utilizan como indicadores de cumplimiento y adoptan un rol de importancia en el avance de la exigibilidad de los derechos en el nivel interno al ser confrontados, además, en el nivel internacional. Entonces, sobre la base de estándares de derechos humanos y de la perspectiva pro-persona, el sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje que pasa por la universidad ¿podría adquirir herramientas fundamentales tanto para su ejercicio profesional como para su desempeño en roles estatales?

### ***Aspectos metodológicos***

Vimos más arriba que la EDH tiene, además de todas las características de cualquier proceso educativo, la demanda de fundar la emergencia de un sujeto que además de conocer los derechos, identifique las condiciones en las que éstos se promueven u obstaculizan e incorpore recursos para afirmarlos y reivindicarlos. Esta exigencia, se traslada con fuerza a los aspectos metodológicos y pedagógicos de la EDH.

Los principios fundamentales sobre los que se afirman tanto la pedagogía como la instrumentación metodológica de la EDH comprenden: el reconocimiento y la aceptación

de lo diverso (vinculado al principio de igualdad y no discriminación); el enfoque de género (Salvioli, 2009, p. 167); procesos de educación participativa centrada en los sujetos; abordaje integral e interdisciplinario; formación holística que considere los conocimientos, los valores y actitudes, las competencias y destrezas para la acción (Rodino, 2003); un aprendizaje crítico, reflexivo (Carbonari, 2006), significativo y aplicable a la vida (Rodino, 2003).

Retomando la noción de EDH basada en la vivencia concreta de la otredad, Carbonari (2006) propone pautas a considerar en el proceso educativo como relación:

- La construcción de una participación activa, consultiva y/o decisoria, implica la articulación de procesos y niveles que requieren que quienes participan del proceso de enseñanza/aprendizaje se vean involucrados en la actividad, tomen decisiones y éstas tengan en cuenta las consecuencias que pueden generar.
- El abordaje permanente del conflicto y su resolución, entendiendo que el conflicto forma parte del núcleo esencial de la vida social y política, siendo determinante no tanto su eliminación sino la forma en que se lo enfrenta. Esta perspectiva busca desarrollar la capacidad de construir mediaciones para la resolución pacífica de los conflictos.
- La consideración de los emergentes, teniendo en cuenta las urgencias y persistencias, busca favorecer una mirada contextualizada que permita una lectura sensible de la realidad.
- El favorecimiento de lecturas críticas y creativas que permitan a quienes forman parte del proceso de enseñanza/aprendizaje vivenciar la independencia en relación con cualquier situación o posición, consolidando el sentido de autonomía desde la perspectiva relacional. La EDH es una construcción de posicionamiento, y no puede concebirse en la neutralidad.
- El fortalecimiento de una posición de apertura a las universalidades. La diversidad es la condición fundamental de lo humano y en ese sentido, como componente sustantivo de la acción, se propone como posibilidad de explicitar y visibilizar lo diverso.
- La promoción de las condiciones efectivas de los derechos; la EDH - esencialmente política- implica la construcción de acciones concretas, responsables e integrales.

## ***Modos de implementación en la educación superior***

La inclusión de contenidos de derechos humanos en la educación universitaria enfrenta en principio una dificultad central que constituye el hecho de que el diseño de la formación se ha centrado en alcanzar los objetivos disciplinares como fines específicos, focalizados en un saber tecnicista, propicio -por ejemplo- para responder a las demandas del mercado (Abratte, 2019). El desarrollo de los diseños curriculares de las diferentes carreras universitarias no surge de un marco conceptual que tome a los derechos humanos como noción principal (Salvioli, 2009). Si el saber disciplinar está orientado hacia la consideración de la persona como sujeto de derechos, la disciplina y su ejercicio profesional se transforma en una herramienta disponible para la promoción, el respeto y el goce de los derechos humanos.

La implementación de la formación en derechos humanos dentro de los saberes disciplinares ha encontrado en los últimos años al menos dos formas de ser vehiculizada: a) la incorporación en los planes de estudio de una materia específica de derechos humanos y b) la inclusión de contenidos de derechos humanos en cada asignatura o tratamiento transversal.

a) La incorporación de una materia específica de derechos humanos supone diferentes ventajas, así como también algunas dificultades. En principio, constituye un avance ya que su mera existencia presupone un beneficio ante un escenario donde no exista oferta de derechos humanos; sin impedir el tratamiento transversal de temas en otras asignaturas y teniendo en cuenta su ubicación en el plan de estudios, podría favorecer la adquisición de herramientas para que la o el estudiante se apropie y articule con los contenidos futuros; permite un enfoque orientado hacia la propia disciplina; ofrece condiciones de posibilidad para la construcción de saber desde la disciplina. Este tipo de modalidad implica, sin embargo, una respuesta que puede ser considerada como una simplificación que evita la necesidad de reformas curriculares; profundiza la idea de que los derechos humanos constituyen un campo de saber más afín a ciertas disciplinas que a otras; “invisibiliza” a los derechos humanos como objetivo principal de la misión de la universidad y por carácter transitivo los excluye de un aporte fundamental de la educación superior al Estado. Esta modalidad requiere capacitación docente acorde, en virtud de la construcción de saber orientado hacia las competencias disciplinares, es importante que sean expertos de la propia disciplina -formados en derechos humanos- quienes lleven

adelante la tarea docente. Por otro lado, la construcción de ese saber, pone de manifiesto que no resultaría pertinente una cátedra única de derechos humanos para las diversas carreras de una unidad académica.

b) La inclusión de contenidos de derechos humanos en cada asignatura o tratamiento transversal (Salvioli, 2009) contempla el abordaje de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como los principios relacionados a éstos que permiten y requieren de un abordaje transversal en la educación superior. La oposición de la dignidad humana ante el poder del Estado como punto fundante del paradigma de derechos humanos y sus características: universalidad, especificidad en cuanto a sujetos y grupos de protección (mujeres, niños y niñas, personas con discapacidad, personas del colectivo LGTBI, etc.) y temas (igualdad y no discriminación, por ejemplo) son algunos de los aspectos que justifican la necesidad de transversalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos contenidos, además, deberán contemplar la dimensión práctica aplicable al interior de la institución educativa.

La delimitación entre formas de incorporar contenidos de derechos humanos en el curriculum, no resulta taxativa sino ilustrativa ya que en la práctica ambas modalidades se complementan. Rodino se refiere a esto respecto de las carreras de derecho y disciplinas afines, pero su reflexión -creemos- alcanza a todos los saberes disciplinares:

“Ambos espacios de enseñanza se complementan y son necesarios. Si falta el tratamiento focalizado que da la asignatura específica, se pierde la visión integral, histórica y universal de los derechos humanos. Si falta la constante referencia transversal al tratar los derechos temáticos, se debilita la comprensión del sistema y de los mecanismos nacionales de protección de los derechos” (2003, p. 5).

Magendzo sostiene que crear una disciplina específica para los temas y objetivos transversales implica un contrasentido a la transversalidad:

“Incorporar los temas y objetivos transversales al interior de los objetivos y contenidos de las asignaturas significa que éstos ganan legitimidad y poder. La historia del curriculum muestra las muchas dificultades que tienen los nuevos saberes para adquirir tiempo y status en el curriculum. Existe, por así decirlo, una fuerte resistencia a la inclusión permanente de nuevos temas, tópicos y dimensiones” (1999, p. 6).

Por su parte, Cullen señala que los derechos humanos son enseñables y pueden convertirse en contenidos educativos, llama la atención sobre los contenidos transversales considerando que atraviesan todas las disciplinas; y expresa:

“si las disciplinas las hacemos en serio, si buscamos la verdad, si somos honestos, si atendemos las demandas de los estudiantes, si somos justos en las evaluaciones, estamos poniendo en juego los derechos humanos [...] pero... lo que enseñan todos no lo enseña nadie” (2010, p. 44).

Así como la información sin conocimiento resulta funcional al pensamiento único, lo mismo ocurre con el vacío de contenido (Cullen, 2010). La EDH puede diluirse a través de la estrategia de la transversalidad, pero también corre el riesgo de la fragmentación debido a que ésta es una característica saliente de los formatos de enseñanza en la universidad. Sin embargo, el pensamiento complejo y los enfoques interdisciplinarios constituyen una tendencia de actualidad.

Cullen agrega que “...ni los temas transversales, llamados así, dejan de ser disciplinares, ni los contenidos disciplinares dejan de estar atravesados” (p.45). Finalmente, esta complejidad de incorporar contenidos de derechos humanos en la educación superior nos desafía a desarrollar el pensamiento crítico que, en última instancia, “nos permite reformular permanentemente el alcance de los derechos humanos” (2010, p.43). Esta reformulación del alcance de los derechos humanos es coherente con la idea de adopción de la perspectiva pro-persona como herramienta que presentamos más arriba.

### ***De la transversalidad a la transversalización***

La transversalidad constituye una herramienta del Estado para el diseño de las políticas públicas en el ámbito de la educación (Salvioli, 2009). Su posible implementación debe contemplar algunas consideraciones en torno a la dicotomía entre la generalización y la especificidad. Como política pública -entendiendo a los derechos humanos como contenido pasible de ser articulado en múltiples ámbitos y esferas- debe tenerse en cuenta que la generalización puede acarrear la dificultad en la apropiación del contenido, así como también profundizar su vinculación exclusiva/excluyente con disciplinas de las ciencias jurídicas. Por otro lado, la transversalidad no puede valerse de fórmulas aplicables a diferentes instituciones sin tener en cuenta la especificidad de cada una de

ellas. Cada institución debe diseñar y adecuar su propio proceso de transversalidad utilizando recursos diagnósticos y estrategias particulares.

La transversalidad en la educación superior adquiere una relevancia estratégica y conlleva una alta dimensión como política educativa (Salvioli, 2009). Se instala como una posible respuesta -necesariamente interdisciplinaria- para el intento de comprender y estudiar los fenómenos sociales y su complejidad. Consiste en una serie de saberes -eventualmente organizados como ejes- que trascienden los aspectos cognitivos y atraviesan diferentes áreas de conocimiento. La finalidad manifiesta de la transversalidad es favorecer el intercambio de conocimientos en los diversos niveles, espacios y ámbitos sociales para lograr una ciudadanía plena (Munévar y Villaseñor, 2005; Villamajó y Morandi, 2010).

La idea de transversalidad se basa en el concepto “mainstreaming”. Aparece en el ámbito de los derechos humanos vinculada al feminismo y a su lucha por alcanzar la equidad de género. Fue planteada por primera vez como compromiso de los Estados en la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de Naciones Unidas realizada en Beijing en 1995. Munévar y Villaseñor (2005) recuperan el origen de la palabra transversalidad en relación con temas de la agenda de género y sitúan su evolución desde el movimiento feminista en las Conferencias Mundiales de Bruselas '76, Bangkok y Nueva York '80, Nairobi '85, Beijing '95 como “escenarios donde empezaron a circular nuevas palabras ahora constitutivas de la política feminista internacional” (2005, p. 46). La universidad no ha permanecido ajena a los avances del feminismo y de la transversalidad en cuestiones de género, siendo el ámbito académico uno de los espacios donde principalmente se ha investigado y producido desarrollos para esta temática, sin embargo, las mismas instituciones que han alojado este tipo de investigaciones no tuvieron la misma receptividad en sus procesos institucionales de gestión, representatividad y toma de decisiones (Buquet Corleto, 2011).

Históricamente, la noción de “transversalidad” ha sido utilizada en el campo educacional fundamentalmente para aludir a contenidos actitudinales; también aparece como parte integral de las políticas públicas. En el enfoque de derechos humanos, incluir contenidos y/o objetivos transversales implica necesariamente buscar consensos sociales, proceso que -según Magendzo (1999)- suele darse en un marco de tensión en el que actores con intereses diversos pueden asumir posiciones contrarias:

“Es precisamente en el ámbito de los derechos humanos, en su calidad de contenido y objetivo curricular transversal, en donde inevitablemente surgirán las disputas de intereses, las divergencias y contradicciones valóricas, las diferencias de opiniones. Esto no es sino que (sic) la expresión de una decisión pública y societal, de un hacer democrático y respetuoso de la diversidad” (1999, p. 1).

El autor plantea también que el enfoque de derechos humanos impulsa al currículum para que incorpore dinámicamente los temas y problemáticas que la sociedad actual - caracterizada por la informatización, la globalización y crisis recurrentes- le impone como desafíos.

“Un currículum en derechos humanos que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados derechos que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos está condenado a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia. [...] Contribuir a crear una cultura de los derechos humanos es una demanda social y ciudadana, que se le hace a la educación y al currículo; demanda que es impostergable e ineludible” (Magendzo, 2008, p. 21).

La idea de tensiones y desafíos a la hora de establecer el currículum es analizada por Alicia de Alba, quien sostiene:

“el currículum conforma una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (de Alba en Craparo, 2018, p. 328).

En el ámbito universitario, el proyecto curricular se encuentra en constante movimiento, si consideramos que no sólo impacta en los planes de estudio de la oferta académica de grado, sino que también alcanza otro tipo de áreas que impactan en la formación de los y las estudiantes como los espacios de investigación, las propuestas de articulación comunitaria y social, los programas de extensión, las cátedras libres, los centros de estudio, etc. (Craparo, 2018).

Craparo introduce la noción de “bordes curriculares” y los define como:

“todos aquellos espacios curriculares que no tratan contenidos propios de la formación teórico-disciplinar específica de cada una de las carreras, por ejemplo,

los espacios curriculares electivos y/o optativos y los ligados a las prácticas profesionales. Esto podría atribuirse a la desvinculación de los conocimientos disciplinares de la realidad social y a que los bordes curriculares tienen más relación con ella, puesto que apuntan a recortes de contenido ligados con emergentes y deudas sociales y/o son los encargados de preparar al profesional para su futuro desempeño laboral” (2018, p. 332).

Es justamente en el espacio de los “bordes curriculares” donde quien atraviesa el proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad comienza a poner en juego su posicionamiento disciplinar. Es en ese lugar donde se produce el contacto con la realidad social que interpela, ante la emergencia del conflicto, ante la vivencia de la vulnerabilidad, y demanda propuestas que trasciendan un hacer profesional tecnicista y específico.

Hasta aquí hemos desarrollado la noción de transversalidad, recuperado el origen del concepto en el campo de los derechos humanos y planteado las particularidades de su implementación en la educación superior, como política pública educacional. Nos interesa, además, problematizar el concepto abordado para analizar la noción de transversalización.

Eduardo Rinesi (2014) señala que, en la actualidad, cuando se habla de democracia se la menciona como un proceso, por lo que se debate más sobre la democratización que sobre la democracia.

“Como si el “ción” (que siempre designa un movimiento, una evolución) de la palabra “transición” se hubiera mudado al otro de los términos del par de conceptos que usábamos entonces, y como si el proceso que se tratara ahora de pensar no fuera ya el de conquista de una “democracia” que nos esperara al final de un túnel o de una ruta llena de dificultades sino el de la profundización de un camino que vamos recorriendo” (2014, p8).

Siguiendo a Rinesi (2014), no hablaremos de transversalizar sino de transversalización para referirnos al proceso por el cual el enfoque de derechos humanos es incorporado en los contenidos curriculares de las diferentes carreras en articulación con los diversos saberes disciplinares. Esta idea dialoga con el carácter dinámico de los derechos humanos, con su posibilidad de evolución y constituye -como vimos más arriba- el fundamento por el cual la EDH es en esencia, una práctica política.

El concepto de transversalización remite a una idea de proceso, de movimiento, de construcción de un saber; una idea de evolución que en el campo de derechos humanos se corresponde con el principio de progresividad; una construcción dinámica que se articula entre el contexto/las prácticas y las normas jurídicas. Un saber que se construye mientras se hace.

La inclusión del enfoque de derechos humanos no puede partir desde la imposición de principios y contenidos (de derechos) al campo disciplinar específico sino un movimiento inverso en el que desde la disciplina (desde el conocimiento disciplinar) se incorporen contenidos y principios de derechos humanos. En este sentido, la idea de transversalización resulta pertinente ya que hablamos de un proceso continuo que se configura en un movimiento de co-construcción. Se da un saber construido a partir de la experiencia en el campo disciplinar, experiencia que suele aparecer ante una situación de crisis que requiere de contenidos de derechos humanos para alojar la emergencia de un conflicto o situación problemática para enriquecer el ejercicio profesional con su aporte (Salvioli, 2009).

Planteamos la idea de la transversalización como un proceso de diálogo entre el saber disciplinar y el enfoque de derechos humanos para dar respuesta a ciertas crisis/situaciones problemáticas, circunstancias de intervención novedosas, que nos ponen a prueba y nos interpelan en el ejercicio de nuestro rol profesional. Ese proceso constituye la herramienta que define el carácter de la EDH como inversión. La transversalización se inicia en la formación universitaria, pero es un proceso continuo y permanente ya que constituye un recurso que una vez incorporado se actualiza por el mismo carácter dinámico y progresivo de los derechos humanos. Las características de los derechos humanos y los principios como la igualdad y no discriminación, la progresividad y no regresividad, la perspectiva pro-persona, el enfoque de género, la ratificación de nuevos instrumentos, la producción derivada de la actuación de los diferentes órganos de los sistemas de derechos humanos resumen y representan la potencia de transformación social, la dimensión política de la EDH.



## **Capítulo III. Universidad y derechos humanos**

### ***Acuerdos regionales e internacionales en materia de educación superior***

Desde los inicios de la década de los noventa comenzaron a desarrollarse Conferencias Mundiales, convocadas por las Naciones Unidas. Estos encuentros se consolidaron como foros de intercambio y discusión de gran dimensión para el abordaje de diversos temas de interés para la comunidad internacional. La agenda temática suele plantear cuestiones emergentes vinculadas a los derechos humanos que son abordadas desde las premisas del intercambio y la construcción de consenso.

En los debates participan actores de la sociedad internacional tales como gobiernos, organizaciones internacionales, organismos internacionales especializados y organizaciones no gubernamentales.

Uno de los aspectos salientes de las Conferencias es la interdependencia de unas con otras, particularmente en el seguimiento de los compromisos asumidos con anterioridad. Así, podemos observar un hilo argumental sobre temas específicos que se articulan tomando en cuenta los contextos regionales y la manera –con mayor o menor efectividad– en que estas posiciones se plasman en el ámbito internacional.

Las temáticas vinculadas a la educación y en particular a la educación superior no permanecen ajenas a la lógica de las Conferencias; de modo que la UNESCO ha impulsado la realización de Conferencias Regionales de Educación Superior (en adelante CRES) como eventos precedentes a la organización de Conferencias Mundiales sobre el mismo tema. En estos encuentros, representantes de diferentes sectores y expertos se reúnen para debatir acerca de las necesidades, urgencias, inquietudes y desafíos de cada región.

Los años previos a la realización de una CRES, se nutren de la participación y los aportes de foros y encuentros nacionales, subregionales y regionales; es por ello que los documentos finales acordados -Declaración y Plan de Acción- resultan indicadores valiosos del estado de la educación superior en la región, las tendencias, los debates, y los conceptos derivados de las prácticas educativas e institucionales, entre otros aspectos.

Estos documentos son llevados a las Conferencias Mundiales como forma de garantizar la representatividad de los intereses e inquietudes de todos los países.

Realizaremos un recorrido cronológico sobre los puntos centrales de las diferentes Conferencias, vinculados a los derechos humanos y su relación con la educación superior

con el objeto de visibilizar el posicionamiento de América Latina en el contexto internacional.

La Conferencia Regional '96 (La Habana, Cuba) fue un evento preparatorio para la Conferencia Mundial de 1998. Este encuentro se realizó en el marco de un ajuste estructural significativo para la región, poniéndose en discusión el carácter público de la universidad, la autonomía universitaria como forma de gobierno y también su organización.

En esta conferencia se hizo hincapié en el desarrollo humano sustentable y la necesidad de incrementar valores como la equidad, la justicia, la solidaridad y la libertad para construir una cultura de paz. La educación superior fue destacada por su rol prioritario y estratégico, en particular para los países de la región, vinculada a la educación para todos, de carácter permanente y sin fronteras, con pertinencia social para alcanzar el desarrollo humano. La noción de pertinencia social se planteó como respuesta a la idea - en pleno auge por aquellos años- de globalización en desmedro de lo territorial. La educación superior es considerada un bien público, comprendido a partir de su valoración social en el enfoque del desarrollo humano (Rovelli, 2018). Se puso de relevancia la necesidad de mejorar la distribución del ingreso y de diversificar las fuentes de financiamiento.

En este encuentro se consideró que las instituciones de educación superior deben formar de manera integral, no sólo profesionales sino ciudadanos para construir sociedades más justas sobre la base del respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento. El conocimiento concebido como bien social “sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad” (Rovelli, 2018, p. 61).

La Conferencia Mundial '98 sobre la Educación Superior para el S. XXI (París, Francia) se realizó en un momento en que las políticas de los Estados -en relación con la educación superior- recibían la influencia de los organismos multilaterales de financiamiento, particularmente el Banco Mundial. Las consecuencias de dicha influencia, restricción estatal en inversiones en el sector público de educación superior y medidas de estímulo en el sector privado fundamentalmente, alentaron los debates producidos en esa época.

La voz de América Latina y el Caribe no alcanzó a escucharse completamente, respecto de la noción de educación superior como bien público y la Declaración de esta

Conferencia Mundial rescató el derecho a la educación en general y –particularmente sobre la educación superior- ligada a los méritos respectivos.

Entre los temas relevantes debatidos y analizados en París, señalaremos, como eje de interés a los fines de esta investigación, la relación de la educación superior con el desarrollo humano sostenible, la promoción de una cultura de paz y la responsabilidad social.

“La Conferencia Mundial se proponía identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demandaba instituciones de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica” (Tünnermann Bernheim, 2010, p. 31).

La Declaración señaló que la educación superior es un “componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político” cuyo papel resulta clave para “el fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia” (Rovelli, 2018, p. 62).

La Conferencia de 1998 reconoció el momento de innegable trascendencia para la educación superior subrayando -por un lado- el incremento de las matriculaciones y -por otro- el aumento de la disparidad en el acceso, tanto a la educación como a la investigación respecto de los países en función de su desarrollo. De igual modo, puso de manifiesto la desigualdad en la accesibilidad en el interior de cada país. La Declaración enfatizó el carácter permanente de la educación, el ingreso sin ningún tipo de discriminación, en un marco de pluralismo y diversidad cultural. Destacó también la importancia del acceso, la equidad -en particular la equidad de género- y la pertinencia.

Como conclusión de esa Conferencia -recordando la idea de que la voz de América Latina y el Caribe no fue lo suficientemente escuchada- sólo se alcanzó una aproximación a la conceptualización de la educación superior como bien público, al proponer la noción de que la educación superior es un servicio social, de interés público.

La Conferencia Regional '08 (Cartagena de Indias, Colombia) plasmó avances contundentes respecto de la conceptualización en relación con la educación superior y su

pertinencia en la región. En primer lugar, la CRES 2008 reafirmó el planteo surgido en La Habana (1996) de que la educación superior es un bien público social y lo profundizó al señalar que es un derecho humano universal y un deber del Estado. Serán los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas quienes asuman la obligación de definir los principios básicos para la formación de ciudadanos y ciudadanas, en un marco de pertinencia y calidad. Este firme posicionamiento de la educación superior como derecho y como bien social, se sustentó sobre la idea de educación como inversión en oposición a la tendencia internacional de plantear la educación en términos de mercancía.

La educación superior debe asumir un papel estratégico para alcanzar el desarrollo sustentable de los pueblos de la región, en el proceso para ello, los desafíos a enfrentar determinarán el incremento o la disminución de las condiciones de desigualdad para lograr un crecimiento con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia.

La CRES 2008 subrayó las características de los pueblos de la región y señaló que la diversidad, pluricultural y multilingüe, debe ser tomada como riqueza y la combinación de los recursos humanos más el conocimiento deben constituir una herramienta para el crecimiento. La diversidad cultural y la interculturalidad deberán ser consideradas como una dimensión que permita una inclusión real.

La educación superior es una herramienta para el avance y la cohesión social, para la lucha contra el hambre y la pobreza, así como la generación de riqueza, para el fortalecimiento de las identidades culturales, para la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como la consolidación de una cultura de paz.

La CRES 2008 enfatizó que, a través de la educación superior, se debe fomentar la convivencia democrática, la tolerancia, el espíritu de solidaridad y cooperación y la identidad continental de forma que se generen oportunidades para quienes generalmente no tienen acceso a ella, con el objetivo de trabajar por la transformación social y productiva de las sociedades de la región.

Las instituciones de educación superior deben desempeñar sus tareas en un marco de libertad académica, autonomía, favoreciendo la reflexión crítica y sosteniendo gestiones transparentes, rindiendo cuentas ante la sociedad sobre su desempeño e inversión de recursos. Afirmando, de este modo, la noción de bien público social, por sobre la idea de la educación superior como servicio comercial.

La educación superior, deberá estar centrada en la persona que estudia, subrayando la idea de que es un proceso que puede darse durante toda la vida. La educación superior no sólo deberá velar por la equidad en el acceso sino también por la posibilidad de la permanencia, a través de la implementación de acciones (becas, por ejemplo) que la garanticen.

La Declaración de la CRES 08, ofreció también un punto de interés específico para esta investigación: “Valores sociales y humanos de la educación superior”. En él, encontramos aspectos reseñados que se vinculan directamente con la EDH: la reivindicación de la formación de tipo humanista e integral destacando que la educación superior debe dirigirse a formar profesionales y ciudadanos que tengan en cuenta la responsabilidad ética, social y ambiental y participen en la sociedad de manera activa, crítica y constructiva; la necesidad de promoción del respeto y la defensa de los derechos humanos contemplando las luchas contra todo tipo de discriminación, la búsqueda de la igualdad, la justicia social, la equidad de género, la defensa -entre otras cuestiones- del patrimonio cultural y ambiental, la erradicación del hambre, etc.; la importancia de reafirmar y robustecer “el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe” de la región; la necesidad de relacionarse más activamente con el contexto con el foco puesto en el desarrollo sostenible de la sociedad y en los sectores más postergados de la población; la necesidad de promover y desarrollar dispositivos que fortalezcan la participación de diversos actores sociales, sin que se vea afectada la autonomía universitaria.

La Conferencia Mundial '09 (París, Francia) recuperó la noción planteada en La Habana y en Cartagena de Indias sobre la educación superior como bien público, responsabilidad de todos los actores involucrados en ella, y en especial: los gobiernos.

El documento final de este encuentro señaló que la educación superior debe dar respuesta a una serie de desafíos, vinculados directamente con los derechos humanos: la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Destacó que -sobre la base de la autonomía y la libertad académica- la educación superior, debe promover el pensamiento crítico y el ejercicio de una ciudadanía activa con miras a contribuir al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar, el respeto por los derechos humanos y la igualdad entre los sexos. La educación superior no sólo debe formar profesionales sino también, ciudadanos.

Realizó un señalamiento sobre el acceso, incluyendo las acciones necesarias para la permanencia, la calidad, la equidad y la pertinencia. Subrayó también que la educación superior debe atender las necesidades sociales.

La Conferencia Regional '18 (Córdoba, Argentina) coincidió con el centenario de la Reforma Universitaria de 1918. En ella se profundizó sobre la noción y el alcance de la calidad, entendiéndola como valor de pertinencia social, ligada a objetivos tales como la inclusión social y el respeto por la diversidad cultural. Este señalamiento expresa la vinculación entre el rasgo de aceptabilidad, concretamente respecto de la calidad, y la EDH que analizamos en el Capítulo I. El debate trascendió el ámbito intrauniversitario para enfatizar la necesidad de dar respuesta a los requerimientos regionales y locales, por ello los ejes temáticos abordados fueron los derechos, el desarrollo sustentable, la integración, el desarrollo humano, social y económico y la multiculturalidad (Tamarit, 2018).

Respecto de la multiculturalidad, la Declaración propuso sistemas de educación superior “pintados de muchos colores”, “reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios” (CRES, 2018, p. 4).

La Declaración de esta Conferencia resaltó la idea de educación superior como bien público, derecho humano universal y deber del Estado. Esta noción se basó en la premisa de que “el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos, [...] la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria” (CRES, 2018, p. 1).

Respecto de la consideración de la educación superior como un derecho, se ratificó la necesidad de garantizar su efectiva realización en lo que respecta no sólo al acceso sino también a la permanencia y la titulación. Se planteó la necesidad de alcanzar y garantizar una cobertura universal para las y los jóvenes de entre 18 y 23 años, estableciendo políticas de acción afirmativa para la inclusión educativa y social.

La Declaración reivindicó la autonomía, en tanto ésta le posibilita a la universidad desempeñar un rol “crítico y propositivo” como respuesta a las demandas y necesidades sociales sin limitaciones impuestas por gobiernos, religiones, intereses particulares o el mercado.

## ***La educación superior y su consolidación como derecho humano***

Durante las décadas transcurridas entre la CRES´96 y la CRES´18 la región de América Latina y el Caribe fue consolidando una definición de educación superior como bien público y social, derecho humano fundamental y responsabilidad de los Estados.

“Estos principios orientaron de modo más o menos eficaz las políticas de educación superior en la región y, particularmente en nuestro país, se constituyeron en referencia para la expansión institucional de la oferta académica, el diseño de políticas de inclusión para la educación superior, y el desarrollo de acciones tendientes a la incorporación de primeras generaciones de universitarios a las universidades públicas” (Abratte, 2019, p. 71).

Este recorrido alcanzó un punto cúlmine en los encuentros preliminares de la CRES´18, así como en su Declaración, que es la consideración de la educación superior como derecho. En este sentido Abratte (2019) señala que “proclama un derecho nunca alcanzado, permite delimitar un horizonte de expectativas y determinar un campo de acción política y protección jurídica” (p. 71).

¿Por qué nos resulta pertinente este recorrido de 30 años? Señalábamos más arriba que las declaraciones y planes de acción en materia de educación superior dan cuenta de diálogos y discusiones situados, que reflejan contextos y posiciones políticas. Esto nos permite seguir un hilo conductor en nuestra región, desde la reforma de 1918 a nuestros días, que -entre otras cosas- ilustra la importancia de la universidad pública y el entramado entre sus acciones, recursos y actores con la vida social, política, económica y cultural de nuestros pueblos. Los puntos más importantes que señalamos en esta sección ponen de manifiesto la importancia de la EDH en la educación superior como herramienta concreta de la universidad en su rol social: el desarrollo sostenible ligado a las características y necesidades de los pueblos de la región, la diversidad cultural, la necesidad de profundizar el ejercicio de una ciudadanía activa, la consolidación de una cultura de paz, entre otros.

## ***La universidad y los derechos humanos desde un enfoque latinoamericano***

La Reforma de 1918 suele recordarse como el hito que marca el comienzo de un “modelo latinoamericano” de universidad (Perrotta, 2019, p. 10). Este modelo asume características diversas en función del contexto regional, cultural e histórico pero fundamentalmente se sostiene sobre principios comunes: una formación integral, el

cogobierno, la autonomía, la libertad de cátedra, la extensión como forma de vinculación con la sociedad con objetivos ligados al desarrollo y la orientación latinoamericanista que redundan en procesos de masificación y gratuidad -fundamentalmente en nuestro país- y procesos de democratización post dictatoriales (Perrotta, 2019).

De manera ininterrumpida los colectivos universitarios latinoamericanos se han posicionado y han generado debates en una agenda marcada por el contexto internacional, tal como vimos en el análisis de las CRES celebradas durante las últimas tres décadas. En esa sintonía, el modelo latinoamericano mencionado por Perrotta (2019) -centrado en una educación superior pública, gratuita y de calidad en Argentina- propone una universidad como caja de resonancia del entorno social (Remedi, 2015), ciudadana (Beltrán Llavador, 2015) y situada que toma la problemática de su comunidad como currículo (Jaramillo, 2017).

En la educación superior, la EDH se presenta como conocimiento que se traduce en práctica, ejercicio activo, capacidad crítica (Kandel, 2014), estrategia mediadora entre el reconocimiento legal de los derechos y su aplicación cotidiana (Rodino, 2014).

En países como Argentina, el enfoque histórico respecto de la memoria ha sido punto de partida para la inclusión de los derechos humanos en el ámbito universitario y -si bien aún hoy interpela institucionalmente a las universidades- con frecuencia ha posibilitado la consolidación de un punto de vista por momentos restringido (Abratte, 2019; Salvioli, 2014). Cuando esta obturación ocurre, los derechos humanos que se visibilizan son los civiles y políticos. Disminuye entonces, la posibilidad de articulación entre los diferentes campos disciplinares y los ámbitos universitarios (enseñanza/aprendizaje, investigación y extensión) con la amplia gama de derechos que incluye, además, los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales.

En la actualidad existe una necesidad manifiesta de introducir los derechos humanos de manera transversal en las carreras universitarias. La formación académica profesional resulta acotada al focalizarse fuertemente en aspectos instrumentales y técnicos, una influencia que remite probablemente a la impronta mercantilista de la década de los noventa que analizamos antes. El énfasis puesto sobre el saber profesional suele restringir la posibilidad de desarrollar temáticas de derechos humanos, coartando la constitución de espacios que habiliten la reflexión y la aplicación de prácticas en contexto con una articulación ética y política (Abratte, 2019).

La EDH constituye una de las herramientas -probablemente la de mayor importancia- para profundizar la formación no sólo de profesionales idóneos, sino de ciudadanos que participen activamente y renueven -a través de sus acciones- el compromiso que la universidad suscribe con su comunidad y con la sociedad toda.

“El verdadero derecho a la educación implica la capacidad de aprender siempre [...] la universidad es un lugar fundamental para el nexo entre el derecho a la educación y la responsabilidad social de ofrecer profesionalidad e investigación que justamente esté atravesada, primariamente por la vigencia de los derechos humanos y está estrictamente comprometida con el cumplimiento del conjunto de los derechos humanos” (Cullen, 2010, p. 43).

A la demanda concreta de profundización de la formación disciplinar con enfoque de derechos humanos, que se evidencia en el ámbito intrauniversitario y en la relación con la comunidad y la sociedad, se le adiciona también el señalamiento de los diversos órganos de derechos humanos en el plano internacional.

Mencionamos en el Capítulo I que los órganos de monitoreo del Sistema Universal profundizan el compromiso con la EDH a través de su accionar y las recomendaciones sobre la responsabilidad de la educación superior en la materia, han sido incluidas en informes, observaciones y dictámenes. Revisamos también las iniciativas para promover e impulsar la EDH en dicho sistema.

En el ámbito regional, nos interesa destacar brevemente la actuación de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) que ha incluido la capacitación y formación permanente en derechos humanos para agentes del Estado en sus fallos, específicamente como medidas de satisfacción y garantía de no repetición en instancias de reparación (Bruno, 2013, p.55).

“Esta necesidad surgió en respuesta a las características de los casos presentados ante este Tribunal, en los que el incumplimiento de la responsabilidad del Estado ha sido determinado repetidamente a través de la actuación de personal militar (e.g., Favela Nova Brasilia vs. Brasil), policial (e.g., Familia Barrios vs. Venezuela), médico (e.g., Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador), judicial (e.g., Tibi vs. Ecuador) o administrativo (e.g., Yarce y otros vs. Colombia)” (Cornejo Chávez, 2018, pp. 265-266).

En igual sentido, la Corte IDH ha ordenado la formación y capacitación de personal en temas particulares, de acuerdo con los casos en los que ha intervenido, en cuestiones como: la prohibición de discriminación por razones de orientación sexual, aspectos relacionados con la reproducción asistida, tratamientos médicos y psicológicos, etc. (Cornejo Chávez, 2018).

La Corte IDH ha procurado fomentar -a través de estas medidas- la sensibilización y capacitación de los agentes estatales en el respeto por los derechos protegidos por la Convención Americana y otros instrumentos del sistema, ha favorecido la comprensión de la aplicación del derecho interno vinculado a los instrumentos ratificados y el fortalecimiento de las medidas de no repetición. La posición asumida por el tribunal se manifiesta con un carácter de progresividad, ya que ha fallado en relación con temas de actualidad en Estados con características tradicionalistas o conservadoras.

La implementación de programas permanentes de formación en derechos humanos -en diferentes niveles educativos- se corresponde con el carácter dinámico y progresivo de los derechos humanos, en línea con la posición asumida por la Corte y responde a las obligaciones contraídas por los Estados. El ámbito universitario no escapa a esta necesidad y debe asumir con responsabilidad un rol preponderante en el tema ya que la mayoría de las personas que asumen cargos de conducción en los Estados y tienen una posición destacada en el diseño de las políticas públicas y en la toma de decisiones, ha pasado por la universidad (Salvioli, 2009).

Sin embargo, debemos considerar también que la toma de decisiones ha sido una prerrogativa de las clases dominantes sostenida por el paso por los claustros universitarios. Los grupos de la alta sociedad de los países de Latinoamérica reservaron para sus descendientes un espacio legitimado en las universidades en las que no sólo se accede al conocimiento sino a la influencia requerida para la posterior distribución de recursos. “La universidad es el corredor por el cual hay que pasar para llegar a los despachos donde se decide el destino de esos bienes” (Segato, 2010, p.120).

El pensamiento dominante se cristaliza hacia el interior de nuestras sociedades -de las que las universidades son parte trascendental- y se observan rastros manifiestos en la exclusión de quienes integran colectivos diversos.

“Uno de los aspectos que obstaculizan el derecho a la educación [...] es el racismo que asola el proyecto educativo en todos nuestros países. El tema del derecho a la educación demanda inevitablemente una demorada reflexión sobre la exclusión

social, económica y cognoscitiva que, en el mundo de hoy y muy especialmente en nuestros países, tiene su correlato instrumental en el racismo, de tal forma que lo que llamamos “exclusión” es, cuando visto desde la perspectiva de los signos, “exclusión racial” (Segato, 2010, p. 124).

La comprensión de este fenómeno complejo y su modo de operar socialmente requiere considerar que lo que denominamos “racismo” está significado por una impronta cognitiva y emocional eurocéntrica, de manera que en nuestra región sería más pertinente hablar de “racismos”. Los países latinoamericanos se apropian y construyen de manera particular la noción de la otredad; la marca que impulsa el rechazo, el estereotipo y como consecuencia la discriminación fundamentada por los procesos históricos y el devenir cultural atravesado por la hegemonía narrativa de cada pueblo. En relación directa con esa historia nacional se construye de forma particular “la marca que instauro la otredad” que orienta y establece la exclusión (Segato, 2010, p.124).

La necesidad de democratización en la universidad ha sido planteada en dos planos, hacia el interior de las casas de estudio, vinculada a la participación en la toma de decisiones de todos los actores involucrados: docentes, estudiantes, personas graduadas y no docentes; y hacia el exterior, considerando que todas las diversidades deberían estar representadas (Corigliano, 2018; Chiroleu, 2012).

Rita Segato (2010) plantea la apertura de cuatro brechas decoloniales<sup>7</sup> para democratizar la educación superior. A efectos de focalizarnos en el objeto de esta investigación, sólo profundizaremos sobre lo que la autora llama “La educación para los derechos” o “La educación en derechos humanos como parte indisociable de los contenidos de la misma”, que implica –entre otras estrategias- el trabajo sobre las ideas de responsabilidad y agencia, relacionadas con una extensión permanente de los derechos reconocidos:

“los derechos humanos deben entrar en el proceso educativo no como un contenido cerrado, circunscripto y técnico, sino como un campo por excelencia abierto a la construcción colectiva [...] la manera de definirlos es como un elaborado sistema de nombres en permanente proceso de ampliación, por medio de la progresiva capacidad de perfeccionar la sensibilidad al sufrimiento que experimentamos y que nos rodea, así como de la habilidad para describirlo, transformándolo en categorías

---

<sup>7</sup> Las cuatro brechas decoloniales a las que se refiere Segato son: El derecho a la educación: acciones afirmativas e inversión de recursos públicos; La educación para los derechos; Los derechos en las prácticas educativas: la primera lección de una clase es la lección del pluralismo democrático; El derecho al control social de los contenidos y métodos de la educación a cargo de sujetos arraigados en sus comunidades.

que permitan detectar su existencia y acusar sus fuentes. Esta no es la tarea de juristas ni de especialistas, sino que es tarea de todos” (Segato, 2010, p. 127).

Resulta indispensable que cada persona reconozca su responsabilidad en el proceso histórico de conquista de derechos, y es en el ámbito de la educación superior donde ese reconocimiento puede tener lugar. De esta manera, se evita la proliferación de “carreras amnésicas, de patrimonios individuales” (p. 127) donde quienes se forman, terminan desvinculándose de sus colectividades de origen, desentendiéndose de las problemáticas que las aquejan y respondiendo profesionalmente a lógicas mercantilistas (Segato, 2010).

**La autonomía.** La cuestión de la autonomía universitaria es un tema que atraviesa los debates vinculados a la relación educación superior-sociedad en América Latina. Es en la articulación social donde la universidad adquiere su carácter más político y transformador y en el desarrollo de ese rol es donde el pleno ejercicio de la autonomía se traduce en acciones concretas.

Ana María Rodino (2003) concibe a la universidad como productora de sociedad en la medida en que ésta trasciende su papel de formadora de recurso técnico y profesional para incidir en la construcción social. Este proceso que aporta a la transformación social no puede realizarse sin que la universidad fortalezca su autonomía.

“Las relaciones entre la universidad y los gobiernos (muchas veces confundidos éstos con los Estados) históricamente se han planteado desde un marco de tensión, desconfianza y poca colaboración recíproca; esta situación confrontativa encuentra su raíz en la necesidad de protección de la universidad frente a intentos gubernamentales de cooptación, y a que las críticas al accionar de los gobiernos suelen salir de círculos intelectuales universitarios; es por ello que los estudios de la relación universidad-Estado hacen mayormente hincapié en la necesidad de sostén y fortalecimiento a rajatabla de la llamada “autonomía universitaria”, uno de los pilares básicos para el funcionamiento de las instituciones de educación superior, al que siempre se intentó derribar durante gobiernos de corte autoritario o dictatoriales” (Salvioli, 2009, p. 61-62).

La autonomía universitaria está vinculada a las problemáticas y los desafíos históricos y sociales. En la comprensión de esta autonomía con sentido de autodeterminación ante imposiciones externas, debe contemplarse la responsabilidad como vulnerabilidad en tanto la universidad es permeable a ser interpelada por el otro. Un “otro” comprendido como sujeto social. “El ser interpelados por el otro nos hace responsables, porque

responsabilidad quiere decir capacidad de dar respuesta, y ¿qué sentido tiene que hablemos de que somos responsables si estamos cerrados a que alguien nos interpele?” (Cullen, 2010, pp.37-38). En este sentido, la universidad debe ser asumirse como un sujeto socio-histórico y no como una “cosificación institucional” que, en el entramado de sus propias reglas y elites, permanece inmutable ante la demanda y las necesidades de la sociedad.

La relación universidad-Estado se caracteriza por su complejidad. Las universidades públicas no son ajenas ni externas al Estado, ya que dependen de su presupuesto para funcionar y responden -siempre manteniendo la autonomía- a normas precisas que sostienen la “función estatal” que influye en la vida de las y los ciudadanos y sus comunidades (Rinesi, 2015). En este sentido, la universidad es uno de los actores más trascendentes en el Estado de derecho y profundiza el sentido de autonomía con el compromiso social: “la autonomía nunca puede ser entendida en el sentido de transformar a las universidades en lugares oligárquicos donde todo se hace en beneficio de quienes se encuentran dentro de las mismas, sin asumir compromiso alguno con el “mundo exterior” (Salvioli, 2009, p. 63).

En síntesis, la autonomía puede servir como estrategia ante dos circunstancias que amenazan la potencialidad transformadora de la universidad: los gobiernos autoritarios y las elites que durante años disfrutaron de los privilegios:

“La autonomía no le otorga -ni mucho menos- derechos a la universidad para desentenderse de la formación y educación plena en derechos humanos, porque aquella característica debe hacer a la esencia del propio objetivo central de una casa de estudios contemporánea en materia de educación superior, más bien, la autonomía universitaria le otorga a las casas de estudios superiores, anticuerpos frente a tentaciones autoritarias de gobiernos de pretendan cercenar un proceso integral de enseñanza-aprendizaje en derechos humanos [...] la concepción de autonomía universitaria más bien ha servido de excusa a las élites de poder situadas en las casas de educación superior, para mantener un status quo de currículum oficial, manifiesto y oculto, donde los derechos humanos aparecen de forma escasa y, en el mejor de los casos, en segmentos compartimentados” (Salvioli, 2009, p. 67).

**La gestión.** En este contexto complejo, la tarea de la gestión universitaria no puede permanecer inmutable ante la realidad y las exigencias que el mundo

contemporáneo le impone a la educación superior. El plano de la gestión institucional es clave a la hora de implementar una política educativa de EDH en tanto puede obstaculizar decisiones o impulsar y potenciar programas integrales (Salvioli, 2009):

“Una política educativa en derechos humanos, definida ya como imprescindible y éticamente indispensable para el cumplimiento de los fines institucionales en una sociedad democrática, no puede ser una moda pasajera de una gestión universitaria, sino por el contrario, una política educativa en y para los derechos humanos tiene que formar parte de los postulados centrales de las instituciones de educación superior” (Salvioli, 2009, p. 251).

Las iniciativas vinculadas a los derechos humanos en el ámbito universitario no pueden quedar aisladas y ligadas a la voluntad de personas que se sienten particularmente implicadas. Los logros y avances en derechos humanos se han dado por la lucha de sujetos sociales diversos (Carbonari, 2006), al interior de colectivos unidos por un objetivo común que se organizaron, problematizaron y debatieron y alcanzaron consensos para llevar a cabo acciones conjuntas (Rodino, 2003).

Rodino (2003) propone una serie de acciones a emprender en el plano de la gestión, para sostener las políticas de implementación de la EDH:

“Promover formas de cooperación horizontal entre universidades y de éstas con otras entidades educativas nacionales, regionales e internacionales; Fomentar la creación de alianzas estratégicas para la ejecución de proyectos conjuntos; Fortalecer redes de información y colaboración, nacionales, regionales y globales; Aumentar y facilitar los intercambios de información y de experiencias exitosas (“buenas prácticas”) para compartir las lecciones aprendidas propias y capitalizar las de otras instituciones” (Rodino, 2003, p. 15).

Vimos que la universidad puede constituirse en productora de sociedad y en ese proceso no sólo deberá comprometerse de forma activa en una educación *sobre, por medio y para* los derechos humanos sino también hacer extensiva la perspectiva de derechos humanos a todas sus esferas: la docencia, la investigación, la extensión y la gestión universitaria (Rodino, 2003; Salvioli, 2009).

**La extensión o articulación socio-comunitaria.** Esta investigación abordó particularmente la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad y algunos aspectos de la gestión en tanto no es posible desarrollar un programa de formación en

derechos humanos sin que surja antes una idea, se diseñe una planificación y se tomen decisiones adecuadas para su implementación. Sin embargo y sin tener el propósito de profundizar en un aspecto que escapa a lo propuesto, nos interesa detenernos brevemente en la idea de resignificación del concepto de “extensión universitaria”.

La noción de extensión universitaria, tradicionalmente se ligó a la “vocación de la universidad por salir de sí, por ampliar o prolongar el campo de su acción más allá de su ámbito inmediato o del universo de sus destinatarios primeros y más evidentes” (Rinesi, 2015, pp. 97-98).

Rinesi (2015) señala al menos dos cambios significativos que modifican el escenario para resignificar la idea de extensión. Por un lado, el universo de personas que accede a la universidad ya no está constituido exclusivamente por jóvenes provenientes de clases medias y altas como lo fue tradicionalmente y comienzan a incluirse sectores medios-bajos, en algunos casos miembros de familias que por primera vez acceden a la educación superior (2015, p. 98). No obstante, esa democratización no se mantiene a la hora de revisar quiénes logran terminar los estudios y graduarse. “En efecto, la Universidad está recibiendo muchos más jóvenes de clases medias-bajas y bajas, pero sigue produciendo profesionales de clases media-altas y altas” (Rinesi, 2015, p. 99).

Creemos oportuno señalar que esta idea tradicional de “salir fuera de los muros” para ir al encuentro de los sectores populares necesita actualizarse ya que, afortunadamente, las personas que vienen de esos sectores han logrado ingresar a la universidad, el desafío será -entonces- garantizar su permanencia y egreso.

Lo expuesto introduce el segundo cambio señalado por Rinesi (2015), que sugiere que las universidades han comenzado a reconfigurar el tipo de relación que sostienen con su territorio. Esta posibilidad de reciprocidad entre la universidad y los sectores más populares se asienta en muchos casos en la cercanía con el territorio y permite un vínculo que no se establece desde “ideas de condescendencia y beneficencia” (p. 101) sino en el compromiso de la universidad de aportar conocimiento al abordaje de las problemáticas de relevancia para la comunidad.

“La universidad tiene como misión atender la demanda social, ir al encuentro de las necesidades educativas, dirigiéndose a los problemas urbanos y comunitarios en la búsqueda de su desarrollo [...] la comunidad es su currícula. Sus problemas serán los que definan por último, la oferta educativa que debe colaborar en las soluciones

en forma conjunta con todos los miembros de la sociedad” (Jaramillo, 2017, pp. 21-22).

La problemática actual a la que se enfrenta la universidad requiere, además, de la apertura de otros ámbitos epistemológicos, pasibles de ser investigados, interpretados, explicados, comprendidos y abordados por personas formadas de manera integral, “que no sólo sepan, sino que sepan hacer, que sean decisores y hacedores” (Jaramillo, 2017, p.90).

En este sentido, se profundiza aún más el carácter público y comprometido de la universidad que pueda facilitar el establecimiento de entramados de saberes diversos y se distancie de la generación de “servicios o acciones aisladas voluntaristas”. Es en ese camino en el que podemos esperar aportes concretos a la resolución de problemáticas sociales (Corigliano, López y Rotondi, 2018, p. 391-392).

## **Capítulo IV. El Programa de Derechos Humanos de la UBA**

El análisis de los datos obtenidos en el curso de esta investigación requiere necesariamente de un recorrido cronológico. La recuperación de la democracia, el conocimiento de las atrocidades cometidas por la dictadura y la vivencia de los derechos humanos nos implican en procesos, no sólo subjetivos sino también institucionales, que se inician y resignifican a partir de esa circunstancia tremenda de nuestra historia.

El Programa de Derechos Humanos de la UBA (de aquí en adelante, el Programa) ha sido un continente institucional para sistematizar, organizar y desarrollar iniciativas de derechos humanos. Fue creado para dar respuesta a necesidades específicas de sistematización y registro de experiencias intrauniversitarias y de vinculación con actores externos al ámbito universitario. Luego de más de una década de su creación, fue relanzado con el objeto de vehicular otra iniciativa: alfabetizar en derechos humanos a las y los estudiantes de la UBA. Ese periodo puntual del Programa (2007-2017) constituye nuestro objeto de estudio.

Las acciones que se desarrollaron en el marco del Programa se muestran desde una lógica que toma como punto de partida la construcción de la memoria. Luego se profundizan otras conceptualizaciones y acciones que abordan derechos vinculados de forma más directa a los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales; poniéndose de manifiesto experiencias personales y saberes disciplinares específicos de las y los diferentes actores involucrados.

Realizaremos un recorrido, entonces, que tendrá como eje principal conocer y analizar la implementación del Programa y el proceso de acuerdos y desacuerdos suscitados para diseñar -por consenso- la propuesta de contenidos básicos de derechos humanos para todas las carreras. También nos detendremos en otras iniciativas institucionales relacionadas con los derechos humanos y la EDH, cuyo reconocimiento formal a través de resoluciones de los órganos correspondientes no necesariamente ocurrió en articulación con el Programa, pero que ofrecen información de importancia para comprender el proceso de implementación que estudiamos y el contexto institucional en el que se llevó a cabo.

A lo largo de estas páginas identificaremos lineamientos específicos de la EDH y las acciones desarrolladas para articularla con los campos de saberes disciplinares. Es nuestro propósito, también, visibilizar aspectos que operaron como obstáculos o como

facilitadores durante la implementación del Programa, e identificar y describir casos, dispositivos y acciones que puedan ser considerados como ejemplos de buenas prácticas.

### ***Su creación, 1993***

Luego de la finalización de la dictadura cívico militar (1976-1983) y el retorno de la democracia en diciembre de 1983, las unidades académicas de la UBA comenzaron un proceso de regularización institucional que -en algunos casos- contempló la inclusión de la temática de derechos humanos en la enseñanza, la investigación y la extensión. Esta oferta de derechos humanos, vehiculizada de diferentes maneras en algunas facultades - modificación de planes de estudios, oferta de seminarios optativos, creación de cátedras libres, etc.- se consolidó en iniciativas sostenidas a lo largo del tiempo, pero desarticuladas entre sí que no contaron con un marco institucional que las conecte.

Durante la gestión de Oscar Shuberoff como Rector de la universidad (1986-2002), comenzó a gestarse la iniciativa de articular las experiencias previas y vincularse con diferentes organismos de derechos humanos:

*Fue la primera experiencia en derechos humanos donde la UBA iba a salir con actividades propias, donde empezó el reconocimiento al trabajo de los organismos, a relacionarse con todos los organismos de una forma mucho más programática [...] Esa coordinación estuvo a cargo de la agrupación que yo integraba en ese momento que era la Juventud Universitaria Intransigente [...] nuestra agrupación y el partido, tenían mucha experiencia en participar, sobre todo en la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos) con Bravo, Allende... Nosotros veníamos de esa militancia muy fuerte en derechos humanos... Oscar Shuberoff, el Rector de ese momento, vio una veta política ahí, acercar una agrupación que no le era propia, pero con algo legítimo (E: Decaminada, 2021).*

El Programa se creó en el ámbito del Rectorado en 1993. Su objeto fue “dar presencia y organicidad al tema de los derechos humanos [...] proponiendo y desarrollando acciones de articulación, registro, sistematización” (UBA, Res. R. 1205/93) y relevamiento de iniciativas existentes en el espacio intrauniversitario. En relación con su alcance, si bien se creó con una resolución de Rectorado, se le brindó un sentido de articulación y coordinación que contempló las experiencias pre-existentes en toda la universidad.

La Resolución 1205 del 1 de noviembre de 1993, reconoce que la comunidad universitaria viene realizando un esfuerzo y que éste debe ser “apoyado y potenciado

institucionalmente” para garantizar su efectivo impacto, coordinando las iniciativas y experiencias acumuladas y en curso.

En relación con la fundamentación para la creación del Programa, hay dos aspectos para señalar. Por un lado, la justificación institucional, ya que la resolución explicita que "la difusión y defensa de los derechos humanos es un imperativo ético, cuya vigencia en la sociedad contemporánea garantiza la vida en libertad", la solidaridad, la participación y el perfeccionamiento del Estado de derecho, entendidos como valores que hacen a la dignidad humana. Por otro lado, la UBA, se define entre sus objetivos fundacionales como una institución que es un "instrumento de mejoramiento social al servicio de la Nación y de los ideales de la humanidad" (Estatuto, Bases, punto VI y título III art.9).

La normativa destaca la necesidad de relevar las iniciativas previas que involucren de forma general o específica a los derechos humanos; la importancia de proponer acciones de vinculación entre las actividades existentes y la sociedad y coordinar iniciativas con casas de estudios superiores y centros de formación docente, organismos de gobierno y ONGs en el país y en el exterior; registrar “experiencias significativas en materia de docencia, investigación, difusión, asistencia y promoción de derechos humanos” con el objeto de que en el futuro se pueda conformar una base de consulta para uso interno y externo.

En este sentido, resulta interesante que -a diez años del regreso de la democracia- la UBA planteara la importancia del registro, sistematización y articulación de experiencias para vincularse con diferentes actores nacionales e internacionales y que ese registro tuviera como consecuencia la creación de una base de datos. En esta normativa se visualiza de manera clara y contundente la misión de la universidad en su articulación con la sociedad en el tema de derechos humanos y la construcción del ejercicio de la ciudadanía, en tanto con esas acciones -y salvaguardando el registro de las experiencias de esa década- la universidad consolida su posición como actor de referencia en un tema de trascendencia social. Veremos más adelante que esta acción de registro resultará de suma importancia para la implementación de medidas futuras.

Si bien la resolución establecía en su artículo 3 un plazo de 30 días para la elevación de un plan de actividades a través de la Secretaría General -y de ser necesario al Consejo Superior- no se han hallado publicaciones acerca de las acciones institucionales enmarcadas en el Programa en los años inmediatamente posteriores a su creación; y las

diversas iniciativas pre-existentes en las unidades académicas continuaron desarrollándose de manera independiente.

*Yo no sabía que el Programa había sido creado en el '93 por Schuberoff y en realidad cuando Mónica Pinto propone -en la época de Hallú- una alfabetización para todos los estudiantes de grado de la UBA en derechos humanos, pensé que era la primera iniciativa y no... pero no era visibilizado ese Programa, no se habían tampoco -entiendo yo (porque una se hubiera enterado)- tomado iniciativas, en el sentido de hacer actividades para todas las facultades o no tenían la difusión adecuada (E: Gally, 2021).*

En ese sentido, Edgardo Decaminada sostiene que el Programa no adquirió tanta visibilidad en aquella época porque se ocupaba de generar algo novedoso que fue la interrelación con los ámbitos relacionados con derechos humanos.

*No había tanta organización de eventos públicos o de eventos en las sedes, recién comenzaba la cuestión virtual, tecnológica, de las páginas... la información corría por papeles (E: Decaminada, 2021).*

Si la creación del Programa, en sus primeros años, respondió a iniciativas políticas, los datos disponibles son insuficientes para corroborarlo. Las iniciativas existentes en las distintas facultades se desarrollaron en el marco de la autonomía que posee cada unidad académica, impulsadas eventualmente por intereses institucionales propios y no como un plan integral programático promovido por la universidad que es el objeto de estudio de esta investigación.

### ***Iniciativas previas a su relanzamiento, 2005 - 2007***

En noviembre de 2005 se llevaron a cabo las “I Jornadas Interdisciplinarias de Reflexión sobre Universidad y Derechos Humanos. Un Abordaje Plural de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales” y el “I Foro sobre Derechos Humanos de los Refugiados. Las Universidades Públicas Frente a la Problemática de los Refugiados en Argentina”. Estos eventos fueron organizados junto a la Universidad Nacional de La Plata, en el marco de las actividades que la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) impulsó a partir de su vinculación con la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR).

Entre los objetivos planteados se menciona:

“Abordar la pluralidad de relaciones entre la temática de los derechos humanos con las distintas áreas disciplinares y avanzar en una propuesta para una progresiva inclusión de la temática de los derechos humanos en la currícula de todas las carreras de la UNLP y de la UBA” (UBA, 2005)

La modalidad de trabajo incluyó grupos de discusión sobre diferentes ejes tales como la actualidad de la EDH en las universidades en los ámbitos de enseñanza aprendizaje, investigación y extensión, la incorporación de la EDH en todas las carreras y propuestas, estrategias y acciones para un fortalecimiento progresivo de los derechos humanos en las unidades académicas.

Por su parte, el Foro sobre Refugiados se planteó como un espacio para difundir la tarea de ACNUR en Argentina, las necesidades y problemáticas de las personas refugiadas y las posibles líneas de acción que desde las universidades podían dar respuestas a esta población en riesgo.

En relación con la realización de la Jornada y el Foro, Marcelo Ferreira recuerda:

*Yo estuve presente en un Congreso en la Facultad de Derecho en donde había gente también del Grupo de Montevideo, y fue un Congreso de Derechos Humanos donde yo presidí una mesa. Recuerdo que había gente de Filosofía y Letras... fue de una gran riqueza, hace muchos años [...] En ese momento habló el Rector (sic) Hallú y dijo que los derechos humanos debían ser un territorio común a toda la ciencia, a todo el conocimiento [...] a mí me pareció una idea genial, no sé si se le ocurrió a él o seguramente lo habló con otra gente, pero el que la expresó por primera vez -yo nunca le pude expresar mi admiración- fue Hallú. Ese es el punto de partida (E: Ferreira, 2021).*

Cuando Hallú ocupó el decanato de la Facultad de Veterinaria (2002-2006), representó a la UBA ante la AUGM. Es en ese contexto que el entrevistado lo recuerda como rector cuando aún no lo era. En ese momento, la AUGM establecía convenios con diferentes organismos -entre ellos ACNUR- para la capacitación de las y los docentes de las universidades de la red en EDH, derecho internacional humanitario y otros temas de derechos humanos.

*Cuando él era decano veníamos haciendo unos trabajos -pequeños, fundacionales en la Facultad- de los que él hacía la apertura perfecta, tampoco había un lugar específico, pero sí hacíamos los recordatorios [...] hay una tradición solapada en*

*todos los que fuimos acompañando el proceso de recuperación de la democracia, en los decanos... Hallú en ese momento era ayudante de primera, ya estaba relacionado con nosotros, JTP, pero creo que la frutilla del postre fue la reunión de la AUGM, él vino con esa idea, nos contó a los consejeros... vamos a hacer algo por este lado, qué les parece? [...] Y después, cuando estuvo de rector, rescató esa vieja resolución y le dio otro funcionamiento que es lo que llevó a la creación (sic) del Programa de Derechos Humanos (E: Decaminada, 2021).*

Cronológicamente, esta etapa transcurre inmediatamente después de la finalización del Decenio para la EDH y coincide con el inicio del Programa Mundial para la EDH; este tipo de acciones encuentra relación directa con las medidas impulsadas en el ámbito internacional.

Aun cuando la EDH en la educación superior se planteó en el Programa Mundial para la EDH para el periodo 2010-2014, las acciones impulsadas desde Naciones Unidas en la década anterior prepararon el terreno para que el tema comenzara a debatirse y formara parte de la agenda de las universidades.

En el ámbito regional, la vinculación entre derechos humanos y universidad alcanzó en la CRES 2008 un punto destacado al sostener la noción de educación superior como bien público social, derecho humano universal y deber de los Estados. Se profundizó la relación derechos humanos-educación superior en múltiples sentidos: señalamientos en favor de la equidad para evitar la desigualdad, acciones a favor del desarrollo sostenible, la necesidad de visibilizar diversidad y la multiculturalidad como potencia. Respecto a la formación, la explicitación de valores sociales y humanos en la educación superior, fundamentalmente con enseñanza/aprendizaje de tipo humanista e integral cuyo objeto no sólo es formar profesionales sino también ciudadanas y ciudadanos que ejerzan esa ciudadanía en un marco de respeto y defensa de los derechos humanos (CRES, 2008).

### ***Nuevo horizonte: alfabetizar en derechos humanos, 2007***

En diciembre de 2006, Rubén Hallú asumió como Rector de la UBA, luego de un periodo de varios meses de crisis institucional. En febrero de 2007, el rector convocó a Mónica Pinto y le transmitió su idea de construir y diseñar una serie de contenidos mínimos para todos los estudiantes de la UBA: *“algo básico que todo el mundo debería saber y después algo en relación con la ciencia que estudie y los derechos humanos”* (E: Hallú, 2021).

La propuesta surgió buscando dar respuesta a un interrogante muy preciso:

*¿Cómo un alumno que se recibe, egresado de nuestra universidad -una de las más prestigiosas del mundo, conocida y reconocida en todas partes - no puede tener idea, salir con un diploma de grado y no tener idea o al menos un conocimiento de lo que son derechos humanos? (E: Hallu, 2021).*

Al respecto, Mónica Pinto (2010) señala:

“Cuando asume [...] Rubén Hallú propone una lectura distinta del Programa de Derechos Humanos y esa lectura es la que (se lleva a cabo) desde 2007. Se trata de trabajar para que todos los estudiantes que cursen carreras dentro de la Universidad de Buenos Aires tengan una alfabetización en derechos humanos antes de egresar de las facultades. La idea es que todo aquel que consiga un diploma de la UBA tiene que tener, dentro de todas las cosas que tuvo que hacer para lograr ese cartón, una alfabetización en derechos humanos que tenga una mirada, de algún modo, amplia. La primera mirada es alfabetización en derechos humanos para la construcción de ciudadanía y la segunda mirada es alfabetización en derechos humanos con incumbencia profesional” (p. 91).

En relación con el surgimiento de esta idea, Hallú establece una asociación con su experiencia personal. Él se graduó como veterinario en el año 1976 y en esa época no se tenía una noción clara de lo que estaba sucediendo en el país. Tampoco -refiere- había tenido información y formación sobre derechos humanos en las instancias educativas previas a la universidad.

Esta idea de resignificar el propósito del Programa está vinculada a otras iniciativas que se impulsaron durante la gestión de Hallú. La entrevista con el ex-rector estuvo atravesada por el recuerdo y la mención de diferentes experiencias de articulación socio-comunitaria, de fuerte aproximación al territorio y a necesidades sociales cercanas a la universidad, que dejaron una huella profunda que se percibe como el contenido más sensible de su relato. El Programa, aparece como un punto de partida para desarrollar otras ideas de mayor complejidad y profundidad direccionadas hacia la sociedad.

La relación del Programa con otras acciones se explicita también en una publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007), donde -el entonces rector- plantea la vinculación del voluntariado universitario y el aprendizaje-servicio en un proyecto que articule los objetivos pedagógicos con el trabajo solidario en el encuadre de la responsabilidad social de la universidad “donde el conocimiento aparece como herramienta de equidad, inclusión y desarrollo con justicia” (Hallú, 2007, p. 15). En esa

publicación se pone de manifiesto la asociación entre el proyecto mencionado y el Programa de Derechos Humanos:

“El aprendizaje responsable de esos derechos converge con la creación de caminos y herramientas para coadyuvar a su efectivo cumplimiento, en un mundo que reclama urgentemente la creación de conocimientos con utilidad social. Derechos Humanos y práctica solidaria con valor pedagógico no constituyen meros agregados a los planes de estudio, sino incorporaciones transformadoras del rol de la Universidad como agente de cambio y progreso social” (Hallú, 2007, p. 15).

El Programa constituyó algo innovador en su momento y necesario, buscaba ser *“el principio de algo que se fuese incrementado, construyendo y creciendo día a día”* (E: Hallú, 2021). En relación con diferentes proyectos de inserción en territorio en los barrios más vulnerables de CABA y algunas situaciones donde se exponían las condiciones de vida de las personas que allí habitaban, Hallú menciona:

*¿Cuántos alumnos de los 300 y pico mil que tiene la universidad saben que eso existe y que existe en la Capital? Porque por ahí muchos piensan que es en otro lado, ¿no? [...] ¿Cuántos tienen conciencia de que eso pasa? [...] Hay que ser muy especial, si después de ver ciertos escenarios uno no hace nada y si a uno no lo cambian [...] una cosa es que a uno se lo cuenten, una cosa es leerlo y otra cosa es verlo en carne propia (E: Hallú, 2021).*

La formalización de la coordinación ad honorem de Mónica Pinto, se realizó a través de la Res. R 896/07 del 10 de julio de 2007. A partir de ese momento, Pinto asumió como referente de todas las acciones a desarrollar en el marco del Programa.

*Cuando llegó Mónica fue diferente, con todos los antecedentes que tenía... al lado de ella sólo éramos militantes, con todo nuestro background, pero militantes. Ella tenía un perfil internacional... por eso fue apoyada unánimemente (E: Decaminada, 2021).*

Sobre la idea original, que mencionamos precedentemente, estaba clara la premisa de acordar con todas las unidades académicas los contenidos mínimos y que cada facultad pudiera, posteriormente, definir lo particular en la articulación con su campo de saber.

*Fue muy complejo el trabajo de Mónica Pinto porque no podía lograr acuerdos sobre contenidos básicos; que era sobre lo que teníamos que lograr acuerdo,*

*porque sobre el resto había libertad, cada facultad podía poner lo que quería [...] costó mucho trabajo llegar, pero lo hizo. Logró acordar los contenidos básicos y después cada facultad tenía que poner los contenidos que, de su área de conocimiento, hacían a los derechos humanos (E: Hallú, 2021).*

En relación con los primeros pasos en la gestión del Programa podemos destacar las reuniones con los decanos y esto no es menor a la hora de pensar la estrategia para que la iniciativa fuera bien recibida. Dice Hallú:

*La universidad tiene una característica, impulsa hasta un grado y el resto queda en manos de las facultades [...] desde el Rectorado es imposible que alguien impulse algo si desde las facultades no lo quieren imponer, no lo quieren dar, es muy difícil... Yo diría que es casi imposible porque si fuese una universidad chica, uno dice bueno... yo mando un curso y lo voy a dar yo. Ahora el Rectorado, con todas las carreras de la universidad... Es imposible de sostener, es muy complicado... una lucha entre el Rectorado y la facultad... si yo pudiera dar un curso sin acuerdo con el decano... serían situaciones muy complejas. Entonces uno toma los programas y los impulsa hasta donde puede, después lo que uno trabaja es tratar de que las facultades lo hagan (E: Hallú, 2021).*

La coordinadora del Programa asume entonces la tarea inicial de conversar con las y los decanos, para transmitirles la idea y convocar a la mesa de representantes para trabajar los contenidos básicos. El Programa impulsado desde el Rectorado con la intención de ser aplicado en toda la universidad, requiere construir acuerdos y lograr consensos para definir los lineamientos comunes que integrarían la oferta en derechos humanos. En este sentido es pertinente lo planteado por Magendzo (1999) respecto de que una construcción como la que analizamos requiere buscar consensos en los que los diferentes actores involucrados pueden asumir posiciones contrarias que tensionan el proceso colectivo para diseñar e implementar una propuesta de EDH.

Otro paso imprescindible en la puesta en marcha del Programa fue establecer un diagnóstico de situación de la enseñanza de derechos humanos en las facultades.

*Ahí empezó la carrera de ella de deambular por el resto de las facultades y a tomar conocimiento que algunas facultades que -yo al menos pensaba- se veían los derechos humanos resulta que tenían cosas de derechos humanos que eran casi insignificantes, no era una cosa como la que yo me imaginaba, si bien no era nada*

*como en Veterinaria o Agronomía, Ingeniería... tampoco era lo que yo me imaginaba (E: Hallú, 2021).*

El resultado de esa aproximación fue un documento en el que se detalla la información recabada y se concluye que la persona graduada en la UBA no recibía necesariamente formación en derechos humanos. Se arribó a esta conclusión luego de tomar conocimiento de que el contenido de derechos humanos como materia obligatoria se dictaba en dos facultades: Derecho, en la materia Derechos Humanos y Garantías y Psicología, en la materia Psicología, Ética y Derechos Humanos exclusivamente para la carrera de Psicología.

Se proponía como materia optativa en otras dos facultades: Seminario de Derechos Humanos en la Facultad de Filosofía y Letras para las carreras de Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía y Antropología; y en la Facultad de Ciencias Económicas para la carrera de Contador Público con el nombre Poder Económico y derechos humanos.

Se precisaba la existencia de las Cátedras Libres que al momento habían sido creadas en la universidad y funcionan en las Facultades de Filosofía y Letras, Económicas y Medicina. Sólo estas cátedras libres son las mencionadas en el documento de antecedentes. Sin embargo, la Cátedra Cultura de Paz y Derechos Humanos -coordinada por Adolfo Pérez Esquivel- fue fundada en 1988 en la Facultad de Ciencias Sociales, según la información publicada en el sitio web de la mencionada unidad académica.

El informe también refiere la existencia de una Dirección de Derechos Humanos en la Facultad de Arquitectura y, por último, una mención a la oferta en posgrado explicitando que no entra en la consideración del diagnóstico -ni de esta investigación- ya que la propuesta de alfabetización fue exclusivamente para las carreras de grado (UBA, 2007).

Posteriormente, la coordinadora del Programa propuso una serie de objetivos y etapas para su puesta en marcha:

“a) Comprender y evaluar la evolución del fenómeno de los derechos humanos, su ubicación como uno de los objetivos del orden jurídico-político mundial y las manifestaciones concretas que de él se dan; b) Contribuir a generar en los estudiantes una conciencia más integral de la noción de derechos humanos, más allá de la capacitación profesional que su área de trabajo exija; c) Promover la conciencia de los derechos humanos como un aspecto de responsabilidad

profesional, ética y social en todos los campos de la investigación, el estudio, la enseñanza y el trabajo; d) Individualizar las relaciones de los derechos humanos con cada una de las disciplinas que se trabajan en la UBA de modo de construir una agenda de trabajo respecto de ellas; e) Integrar los conocimientos básicos de la asignatura al quehacer cotidiano en cualquiera de sus manifestaciones” (Pinto, 2010, p.11)

Respecto de las etapas a llevar a cabo, se consideró realizar un ciclo de Conferencias-Debate para abordar cuestiones prioritarias de derechos humanos en vinculación con la situación del país; desarrollar una serie de talleres que involucraran a diversas facultades para favorecer propuestas relacionadas con la inserción y la tarea curricular así como la identificación de temas de relevancia; la convocatoria a un “modelo universitario de Naciones Unidas” enfocado a aspectos de derechos humanos, y organizar una muestra o espectáculo artístico sobre el tema de derechos humanos (Pinto, 2010, pp. 11-12).

### ***Gestión y educación en derechos humanos***

La figura de la coordinadora del Programa es valorada positivamente tanto por el ex-rector como por las personas entrevistadas que participaron de la tarea de la mesa de trabajo y el proceso de consenso para alcanzar los contenidos básicos. Hallú menciona que el trabajo fue invaluable, no sólo por el conocimiento específico del tema sino por haber asumido una posición de mediación que permitió el acuerdo con todos los actores que intervinieron, es decir con todas las facultades y los representantes convocados. En este sentido, destaca la capacidad personal de Mónica Pinto para el diálogo y para la construcción de acuerdos.

En la misma línea, el representante de la Facultad de Veterinaria señala *“era fundamental, porque tenía que hacer equilibrio... ella era de Derecho, tenía que hacer equilibrio tratando que Derecho no acapare”* (E: Decaminada, 2021).

El representante de Medicina, Claudio Capuano, manifestó que tuvo bastante afinidad con la coordinadora del Programa, que le ofreció todo lo que la Cátedra Libre de Salud y Derechos Humanos había producido como conocimiento científico y que tuvo la posibilidad de problematizar cuestiones integrales ligadas al derecho a la salud durante las reuniones de la mesa de trabajo.

Según las personas entrevistadas, el perfil de Pinto, sus experiencias y su prestigio internacional generaron que tuviera el apoyo unánime de quienes participaban en el

proceso. Su rol fue decisivo para sortear los obstáculos iniciales vinculados con algunos temores o desconfianza y garantizar la continuidad sin alteración de las iniciativas previas al Programa explicitando que no había presión de ningún tipo sobre los espacios anteriores y que el Programa no buscaba apropiarse de currículas ni de contenidos.

Las primeras etapas del Programa se adecuan a lo sugerido por el Plan de Acción para la Etapa 2 del Programa Mundial de EDH, en tanto, si bien la idea surge desde el rector, se planifica como una política en el que las partes interesadas tienen la posibilidad de participar activamente y cooperar entre sí. Además de convocar a las unidades académicas y a las cátedras libres, se invitó a los sindicatos representativos del personal docente y no docente.

Durante la etapa estudiada, en la implementación del Programa se desarrolló una estrategia coherente en la que se optimizó el uso de los recursos disponibles y se efectuó un seguimiento y la rendición de cuentas, representada -en este caso- por los informes que se presentaron al Rectorado.

### ***El proceso de construcción de acuerdos: la mesa de trabajo, 2007 - 2008***

El documento de antecedentes planteó una situación diagnóstica de la EDH en las unidades académicas que luego se vería reflejada en las posiciones asumidas por los diferentes grupos en la mesa de trabajo.

La mesa de trabajo con todos los representantes nombrados por las y los decanos, los representantes de las Cátedras Libres y de los sindicatos APUBA y ADUBA comenzó a reunirse el 30 de mayo de 2007 y lo hizo hasta fines de septiembre de 2008, momento en el que se remitió la propuesta de contenidos básicos y su fundamentación al rector, a efectos de su consideración y aprobación por el Consejo Superior (Informe Programa, 2008).

“Lo que hicimos fue armar una gran mesa de trabajo en la que todos los decanos nombraron un representante [...] todos aquellos que estaban dando derechos humanos en ese momento [...] y todas las cátedras libres. Hicimos como una gran mesa del diálogo, de negociaciones, muy amplia, en la que más de una vez, estuvimos horas para tratar de superar alguna cuestión. Pero esa mesa tuvo una gran virtud, y es que permitió que todos pudieran transmitir las experiencias que habían tenido ya en las distintas facultades y aquello que les parecía que podíamos hacer para intentar que esto se generalizara” (Pinto, 2010, pp 92-93).

Todos los representantes tuvieron la oportunidad de compartir con los demás sus experiencias, buscando formas de generalización para crear los contenidos básicos. En relación con la enorme tarea llevada a cabo por la mesa de trabajo para alcanzar los acuerdos necesarios, uno de los informantes claves señala que se podían visualizar claramente tres posiciones: quienes ya tenían oferta de derechos humanos en la currícula (Derecho y Psicología); las Cátedras Libres, y “quienes no tenían nada”, representado este último grupo por Agronomía, Veterinaria, Ingeniería, Exactas, Arquitectura, entre otras.

Quienes ya tenían oferta son identificados como el grupo que, quizá por la experiencia de muchos años en el tema, mostró dificultades -al menos al principio- para la construcción colectiva. La Facultad de Derecho modificó el plan de estudios de la carrera de Abogacía a través de la Res. CS 809/85 y allí incorporó la asignatura “Derechos Humanos y Garantías” obligatoria para el ciclo de formación común y “Protección internacional de los derechos humanos” como seminario obligatorio para la orientación en Derecho Público. La Facultad de Psicología incluyó, también en 1985, la asignatura Ética y Derechos Humanos para la carrera de Psicología y un Seminario de 30 horas sobre Ética y Derechos Humanos para la carrera de Musicoterapia, creada en 1993.

A la hora de contactar a referentes de estas unidades académicas para entrevistarlos sobre el Programa, también se presentaron dificultades. Si bien respondieron al contacto inicial, no identificaron información para brindar o la información que ofrecieron no fue pertinente. En el caso de Derecho, la respuesta fue que toda información que pudieran compartir sería menor a la ya ofrecida por Mónica Pinto, aun cuando se explicitó que el contacto con ella fue por su rol específico como coordinadora del Programa, y por lo tanto sus apreciaciones tendrían ese sesgo. Con respecto a la Facultad de Psicología, el docente representante de dicha unidad académica respondió por escrito con un informe vinculado a la experiencia específica de la facultad y en particular de la materia de “Psicología, Ética y Derechos humanos” de la carrera de Psicología<sup>8</sup>, sin ningún tipo de vinculación con el Programa de la universidad. Ante la repregunta y ofreciendo información más precisa, el docente mencionó que no entendía la pregunta. Finalmente, no se pudo concretar la entrevista y el intercambio se limitó a algunos mensajes a través de la aplicación Whatsapp.

---

<sup>8</sup> La Licenciatura en Musicoterapia sólo tiene un seminario de 30 horas sobre Ética y Derechos Humanos que aborda únicamente contenidos vinculados a la ética profesional; la carrera de Terapia Ocupacional no tiene ningún tipo de oferta vinculada a derechos humanos en su currícula.

Los informantes claves evocan frases de los representantes de esas facultades: *“nosotros tenemos todo esto, de acá no nos movemos”, “nuestro programa es este, avísennos cuando terminen”, “la formación de derechos humanos la generamos nosotros... de ahí para abajo nada”*.

Lamentablemente, la imposibilidad de concretar entrevistas con informantes claves de Derecho y Psicología, resulta en una limitación para esta investigación ya que no podemos acceder al punto de vista sumamente valioso de quienes ya habían incluido formalmente la EDH en la currícula de algunas de las carreras de su oferta académica.

Las Cátedras Libres representan el segundo grupo que inicialmente respondió -según sus propios representantes- con una postura crítica *“Teníamos esa experiencia y llegamos a esa reunión y yo dije -quizá no cayó muy simpático- pero bueno esto que vamos a hacer acá, nosotros ya lo hicimos... tenemos un programa que es interdisciplinario...”* (E: Ferreira, 2021). Sin embargo, en determinado momento del proceso comenzaron a brindar orientación y trabajar de manera conjunta con quienes no tenían oferta en derechos humanos:

*Habíamos hecho varios encuentros, inclusive donde expusimos qué hacía cada uno y se iban tomando este tipo de actividades. Estos encuentros fueron llevando a que podamos hacer cosas juntos entre las cátedras, ayudando a otras facultades como Ingeniería, Arquitectura, que no sé si después pudieron llegar a que sus cátedras fueran aprobadas* (E: Capuano, 2021).

El tercer grupo lo constituyeron las facultades que no tenían nada y uno de los informantes clave señaló que fueron *“los mejores aliados del Programa porque promocionábamos el encuentro de esas situaciones”* (E: Decaminada, 2021), refiriéndose a los extremos en las posiciones asumidas en la mesa, se comprometieron con *“un trabajo inédito [...] tomar lo que tenían todos ya escrito, el lugar de la currícula, si era cátedra libre, obligatoria, optativa... los pedidos de los que no teníamos nada... con todo eso, hacer el guiso”* (E: Decaminada, 2021). Todo ese trabajo consolidó *“la columna vertebral”* del Programa.

*A nosotros nos tocó -sobre todo a Agronomía y Veterinaria que la conocíamos a Mónica- [...] casi como coordinar, ir leyendo lo que se iba escribiendo [...] éramos docentes, nuestra tarea no era titánica, simplemente yo agarraba los programas y decía “muchachos, esto está repetido, va adentro”. Entonces hicimos un tamiz grande, dijimos “esto lo tienen todos, ya está” hicimos una columna vertebral del*

*Programa, ahora discutamos el resto. Por eso el Programa, en algún momento deja librado a las unidades académicas, a las facultades, la forma, la inserción, el lugar, el momento del año donde presentar esto, pero dice: esto no puede faltar (E: Decaminada, 2021).*

Es interesante cómo en el diálogo con los informantes claves, su campo disciplinar define el modo de acercamiento al objeto de estudio. "Construimos la columna vertebral" dice el representante de Veterinaria y en el ejercicio de la investigación se explicita por un momento la riqueza del aporte interdisciplinario a la construcción de derechos humanos. Se reciben esas apreciaciones particulares y se logra comprender desde donde vienen esos conceptos que le aportan diversidad al proceso de recolección de datos.

“En la primera etapa de todas las cosas que estuvimos viendo y haciendo para tratar de lograr puntos comunes en este programa, la realidad es que llegamos a la conclusión -que era probablemente obvia, pero que había que plantearla, trabajarla y discutirla, como todo lo que hicimos en el programa-, de que todos somos ciudadanos. [...] esta formación de ciudadanía a través de la alfabetización tenía que ver con nuestra formación personal en las distintas carreras y tiene que ver también con el papel, el rol que se estima que en la sociedad democrática en general tendría que tener la ciudadanía. Un rol más activo, un rol de defensa de derechos, un rol de construcción de institucionalidad y de Estado de derecho en forma permanente y luego, sí, ese link que permita decir cómo vinculamos esto con nuestra actividad profesional” (Pinto, 2010, p. 91-92).

El acuerdo final organizó los contenidos en una estructura lógica que comienza y puede finalizar en la construcción de la memoria. Se estableció una cantidad de 30 horas presenciales, con discrecionalidad por parte de las facultades respecto de la modalidad de implementación. Con respecto a las cuestiones metodológicas, se explicitó que la forma de enseñar derechos humanos difiere bastante de la enseñanza de aspectos teóricos de modo que la participación activa es subrayada como fundamental. En esta instancia, la enorme tarea de consenso finalizó con la aprobación por Consejo Superior de la Resolución 5547/09 de contenidos básicos del Programa.

## ***La Resolución 5547 de Consejo Superior sobre contenidos básicos de derechos humanos, 2009***

El 18 de marzo de 2009 se aprobó por Consejo Superior la Resolución 5547 que estableció “impulsar y promover la puesta en marcha en las distintas Facultades de ofertas educativas que aborden la cuestión de los Derechos Humanos” y además “establecer como contenidos básicos a los que esas ofertas se ajustarán, los consensuados en el marco del Programa de Derechos Humanos de la UBA, 2007”.

La fundamentación de la resolución cita el Estatuto de la universidad en relación con sus bases vinculadas con la formación integral, la responsabilidad cívica, la atención de los problemas sociales, políticos e ideológicos. Destaca que, desde la vuelta de la democracia, se modificaron planes de estudios de diferentes carreras; que durante los años transcurridos diversas facultades incorporaron ofertas educativas que contemplan la temática de los derechos humanos; que más allá de la formación disciplinar, “es función de la universidad contribuir a generar en los estudiantes una conciencia integral” sobre los derechos humanos; que es una tarea que involucra a la enseñanza, la investigación y la extensión.

La resolución rescata asimismo el carácter interdisciplinario de la construcción en derechos humanos al señalar: “la cuestión de los derechos humanos supone acercarse a un saber construido desde diferentes disciplinas científicas”. Considera además que “educar desde la perspectiva de los derechos humanos implica promover conductas, actitudes y valores”, que esta clase de enseñanza/aprendizaje “supone la participación activa de los estudiantes”, la adquisición de “estos valores por parte de los docentes y la comunidad educativa toda” y es tarea de la universidad alfabetizar en derechos humanos involucrando de modo transversal a todas las instancias de formación. La alfabetización en derechos contempla:

“a) La formación de ciudadanía, a través de la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos y b) La formación de profesionales sensibles a los derechos humanos en las diferentes incumbencias articulando esos contenidos con otros enfocados al tratamiento de problemáticas específicas de los saberes disciplinares” (UBA, Res. CS 5547/2009).

Los contenidos básicos se establecieron en relación con los siguientes ejes: 1) La construcción de la memoria, 2) Los derechos humanos en contexto, 3) Los derechos

humanos en el Derecho en Argentina, 4) Los mecanismos internacionales de protección y 5) La violación sistemática de los derechos humanos. Estos contenidos fueron acordados como “troncales” y su articulación con cada disciplina constituyó una labor a realizar por cada unidad académica, así como la modalidad de implementación (Pinto, 2010, p.16).

Resulta de interés que la misma resolución incluye una mención a la tarea de la mesa de trabajo al considerar “lo consensuado por las distintas facultades a través de los representantes que participaron de ámbitos de debate en el marco del Programa de Derechos Humanos de esta Universidad”; esa mención se reitera en el Artículo 2, que hace referencia al carácter de consensuados de los contenidos básicos. Tomando en consideración que cada unidad académica tiene la autonomía para implementar o no una política impulsada desde el Rectorado, resulta significativa la explicitación del proceso de consenso. La frase utilizada deja claro que las facultades aceptaron esos contenidos, sin mencionar quiénes participaron ni de qué forma lo hicieron. Sin embargo, que se apruebe por resolución del Consejo Superior le da el marco institucional para que las iniciativas de alfabetización en derechos humanos se ajusten -en principio- al desarrollo específico creado en el marco del Programa. Los contenidos aprobados y los temas desarrollados en cada unidad forman el Anexo de la Res. CS 5547/09 son los siguientes:



Universidad de Buenos Aires

## ANEXO

Expte. N° 8665/09  
-2-

### CONTENIDOS BÁSICOS PARA UNA OFERTA ACADÉMICA EN DERECHOS HUMANOS

#### 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA

Las políticas de persecución anteriores al golpe del 76. El terrorismo de Estado: La dictadura del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" y la represión clandestina. El movimiento de derechos humanos en la Argentina.

La justicia transicional: la CONADEP, los juicios, las leyes de punto final y obediencia debida, los indultos. Los reclamos internacionales. Las reparaciones. Los juicios de la verdad. La derogación de las leyes y su inconstitucionalidad. La continuación de los juicios. Los niños desaparecidos: búsqueda, restitución de identidad.

#### 2. LOS DERECHOS HUMANOS EN CONTEXTO

Evolución histórica de la protección de la libertad y dignidad de las personas.

Aportes filosóficos para una noción y fundamentación de los derechos humanos. La evolución de los derechos humanos a la luz de la evolución de los regímenes económicos.

#### 3. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL DERECHO EN ARGENTINA

Normas de la Constitución Nacional. Los tratados internacionales de derechos humanos. El rango constitucional de algunos instrumentos de derechos humanos.

Los derechos protegidos en el orden político, civil, económico, social, cultural [por ejemplo, derecho a la vida, la integridad, la jurisdicción, la libertad de expresión, de convicciones, derechos políticos, derecho a la vivienda adecuada, a la alimentación, a la educación, a la identidad, pobreza y derechos humanos, protección contra la detención arbitraria, venta de niños, prostitución infantil, efectos de las políticas económicas en el goce y ejercicio de los derechos humanos, biodiversidad y derechos humanos].

Género y derechos humanos. Los derechos del niño. Pueblos indígenas. Migrantes y refugiados.

#### 4. LOS MECANISMOS INTERNACIONALES DE PROTECCIÓN

Los órganos de control previstos en los tratados: Comisión y Corte interamericanas de derechos humanos. Los órganos de los tratados adoptados bajo los auspicios de las Naciones Unidas.

Las Naciones Unidas y las instancias de derechos humanos: El Consejo de Derechos Humanos. Los procedimientos especiales. La revisión periódica universal.

#### 5. LA VIOLACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Genocidio. -Desaparición Forzada. Crímenes de Guerra. Crímenes de Lesa Humanidad. La lucha contra la impunidad y la creación de los tribunales internacionales: Nuremberg, para la Antigua Yugoslavia, para Ruanda, Corte Penal Internacional.

  
CARLOS ESTEBAN MAC VÉZ  
Secretaría General

## ***Orientaciones a las unidades académicas y otros desarrollos***

Una vez alcanzado el objetivo de establecer la oferta de contenidos básicos con la aprobación de la Res. CS 5547/09 y dentro del marco de su función y los objetivos trazados, el Programa continuó trabajando para asesorar y orientar la alfabetización en derechos humanos en aquellas unidades académicas que aún no habían implementado lo establecido por la normativa mencionada.

Durante el periodo comprendido entre los años 2012 y 2014, se desarrollaron una serie de directrices que contemplaban de manera general recursos relacionados con las competencias profesionales de las carreras que integraban la oferta académica de la universidad y su vinculación directa con los derechos humanos, con el fin de acompañar a las facultades que no contaban aún con propuestas formativas. Para ello, se efectuó un análisis de los planes de estudio de las carreras -facilitados por cada unidad académica- y se visibilizaron los derechos humanos vinculados, “susceptibles de ser abordados en las mismas currículas, sin requerir modificaciones estructurales” (Informe Programa, 2017).

Se desarrollaron entonces propuestas temáticas para Odontología, Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería, Veterinaria, Arquitectura, Diseño y Urbanismo y para el Colegio Nacional “Carlos Pellegrini”. Como resultado, se propusieron ejes temáticos que podrían ser evaluados por cada unidad académica para desarrollar posteriormente capacitaciones y actividades diversas para docentes.

## ***Contenidos virtuales***

A lo largo de esta sección analizaremos los contenidos virtuales del Programa que tuvieron actividad desde el relanzamiento en 2007 hasta el año 2017, fecha de las últimas actualizaciones y del informe presentado ante el Rectorado.

Como punto de partida, el Programa contó con un **sitio web específico** cuyo dominio fue [www.uba.ar/derechoshumanos](http://www.uba.ar/derechoshumanos). Hasta fines de junio de 2021 se podía acceder desde un buscador en Internet utilizando el dominio completo en la búsqueda. Sin embargo, no se localizaba el Programa si se ingresaba a la página web de la universidad: [www.uba.ar](http://www.uba.ar).

El sitio web presentaba un menú principal, con cuatro pestañas: El Programa, Los derechos Humanos, Formación y capacitación y Actividades y novedades.

La pestaña “El Programa”, tenía tres puntos. 1) *Bienvenida*, con un mensaje de presentación del sitio web, referenciaba la creación del Programa en 1993 por iniciativa

del rector Oscar Shuberoff, mencionaba el objetivo específico de alfabetización en derechos humanos de todos los estudiantes de grado de la UBA explicitando la decisión del “actual”<sup>9</sup> rector Rubén Hallú y por último dedicaba un párrafo a presentar los contenidos del módulo virtual: Cursos Autoformativos, materiales bibliográficos y usina de casos; 2) *Objetivos* detallaba los propósitos del Programa, sus fundamentos que recuperan el contenido de la Res. CS 5547/09 y un punto sobre el Programa Mundial para la EDH; y 3) *Historia* que enumeraba y desarrollaba brevemente los antecedentes y también los hitos fundamentales del Programa.

La siguiente pestaña, “Los derechos humanos”, tenía cuatro contenidos: 1) *¿Qué son?* Sección donde presentaba una descripción sintética pero muy precisa que incluía las características de los derechos humanos; 2) *Sistemas de Protección* mencionaba la organización de la protección internacional, detallando los elementos centrales del sistema universal y del sistema interamericano y realizaba una mención de los órganos de tratados, relatorías, etc.; 3) *Marco normativo* enumeraba de forma organizada los instrumentos de derechos humanos, tomando los dos sistemas -universal e interamericano- y las principales leyes derivadas en el derecho interno; y 4) *Guía de contactos* presentaba los enlaces a diferentes organismos y organizaciones de derechos humanos.

El menú “Formación y capacitación”, incluía la pestaña de *Cátedras en la UBA* y presentaba la información sobre la oferta de derechos humanos en casi todas las unidades académicas, Cursos autoformativos y Materiales de Ejercitación.

La pestaña “Actividades y novedades”, presentaba un punto sobre difusión que permitía el acceso directo al Calendario de Efemérides y otro punto de archivo que brindaba los enlaces a 22 cortometrajes realizados por reconocidos cineastas de todo el mundo con el auspicio de Naciones Unidas con motivo de los 60 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En el menú secundario, ubicado a la izquierda como panel lateral, se presentaban las siguientes pestañas: *Cátedras en la UBA*, Cursos autoformativos, Materiales de Ejercitación y Guía de contactos, que también eran accesibles desde enlaces en el menú principal.

---

<sup>9</sup> La información recuperada del sitio del Programa estaba desactualizada, manteniendo la actividad en algunos contenidos hacia fines de 2017; en el menú general la desactualización era mayor.

El **Calendario de Efemérides** constituyó un material digital, accesible en el sitio web del Programa y difundido en su momento a través de newsletter. Incluía información vinculada a fechas conmemorativas, fundamentalmente del ámbito internacional y algunas de relevancia nacional. A través de este recurso se organizaban y desarrollaban contenidos específicos, referencias y se integraban los materiales disponibles en el sitio web del Programa.

Las efemérides abordaban diferentes temas, entre los que se destacan: Salud, Género, Tolerancia, No discriminación, Medioambiente, Pueblos originarios, Trabajo, Paz, Diversidad cultural, Identidad, Mujeres, Personas con discapacidad, Adultos mayores, Niñez, Migrantes. Eran 215 efemérides que contenían 650 textos bibliográficos y 400 piezas audiovisuales y en algunos casos incorporaban jurisprudencia destacada (Informe Programa, 2017).

La organización y su diseño contemplaba la presentación de la información relevante y la fundamentación de la conmemoración según el siguiente criterio: Marco normativo aplicable, Sistema de protección, Sugerencias bibliográficas, Material audiovisual y Observaciones relevantes. Los contenidos estaban organizados de manera integral, incluían una imagen y cada año se modificaba el texto de cada efeméride. Ofrecían información precisa y novedosa, aportaban sugerencias bibliográficas accesibles y materiales audiovisuales, en el caso de estos últimos, algunos enlaces ya no estaban disponibles y otros sí. Este material tuvo producción desde 2014 hasta 2017, según se desprende de los mismos datos publicados; lo cual nos acerca a la conclusión de que la última actualización parcial que se realizó sobre el sitio fue en 2017.

El **Material audiovisual** reúne una serie de enlaces -que en su momento estuvieron activos- a recursos audiovisuales que incluyen películas, cortos, campañas de ONGs, material audiovisual de la ONU y sus órganos especializados, programas periodísticos, entrevistas, crónicas, documentales, etc.

Los temas abordados presentan una amplitud notable que incluye, entre otros, víctimas del Holocausto y nazismo, salud, cáncer, mutilación genital femenina, justicia social, mujer y género, racismo, acceso al agua potable, memoria, verdad y justicia, derecho a la identidad, desaparición forzada, tortura, autismo, seguridad alimentaria, medio ambiente, pueblos originarios, genocidio, tolerancia y no discriminación, trabajo y seguridad social, libertad de expresión, violencia institucional, género, familia y diversidad, trabajo infantil, etc.

Estas sugerencias se integraban en toda la información disponible en el sitio web. Aunque al momento de relevamiento de esta información (junio 2021), la mayor parte de los enlaces no funcionaban, la descripción precisa de los mismos continuaba siendo una sugerencia pertinente para toda persona interesada ya que es posible acceder a la misma utilizando buscadores en Internet y plataformas como por ejemplo YouTube.

Los materiales disponibles en el sitio web del Programa además de proveer información precisa, son coherentes con lo establecido en el Art. 6 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos que señala la relevancia de la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones, los medios de comunicación y las artes como recursos para la formación y sensibilización. Esta iniciativa de disponibilidad de recursos educativos mediados por la tecnología y el acceso a través de internet también está vinculada con un aspecto del rasgo de accesibilidad señalado por la Observación general n°13 del Comité DESC (E/C.12/1999/10).

La **Bibliografía** presentada constituía una lista de referencias con datos pertinentes para su búsqueda (en caso de que el enlace no funcione o el archivo ya no esté disponible) que incluía más de 630 sugerencias. Al igual que los contenidos analizados previamente, su organización integral posibilitaba que las sugerencias tanto bibliográficas como audiovisuales, fueran accesibles en función del tema de interés.

El **Módulo de enseñanza virtual** del Programa fue presentado en 2013, en un acto en el Salón Rojo de la Facultad de Derecho en el panel “Nuevas herramientas y desafíos para la formación universitaria en derechos humanos” en el que disertaron varias personalidades destacadas<sup>10</sup> vinculadas al Programa. En su presentación, Mónica Pinto señaló que el concepto de universidad es de una magnitud tal que trasciende la idea de centro de estudios para ser pensada como el lugar en el que se construyen concepciones del mundo.

“La universidad pública argentina es básicamente la creación de una generación que apostó a un determinado tipo de educación como instrumento de desarrollo, que pensó en universalizar el acceso a la educación y que por eso mismo también propició una educación laica y gratuita. Una educación pública -como la que se da

---

<sup>10</sup> Estuvieron presentes el Rector Rubén Hallú, la coordinadora del Programa y Decana de la Facultad de Derecho Mónica Pinto, el profesor de la Cátedra Cultura para la paz y los derechos humanos de la Facultad de Ciencias Sociales Norberto Liwski, el vicepresidente del Instituto Interamericano de Derechos Humanos Juan Navarrete Monasterio y la Secretaria Académica de la Facultad de Agronomía Marcela Gally.

en la Universidad de Buenos Aires- que sólo tiene compromiso con la democracia y con los valores que ella preserva” (Pinto, 2013, 3:34)

En esta línea de pensamiento, los derechos humanos son entendidos como un valor cultural. La educación, constituye una inversión, vinculada de manera directa con los derechos humanos, es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable para la realización de los otros derechos (Pinto, 2013).

Los **Cursos autoformativos** formaron parte del módulo de enseñanza virtual que incorporó al Campus “Académica” de la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad las siguientes propuestas autoformativas: “Módulo de contenidos básicos”, “Introducción a los derechos humanos” y “Acceso a la justicia de los derechos económicos, sociales y culturales”; estos dos últimos fueron elaborados por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Están disponibles a través del campus de Educación a Distancia del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA (CITEP) y se accede a ellos a través del enlace <https://campusacademica.rec.uba.ar/11> .

El curso “Módulo de contenidos básicos”, está compuesto por cinco unidades desarrolladas a partir de los contenidos básicos aprobados en 2009 mediante la Res. CS 5547/09. Posee recursos pedagógicos y bibliografía de apoyo para las y los docentes que dictan materias de derechos humanos, materias afines y para las personas que quieran adquirir conocimientos sobre el tema.

En relación con esta oferta de cursos autoformativos, el Informe del Programa señala:

“Vale destacar que las propuestas autoformativas, al no contar con docentes tutores, no fueron susceptibles de generar un reconocimiento formal ni una certificación de la cursada. Esto da la pauta, además, de que la motivación formativa de quienes accedieron a los cursos fue, en la mayoría de los casos, aun sabiendo la inexistencia de reconocimiento formal. En este sentido, queda como inquietud la posibilidad de institucionalizar esta herramienta como metodología de formación dirigida a aquellos miembros de la comunidad que no pueden acceder de otra forma a contenidos específicos en DDHH, lo que posibilitaría otorgarle el reconocimiento y la validación académica pertinente” (Informe Programa, 2017).

---

<sup>11</sup> Fecha de consulta : 5 de diciembre de 2021

En el informe también se precisaron una serie de objetivos para optimizar el módulo virtual:

- Profundizar y diversificar el desarrollo temático del módulo virtual, a fin de incorporar contenidos afines a las inquietudes y necesidades académicas y profesionales de distintos actores de la comunidad universitaria.
- Sistematizar toda la información y documentos trabajados en materia de bibliografía, audiovisuales y normativa, para facilitar el acceso desde el sitio web del Programa.
- Maximizar el alcance de las herramientas desarrolladas, a través de la generación, mantenimiento e impulso de newsletters y listas de distribución digital de los materiales generados.

Los cursos son abiertos, sólo es necesario registrarse en el CITEP y para ello no es requisito acreditar condición de estudiante/graduado/docente/no docente de la UBA. Toda persona de la comunidad puede capacitarse. Por un lado, esto es una fortaleza y profundiza la relación de la universidad con la sociedad, realiza un aporte en sintonía con su función social y la construcción de ciudadanía. Sin embargo, no tiene la difusión necesaria para que cualquier persona interesada en el tema tome conocimiento sobre ello y pueda acceder.

Si analizamos esta fortaleza de accesibilidad en el ámbito de la universidad sin otra identificación que el nombre y sin un requisito de pertenencia, podría ser un obstáculo para conocer -aun dentro de su carácter de formación optativa- qué personas son las que se interesan. ¿Qué porcentaje de estudiantes, docentes, no docentes se interesa por la formación? ¿A qué unidad académica pertenecen? ¿De qué campo disciplinar provienen? ¿Cuáles son las motivaciones que los llevan a realizar los cursos autoformativos de derechos humanos? ¿Qué valoración tienen acerca de los contenidos? ¿Cómo tomaron conocimiento de la existencia de los cursos?

La herramienta de los cursos en el campus fue sin dudas una propuesta vanguardista para el momento de su lanzamiento y permitía -con lógica similar a la de todo el contenido virtual del Programa- acceder a información integral y actualizada. En principio, la falta de datos sobre quiénes y por qué accedieron, nos impide establecer más relaciones e hipótesis sobre la implementación y las acciones para impulsar este tipo de contenido. En la actualidad, la experiencia formativa en entornos virtuales -pandemia mediante-

seguramente permitirá la planificación y el desarrollo de iniciativas de este tipo con mayor proyección que alcance a toda la comunidad educativa.

### **Casos de USINA**

USINA fue un entorno digital diseñado por el CITEP para procesos de enseñanza y aprendizaje mediante simulaciones. Se proponía ofrecer entornos que enriquecieran el proceso formativo de las y los estudiantes de la universidad al favorecer el análisis de situaciones problemáticas y su resolución. La estrategia impulsada era situar al estudiante en contexto y que éste asuma un rol decisorio ante el conflicto presentado. La toma sucesiva de decisiones dirigía al estudiante a una solución posible por sobre otras. En síntesis, la experiencia buscaba promover la transferencia de conceptos teóricos a situaciones prácticas del campo profesional.

El Programa presentó dos casos de ejercitación experimental en el marco del entorno digital de simulación de toma de decisiones. Es posible aún ingresar a ellos a través del enlace <http://usina.rec.uba.ar/> con el usuario: Usuario: ProgramaDDHH y la clave: ddhh2013<sup>12</sup>.

Uno de ellos fue sobre Medio Ambiente, basado en el emblemático Caso Mendoza que aborda temas ambientales, cuyo fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación - además de resolver la cuestión- precisó las acciones a seguir por parte de los poderes públicos con la Cuenca Matanza Riachuelo. Sin embargo, no es posible acceder a su desarrollo, aunque sí se puede descargar el material de apoyo para el docente.

El otro caso fue sobre Accesibilidad y plantea una situación donde una persona con movilidad reducida a causa de un accidente, solicita la colocación de una rampa en el edificio donde vive. La evolución del caso permite conocer diferentes materiales como la nota de solicitud, un supuesto dictamen del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y analizar la posición de quien reclama, del administrador del consorcio, las diversas posturas de los demás habitantes del edificio, etc. A lo largo del ejercicio, se requiere la toma de decisiones en distintas instancias. Al finalizar el caso, el sistema realiza una evaluación sobre la pertinencia de las decisiones tomadas considerando el enfoque de derechos humanos.

Los informantes claves informaron no tener conocimiento del desarrollo del módulo virtual

---

<sup>12</sup> Fecha de consulta : 5 de diciembre de 2021

del Programa ni de su contenido.

Este tipo de experiencia de aprendizaje a través de la simulación es coherente con lo expresado por Carbonari (2006) en tanto la persona que aprende debe desarrollar una participación activa en la que la situación problemática requiere de la toma de decisiones analizando previamente diversas posiciones y la complejidad atraviesa la vivencia hasta la instancia de comprensión de las consecuencias generadas.

### ***Memoria y educación en derechos humanos***

En el Capítulo I vimos que la EDH, junto al arte, la cultura, los archivos y los documentos, constituye un recurso de vital importancia para todo abordaje integral de la prevención de violaciones graves y sistemáticas de derechos humanos. Analizaremos a continuación una resolución del Consejo Superior que fue aprobada en momentos de vigencia del Programa y que nos interesa particularmente por el énfasis con el que fundamenta la EDH vinculada a la memoria.

El 16 de marzo de 2011, el Consejo Superior aprobó la Res. CS 2069/11 cuyo fin fue constituir una Comisión para crear “un acervo histórico universitario que contenga todo el material testimonial, documental e informativo vinculado con las consecuencias en la Universidad de Buenos Aires del golpe institucional perpetrado en el año 1976”. La normativa establece también la instrucción a las unidades académicas, hospitalarias y demás dependencias para poner a disposición todo archivo relevante, legajos, etc. relacionado con integrantes de la UBA desaparecidos y/o asesinados. La resolución encomienda al Rector el nombramiento de los integrantes de la Comisión según las propuestas de los claustros del Consejo Superior.

En la fundamentación, se reivindica la posición de la UBA respecto de la dictadura cívico militar y sus consecuencias para el país en general y para la universidad en particular. Señala que para el país “implicó la eliminación de las libertades públicas, de los derechos civiles y las garantías constitucionales para sostener un modelo de concentración económica y exclusión social sin precedentes”. En relación con la universidad, explicita que “se abolió la autonomía universitaria, se prohibieron y destruyeron textos y se censuraron teorías y hubo profesores, personal no docente y estudiantes desaparecidos, vale decir, la represión se impuso bajo todas sus formas en los claustros universitarios”.

La resolución ofrece datos relevantes al precisar que entre los años 76 y 77, la matrícula en UBA cayó un 104,8% respecto de 1974. También expresa que “se retrotrajo a la universidad a un modelo arcaico previo a la Reforma haciendo de la cátedra, las clases y los exámenes el eje excluyente de la función universitaria”.

Finalmente se menciona el informe final de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) que entre sus recomendaciones propuso “la enseñanza obligatoria de los derechos humanos en los centros educativos del Estado, el apoyo a los organismos de derechos humanos y la continuación de las investigaciones por vía judicial”. El trabajo de la CONADEP fue el primer antecedente de recopilación de documentación y archivos que posibilitaron “la tramitación de las causas judiciales por violaciones a los derechos humanos”. La resolución realiza una referencia a la creación con anterioridad del Programa de Derechos Humanos para su enseñanza obligatoria en todas las carreras de grado.

Resulta relevante el señalamiento -en dos párrafos- enfatizando la necesidad de enseñar derechos humanos y que esta enseñanza sea obligatoria, palabra utilizada en las fundamentaciones. La cuestión de la EDH aparece también vinculada a las consecuencias del terrorismo de Estado a nivel social y a nivel universitario, en particular respecto de UBA y de manera integrada al objeto de la resolución que es la creación de una comisión que recupere toda documentación sobre integrantes de la comunidad universitaria desaparecidos y asesinados.

## Capítulo V. Análisis de los resultados y discusión

### ***Obstáculos y facilitadores***

Seguidamente, distinguiremos factores que operaron como obstáculos y como facilitadores durante la implementación del Programa y que pudieron identificarse a partir de los datos recabados. Los factores identificados fueron: la organización institucional, la diversidad de los actores intervinientes, las experiencias y recorridos previos. Cada uno de ellos será discutido oportunamente, señalando en algunos casos si funcionaron como obstáculo o como facilitador según el momento y las circunstancias del Programa.

El primer aspecto a señalar tiene que ver con la **organización institucional** de la universidad. Las acciones desarrolladas desde el Rectorado son planificadas, impulsadas, difundidas desde la esfera más alta de la institucionalidad universitaria, refrendadas por el máximo órgano de gobierno -el Consejo Superior- pero la garantía de su implementación, la profundidad alcanzada, la efectiva realización queda a criterio de las unidades académicas. De este modo, podemos observar que no todas las facultades lograron consolidar una oferta de contenidos básicos de derechos humanos. En algunos casos, se instituyeron áreas de derechos humanos, vinculadas a los temas de memoria que se ocupan fundamentalmente de las acciones de conmemoración del 24 de marzo y que participan en la reparación de legajos de estudiantes/docentes/graduados detenidos desaparecidos; en otros casos, el tema derechos humanos se vehiculizó desde las áreas de extensión.

La particularidad del origen institucional del Programa -una política autónoma impulsada desde Rectorado- se presenta por un lado como facilitadora: *“no hay ganancia, ni pérdida política; no hay presiones externas, estamos ad honorem... el Consejo Superior ni sabía lo que votaba ¿cuántos lo habían leído? ¡hagamos algo en serio!”* (E: Decaminada, 2021). Sin embargo, es importante señalar que esta autonomía puede dejar librada a la EDH como iniciativa ligada a la voluntad de aquellos actores que se sienten especialmente implicados por razones personales, intereses profesionales y académicos (Manchini, et al., 2016). En esos casos, la experiencia sigue presentándose como desarticulada y limitada en la medida en que los mayores logros en derechos humanos se alcanzan mediante procesos de colectivos que “unen aspiraciones y esfuerzos: se organizan, deliberan, toman acuerdos y actúan en conjunto” (Rodino, 2003, p. 14).

Sin dudas el factor que más nítidamente emergió durante el trabajo de campo fue la cuestión de la **diversidad de los actores intervinientes**. En ese sentido, uno de los informantes la definió al expresar: *“sentía que éramos como un Arca de Noé, estar sentados en la misma mesa... gente muy distinta”* (E: Ferreira, 2021). La diversidad de actores operó durante algunos momentos del proceso como obstáculo y en otros, como un facilitador o una instancia de enriquecimiento colectivo. *“Al principio fue lo que más dificultó el avance”* (E: Hallú, 2021) *“Primero fue un obstáculo, las primeras tres reuniones no sacamos nada... se daban discusiones entre pares diciendo mi programa es mejor porque al tuyo le falta esto”* (E: Decaminada, 2021). Una vez zanjadas esas diferencias, la diversidad fue valorada como un aspecto positivo que insidió en la construcción colectiva: *“Para mí fue algo maravilloso, yo creo que es eso, creo en esa forma de creación de conocimiento [...] yo sentía los derechos humanos de ese modo”* (E: Ferreira, 2021).

El proceso colectivo de la mesa de trabajo es el ámbito en el que se explicitan las tensiones y contradicciones, la diversidad de intereses, valores y opiniones a la hora de planificar la inclusión de los contenidos de derechos humanos como currículo. Para Magendzo (1999) esta es la forma de expresión de “un hacer democrático y respetuoso de la diversidad” (p. 1). El currículum constituye una “propuesta política-educativa” (de Alba en Craparo, 2018) que amplifica su dimensión política en el Programa analizado en dos sentidos: porque se plantea en el ámbito universitario con todo el impacto social que eso involucra; y porque se postula con el propósito de formar en derechos humanos. La formación en derechos humanos demanda la construcción colectiva en la medida en que un contenido “cerrado, circunscripto y/o técnico” resulta contradictorio con los fundamentos esenciales de la EDH. Conocer, comprender, afirmar y reivindicar los derechos humanos no es una tarea de “juristas y especialistas” sino de todas las personas (Segato, 2010).

La constitución y construcción del currículum, en este caso sostenido sobre la diversidad, se da en el marco de posiciones que reflejan intereses diversos y contradictorios, que expresan una estructura de relaciones sociales (Magendzo, 1999), institucionales, disciplinares y personales en la que subyacen relaciones de poder, que al manifestarse en contextos de asimetría explicitan posiciones dominantes y/o hegemónicas que pueden ser resistidas. La aproximación y síntesis de estas posiciones contrapuestas es posible a través de mecanismos de negociación (de Alba en Craparo, 2018).

Otro de los obstáculos que eventualmente llegó a convertirse en facilitador fue **la experiencia y los recorridos previos**. Un informante de cátedras libres señaló que en el

primer encuentro manifestó: *“esto que vamos a hacer acá, nosotros ya lo hicimos”* y reconoció que no habría caído muy simpático su comentario. Sin embargo, con el correr del tiempo y en virtud de la tarea conjunta tuvo un cambio de posición: *“no se trataba de lo que habíamos construido o lo que habíamos recorrido, estábamos ahí para crear algo nuevo, ni mejor, ni peor, algo distinto porque era un territorio común”* (E: Ferreira, 2021).

Este cambio de posición resultó favorable para todo el proceso de construcción de la oferta de derechos humanos, desde el punto de vista académico -que era el propósito del Programa- pero también a la hora de instalar la temática en facultades que no tenían fuertes antecedentes en su tradición institucional. Las cátedras libres –*“el corpus no formal”*, como lo definió uno de los informantes- no sólo trabajaban en contacto entre sí, sino que colaboraban con las facultades, fundamentalmente, con aquellas del “tercer grupo” que aún no habían desarrollado la oferta de contenidos de derechos humanos, gestionando charlas, actividades y estableciendo un contacto más estrecho.

Las dos facultades que tenían la oferta instituida formalmente con materias que eran parte de la currícula, representaron en alguna medida -al menos esa impresión se recoge del trabajo de campo, con las limitaciones que señalamos precedentemente- una posición más reticente a la tarea propuesta, quizá porque ya tenían el tema derechos humanos “resuelto” y la construcción colectiva no tenía demasiado que aportar a sus casos particulares.

### ***Consideraciones metodológicas***

Desde el punto de vista de la EDH, la articulación de contenidos, la transversalización y la metodología específica podemos realizar una serie de apreciaciones que dan cuenta de críticas a la formación positivista que aún se percibe con fuerza en los procesos de enseñanza/aprendizaje en la universidad y sobre la que el enfoque de derechos humanos podría constituirse en una herramienta de cambio, no sólo teórica sino concreta.

*Estas universidades positivistas te crean y te forman como el profesor con super poderes que puede avasallar cualquier cosa y hace lo que quiere y que la ley es la ley de ellos, omnipotente y desde ese lugar le sacás todo eso que también es muy discutido* (E: Capuano, 2021).

El enfoque de derechos humanos y la forma de transmitirlo en el ámbito de la educación superior, es decir la EDH, aparece como un contenido que puede constituirse en tronco articulador de las restantes ciencias. *“René Cassin [...] escribió que los derechos*

*humanos tienen que tomar el lugar de la Filosofía en la Edad Media. Vale decir, ser un tronco común articulador de las restantes ciencias” (E: Ferreira, 2021).*

En este sentido, los derechos humanos y en particular los contenidos básicos propuestos por el Programa se visualizan como una “columna vertebral” que sostiene lo esencial para posteriormente dar paso a la articulación con otros saberes de carácter más específico.

Los temas vinculados a los derechos civiles y políticos han sido el puntapié para la inclusión de los derechos humanos en el ámbito universitario argentino y en algunos casos se han focalizado casi con exclusividad sobre este tipo de contenido en el abordaje de la memoria, en desmedro del abordaje integral que incorpore otros derechos (Abratte, 2019; Salvioli, 2014). En esta línea es importante señalar que, si bien se reconoce que el acuerdo de los contenidos partió desde la construcción de memoria, dos de los informantes afirmaron que los derechos civiles y políticos, fundamentalmente los vinculados a la última dictadura, no deben invisibilizar otros derechos.

Hallú (2021) expresó: *“nuestro país sufrió esa desgracia que fue el golpe de estado con todas sus consecuencias [...] la mayoría de nosotros [...] empezamos a entender los derechos humanos en base a lo que había pasado en la dictadura militar”*, sin embargo, señaló también que los derechos humanos no sólo abarcan lo sucedido en esa época sino también la deudas o asignaturas pendientes en materia de derechos humanos en otros aspectos.

Por su parte, Capuano (2021) destacó la importancia de que los derechos humanos no queden circunscriptos a la desaparición forzada y a *“mirar atrás”*, explicitando que los estudiantes viven ahora y se requiere en el proceso de enseñanza/aprendizaje una construcción integral que contemple otros derechos, como el derecho a la salud y a la educación, entre otros.

Otro aspecto para destacar es que las personas entrevistadas, manifestaron en varias oportunidades que los derechos humanos tienen relación con todas las ciencias, no sólo con las ciencias sociales. Constituyen *“un territorio común a toda la ciencia, a todo el conocimiento”* y esa característica que aparece como inherente a su esencia es lo que habilita la aproximación desde diferentes campos disciplinares. *“Los derechos humanos tienen un lenguaje redefinible en otros términos lingüísticos... con ejemplos, se pueden enseñar yendo por otros caminos, por eso nos podemos juntar a hablar de estas cosas” (E: Ferreira, 2021).*

En relación con cuestiones más metodológicas, la multidisciplinaria o interdisciplinaria en el mejor de los casos, es señalada como un objetivo a alcanzar que implica “atar”, mezclar temas abordados desde diferentes saberes y desde una visión más panorámica (Ferreira, 2021).

El Plan de Acción de la etapa 2 del Programa Mundial para la EDH, expresa en la esfera “Procesos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje” que la implementación de la EDH requiere adoptar una perspectiva holística que contemple los derechos humanos como valores. Se sugiere su inclusión como contenido transversal en todas las disciplinas, pero también como cursos y programas específicos multidisciplinarios o interdisciplinarios.

La enseñanza centrada en el sujeto que aprende es otra de las dimensiones metodológicas que se identificaron, ejemplificada por Capuano como “el derecho a la rebelión” se entiende como una estrategia para generar un pensamiento crítico y la toma de posición del/de la estudiante:

*Una de las cosas que hacíamos -lo teníamos como currículo- era ver el derecho a la rebelión. ¿Qué quiero decir con esto? Las discusiones que se daban con nuestros alumnos tenían que ver con lo que es legal y lo que no es legal. Por ejemplo, poníamos el Código de Nuremberg que tenían previo a los nazis, que usaban para hacer las investigaciones y cómo las hacían con los judíos, los gitanos... Les decíamos “chicos esto era legal... quién era el médico bueno, ¿el que hacía las cosas legales o el que no quería hacerlas?” (E: Capuano, 2021)*

La participación activa, consultiva y la toma de decisiones implica realizar un abordaje en el que la/el estudiante se involucra en la actividad asumiendo el conflicto, su resolución y las consecuencias como modo de desarrollo de la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico (Carbonari, 2006).

Como interrogante se planteó si las materias de derechos humanos que son obligatorias se terminan convirtiendo en obstáculo a sortear y en ese sentido se problematiza la cuestión de si no es más favorable hacer un trabajo permanente en todas las materias, con un enfoque transversal de derechos humanos que permea todas las asignaturas. Esta inquietud refleja la reflexión acerca de cuál es la forma adecuada para implementar la EDH en la educación superior que vimos en el Capítulo II.

En la actualidad, la tendencia que se impone es considerar la implementación de la transversalización desde el pensamiento complejo y el enfoque interdisciplinario. Lo

transversal no puede prescindir de lo disciplinar y la complejidad de la realidad en la que vivimos provoca que el saber disciplinar esté continuamente atravesado. Es esa complejidad la que nos obliga a desarrollar un pensamiento crítico que reformula permanentemente el alcance de los derechos humanos (Cullen, 2010).

Resulta indiscutible que cada institución debe elaborar una planificación incluyendo todo aquello que considere pertinente para sí misma en función de un diagnóstico institucional previo, de los objetivos que se haya propuesto y del perfil de graduado que procura lograr.

### ***Identificación de buenas prácticas***

Durante el trabajo de campo y en el proceso de análisis de los datos obtenidos se identificaron algunos ejemplos de buenas prácticas. Entendemos las “buenas prácticas” como aspectos destacables, dispositivos o acciones favorables que han perdurado en el tiempo, que han evolucionado y que permitieron la articulación con otros actores por fuera del ámbito universitario. Es importante señalar que se han identificado casos de buenas prácticas que se relacionan con la universidad en el proceso de implementación del Programa y se ha seleccionado un caso puntual en el ámbito de las unidades académicas: la Facultad de Agronomía (FAUBA). La FAUBA se tomará como caso paradigmático de buenas prácticas ya que allí se pudo establecer una relación directa con la implementación del Programa y con desarrollos posteriores que fueron consolidando el compromiso de dicha facultad con los derechos humanos. Este caso particular se analiza en la sección siguiente.

En el nivel de la Universidad se distinguen valoraciones positivas sobre varios aspectos, que serán desarrollados a continuación: la experiencia de implementación permitió afianzar el rol social de la universidad; el Programa logró establecer el eje central de la oferta de derechos humanos con los contenidos básicos; los logros alcanzados hasta la aprobación de la Res. CS 5547/09 fueron valorados ampliamente, y el Programa se institucionalizó por medio de una resolución del Consejo Superior.

*La experiencia de implementación del Programa permitió afianzar el rol social de la universidad.* La formación en derechos humanos es reconocida como una obligación de la educación universitaria que permite enseñar, mostrar la realidad y la serie de compromisos que se deben asumir para promover y proteger los derechos humanos. Fortalece, de esta manera, la formación de ciudadanía y la graduación de profesionales sensibles a los derechos humanos en sus áreas de incumbencias específicas.

*Cuando uno se recibe también puede hacer cosas en pos de mejorar los derechos humanos. Ahora... si uno no lo sabe ¿cómo va a hacer? [...] porque el que no sabe es como dice el refrán, “el que no sabe es como el que no ve” ¿cómo voy a hacer algo si ni sé que existe, si no sé qué es? (E: Hallú, 2021)*

La política impulsada con el Programa, entendido como un punto de inicio, como *“principio de algo que se fuese incrementando, construyendo y creciendo día a día”* permite repensar el rol de la universidad en el país como algo superior, más allá de lo académico, de lo científico y de la investigación (E: Hallú, 2021). En ese sentido, se relaciona con la visión que adopta el Plan de Acción de la Etapa 2 del Programa Mundial para la EDH que entiende que la universidad tiene la responsabilidad de brindar un conocimiento global para enfrentar desafíos como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción post-conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural (2012, p.21).

En la idea de que no sólo las ciencias sociales sino todas las ciencias tienen que ver con los derechos humanos, se identificó una cierta evolución... *“al principio no... pero después todo el mundo se empezó a dar cuenta”* (E: Hallú, 2021). Algunas unidades académicas que podrían considerarse “lejanas” a los derechos humanos, no sólo incorporaron los contenidos básicos acordados, sino que la temática trascendió el ámbito académico, para realizar articulaciones muy precisas con el campo disciplinar, consolidar y estrechar vínculos mediados por los derechos humanos con la comunidad a través de diferentes iniciativas relacionadas con el eje memoria, verdad y justicia y la extensión.

Entre las valoraciones positivas de la experiencia en el Programa, se destacan:

*“Logramos unificar posiciones”* (E: Ferreira, 2021)

*Algunas facultades obviamente avanzaron mucho, otras avanzaron poco, otras eran muy renuentes a avanzar en estos temas... como yo digo, la Universidad de Buenos Aires es tan grande que uno encuentra absolutamente lo que busque* (E: Hallú, 2021)

*Creo que se avanzó mucho y yo la verdad es que estoy contento porque de lo que había a lo que hay, o lo que cuando yo me fui quedaba, se había avanzado mucho. Me parece que eso es muy importante. Quizá no era el horizonte que uno tenía [...] pero no estábamos en el cero que estábamos antes* (E: Hallú, 2021).

*Haciendo un análisis político: el primer momento de la creación del Programa y esos años que estuvo Mónica fue muy bueno, muy bien aprovechado. ¿Por qué? Porque hubo capacitación del exterior. Mónica trajo a la UBA lo que tenía ella que era relación con los organismos internacionales y el resto de los que estaban ahí, la relación con los organismos nacionales. Esa relación entre la UBA y los organismos -nacionales e internacionales- permanece, esa fue la gran ganancia... La UBA no convoca, pero, por ejemplo, si la APDH hace algo se contacta con gente de la UBA o de alguna facultad (E: Decaminada, 2021)*

El Programa estableció el eje central de la oferta de derechos humanos con los contenidos básicos acordados, luego cada facultad pudo darle su identidad. El acuerdo para arribar a los contenidos básicos es un ejemplo de un modo de articulación en la que la EDH se presenta como un espacio para la construcción colectiva y trasciende la mirada técnica, cerrada, ceñida a un área de saber específico (Segato, 2010).

Un indicador de buenas prácticas constituye la *valoración positiva de lo logrado hasta la aprobación de la Res. CS 5547/09* que propuso los contenidos básicos de la oferta de derechos humanos y la identificación de ese logro como algo que debería sostenerse en el tiempo. Algunos de los informantes claves realizaron críticas acerca de la situación actual de inactividad del Programa y brindaron sugerencias y propuestas para relanzarlo. En esos comentarios se percibe un sentido de pertenencia y empoderamiento respecto del consenso y la producción colectiva. Por otro lado, las personas más involucradas en derechos humanos -ya sea por su militancia o por su pertenencia a cátedras libres- identifican aún hoy el ámbito del Programa como el pertinente para *“dar las discusiones que hay que dar”* (E: Capuano, 2021).

La *institucionalización del Programa*, con una resolución de Consejo Superior es un señalamiento que emergió de las entrevistas: *“hay que hacer un reconocimiento al rectorado de Rubén Hallú porque lo que hizo fue poner en una resolución e institucionalizar el Programa de Derechos Humanos que no estaba institucionalizado”* (E: Decaminada, 2021).

Teniendo en cuenta la autonomía de las unidades académicas en relación con la política de gestión que puede trazar el Rectorado -aspecto que ya se abordó previamente- podría pensarse que esa libertad de implementación y el hecho de que algunas no hayan avanzado en la dirección propuesta de alfabetización en derechos humanos expone el lado más declarativo de la resolución. Sin embargo, Marcelo Ferreira señala:

*Cuando salió la resolución de contenidos con un acuerdo, lo viví como un logro. El hecho de que sea declarativo, no me importa. ¿Por qué? Porque las declaraciones son muy importantes. Tenemos la Declaración Francesa, la Declaración de Independencia norteamericana, la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano. Todas esas eran declaraciones, eran expresiones de ideales que en la literatura fueron denostadas muchas veces porque eran meras declaraciones... bueno, pero con el tiempo siempre tuvieron desarrollos posteriores, siempre fructificaron. Es decir, declarar es muy importante [...] jurídicamente se pasa de las declaraciones a los pactos o convenciones que vienen mucho tiempo después (E: Ferreira, 2021).*

**La Facultad de Agronomía (FAUBA)** El caso de la Facultad de Agronomía es tomado como ejemplo paradigmático de buenas prácticas ya que, entre otros factores vinculados a la historia institucional de esa unidad académica, el Programa es señalado por la entrevistada como “*puntapié inicial*” para una multiplicidad de acciones posteriores (E: Gally, 2021) que trascendieron lo vinculado al proceso de enseñanza/aprendizaje para institucionalizar finalmente una serie de iniciativas de derechos humanos que veremos con detenimiento a continuación. Es importante destacar que Marcela Gally, decana de la Facultad de Agronomía por el periodo 2018-2022, participó de la mesa de trabajo para los contenidos básicos en carácter de Secretaria de Extensión y Asuntos Estudiantiles.

Hasta antes de la aprobación de los contenidos básicos, las iniciativas vinculadas a Memoria -como la conmemoración del 24 de marzo- eran asumidas por graduados que habían vivido la dictadura cívico militar y por algunas agrupaciones estudiantiles, sin que la Facultad se hubiera involucrado institucionalmente.

*Cuando la Universidad, el Consejo Superior aprueba y saca esa reglamentación de [...] alfabetizar a todos los estudiantes de grado, no importa de qué facultad sean, tener alguna oferta educativa, y proponían esos contenidos básicos... A mí me pareció una muy buena razón para introducir el tema en la Facultad de Agronomía. Entonces propongo al Consejo Directivo, el vicedecano el Ing. Grigera Naón, me acompañó en esa propuesta. Proponemos la creación de un curso de derechos humanos para todas las carreras de grado de la Facultad. En ese momento propusimos para los ciclos de intensificación de las carreras de grado de nuestra Facultad (Gally, 2021)*

Los ciclos de intensificación incluían cursos electivos para las y los estudiantes, no figuraban en el plan de estudios ya que eran optativos al igual que otras actividades de investigación, por ejemplo, que aportaban créditos para el ciclo; junto a la tesina conformaban el requisito final para graduarse. De esta forma se buscaba incorporar el curso de derechos humanos, que *“fuera como obligatorio”*, un requisito, ya que, si se hubiese incorporado como asignatura implicaba un cambio en el plan de estudios (E: Gally, 2021).

Si bien al momento de darle tratamiento en el Consejo Directivo se presentaron algunas discusiones y voces que expresaron disidencia: *“pero...¿cómo este tema en nuestra facultad, derechos humanos?”*, finalmente se aprobó el curso para los ciclos de intensificación de Agronomía, Licenciatura en Economía y Administración Agraria y Licenciatura en Ciencias Ambientales que eran las tres carreras que contaban con ese formato y eran exclusivas de la facultad, es decir, no eran compartidas con otras facultades.

*No obstante, se fomentaba que los estudiantes que pertenecían a las otras carreras también tomaran el curso, pero era obligatorio para las tres carreras de grado nuestras (E: Gally, 2021)*

La Resolución CD 3583 del 2 de junio de 2009 fue la primera inclusión formal de los contenidos básicos de derechos humanos que, en marzo del mismo año, había aprobado el Consejo Superior de la universidad. De este modo, la Facultad de Agronomía fue la primera unidad académica en responder institucionalmente a lo acordado en el marco del Programa.

En los primeros años, el curso de derechos humanos se ajustaba a los contenidos básicos del Programa, pero luego eso fue cambiando:

*Fue adquiriendo otro cariz a lo largo de los años con contenidos más transversales a las carreras nuestras como derecho a la alimentación, derecho a un ambiente sano. Realmente las profesiones “nuestras” [...] “Ingeniero agrónomo”, “Licenciado en ciencias ambientales”, tienen mucho que ver con ciertos derechos humanos básicos, ¿no? Ni hablar de la alimentación, pero también la cuestión del ambiente sano, la cuestión de la contaminación ambiental, la remediación (E: Gally, 2021).*

Posteriormente, en el año 2011 se creó la cátedra de “Soberanía Alimentaria”. Luego, en 2017, se modificó el plan de estudio de las carreras de Agronomía, Licenciatura en

Ciencias Ambientales y Licenciatura en Economía y Administración Agrarias y el curso de derechos humanos se agregó como materia obligatoria, ubicado en el primer cuatrimestre del quinto año.

*La facultad fue creciendo mucho en este sentido, se fue enriqueciendo. La verdad es que yo he sido testigo de esa evolución tan favorable y cuando miro para atrás me pongo muy contenta. Simplemente estaba ahí, estaban ahí las personas que lo iban a tomar, fue simplemente dar el puntapié inicial y apoyar esas iniciativas. Nos encontramos ahí con un universo desconocido para nosotros (Gally, 2021).*

Como mencionamos antes, la FAUBA acompañó la propuesta del Programa sobre alfabetización, con otras iniciativas que no sólo surgieron al interior de dicha unidad académica, sino que se fueron gestando en articulación con la comunidad. A continuación, profundizaremos sobre cada una de las siguientes acciones señaladas: la creación de la Comisión de Derechos Humanos, la consolidación del Grupo de Estudio y trabajo sobre Derechos Humanos (GET DDHH), iniciativas enmarcadas en la conmemoración del 24 de marzo, la creación de la Comisión de Género y propuestas extensionistas.

En septiembre de 2009 se creó la Comisión de Derechos Humanos que tenía como misión el diseño, la implementación y la adecuación del curso de derechos humanos. Se resolvió que tuviera actividades en territorio, como visitas a la ex ESMA y al Museo del Holocausto. En sus inicios, la Comisión estuvo coordinada por Marcela Gally y luego por Patricia Durand. A las visitas, que para las docentes eran “*experiencias muy movilizantes*”, se sumaron otras iniciativas como conferencias a cargo de personas expertas en diferentes temas entre las que se destacaron Mónica Pinto, Eugenio Zaffaroni y Juan Carr; este último abordó el tema del hambre, de relación directa con la carrera de Agronomía.

En el año 2011 se creó el Grupo de Estudio y Trabajo sobre Derechos Humanos (GET DDHH). La Facultad posee diversos grupos creados y aprobados por Consejo Directivo sobre temas específicos vinculados a las carreras que dicta y algunos -como este caso- que trabajan temas transversales. Estos grupos están integrados por docentes de diferentes cátedras. El GET DDHH plantea entre sus objetivos la promoción de la conciencia de los derechos humanos como parte de “la responsabilidad profesional, ética y social” en los ámbitos de la investigación, la enseñanza, el estudio y el trabajo”. A la fecha ha publicado dos libros.

El primero de los libros, editado en 2016, fue “Derechos humanos, ambiente y desarrollo: los objetivos del milenio” cuya autoría corresponde a Verónica Logegaray, Patricia Durand, Marina Dossi, Florencia Rositano, Daniel Sorlino, Carlos Moreira, Eliana Wassermann y Silvana Gambino. La obra problematiza la relación entre el desarrollo rural y los derechos humanos, los objetivos planteados por ONU desde la década del 2000, los resultados desde el punto de vista internacional y regional, así como la situación en la universidad argentina. Por otro lado, analiza los desafíos que emergen a partir del documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, publicación de la ONU dirigida a las ciencias agropecuarias y ambientales desde su perspectiva social (FAUBA, 2021 Agronomía).

El segundo libro, editado en 2020 por Patricia Durand y Cecilia Gelabert fue titulado “Aportes de los objetivos de desarrollo sostenible para una agricultura sustentable en la Argentina: una mirada social desde la Universidad”.

La obra aborda cuestiones generales de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, problematiza el papel de la universidad respecto de la Agenda 2030 presentando como caso de estudio a la Facultad de Agronomía (UBA) en tres planos: la formación disciplinar, la extensión en su relación con las escuelas técnicas agropecuarias y la capacitación docente en derechos humanos. Asimismo, se analizan estudios de casos con eje en la sustentabilidad de la producción agropecuaria y los ODS asociados al derecho a la alimentación y a un ambiente sano. Es importante destacar que este libro está disponible para descarga gratuita en el sitio web de la Facultad (FAUBA, 2021 Agronomía).

Desde 2009 se modificaron las acciones conmemorativas por el 24 de marzo y las autoridades de la FAUBA comenzaron a participar institucionalmente de las mismas en el Bosque de la Memoria. Esa participación se hizo extensiva a personas de otras facultades y familiares de personas desaparecidas. Esta unidad académica fue también una de las primeras de la UBA en reparar y entregar legajos a familiares de personas desaparecidas.

El 24 de marzo de este año (2021) se hizo un homenaje a Elsa Pavón -una de las fundadoras de Abuelas de Plaza de Mayo- ya que su hija y su yerno eran estudiantes de la facultad y desaparecieron mientras cursaban la carrera de Agronomía.

Otras acciones que se llevaron a cabo -impulsadas por la Comisión- fueron la confección de baldosas con los nombres de las personas desaparecidas vinculadas a la facultad y la recuperación de “El Altillo”:

*Nosotros tenemos un salón de actos bastante grande que tiene un entrepiso que se llamaba “El altillo”. En ese lugar en la época de la dictadura, los estudiantes se reunían, había pintadas en las paredes, estaban como tapadas que se habían -valga la redundancia- pintado para taparlas y se hizo una recuperación de ese espacio [...] Estas iniciativas fueron aprobadas por los Consejos Directivos de su momento de la facultad; entonces se recuperó ese espacio [...] como espacio de la memoria y también fue reconocido por Consejo Superior (E: Gally, 2021).*

En 2015, la propia Comisión de Derechos Humanos propuso un cambio en sus funciones y su rol principal actualmente es de asesoramiento al decanato en temas vinculados a derechos humanos, también se plantea como tarea la promoción de acciones para favorecer el “respeto a la diversidad, la tolerancia y la defensa de los derechos humanos y las libertades democráticas en la comunidad de la FAUBA” y ocuparse de todas las iniciativas de conmemoración de la memoria. Está integrada por docentes, graduados, familiares de detenidos desaparecidos y estudiantes.

*Los estudiantes se han involucrado mucho en el tema y [...] este año que la facultad está cerrada<sup>13</sup>, han hecho una intervención en la puerta de la Av. San Martín con todas las fotos de los estudiantes desaparecidos pegadas en las rejas y los pañuelos blancos pintados en la vereda. Normalmente esos pañuelos blancos, nosotros tenemos un camino de entrada por la Av. San Martín que es el “Camino de las Casuarinas”, que tiene casuarinas de un lado y del otro. En el camino de las casuarinas, pintan en las veredas esos pañuelos blancos a lo largo de todo el camino, bueno esta vez no pudieron hacerlo, y sí lo hicieron en la entrada (E: Gally, 2021)*

En cuanto al ya mencionado “Bosque de la memoria”, en sus orígenes, fue una iniciativa espontánea -sin planificación institucional- de graduados, familiares de desaparecidos y estudiantes que empezaron a plantar árboles nativos en un sector de la facultad que denominaron “Bosque de la memoria”. Una vez creada, la Comisión se propuso realizar una planificación del bosque:

*Un profesor de una cátedra que se ocupa de los bosques, de los árboles, que integraba la Comisión y es el actual vicepresidente del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Dr. Tomás Schilchter; dijo “no pongamos más*

---

<sup>13</sup> La entrevista a la Dra. Gally se realizó el 30 de marzo de 2021, momento en que por las disposiciones del gobierno por la pandemia por COVID-19, las actividades de las universidades eran virtuales.

*árboles porque no van a poder crecer”, entonces la Comisión de Derechos Humanos hizo una planificación del Bosque de la Memoria, una mejora del espacio, se pusieron los carteles, se hizo una sistematización y quedó mucho más ameno para el público en general y ahí es donde los actos se hacen todos los años (E: Gally, 2021).*

Otra de las iniciativas fue la creación de una Comisión de Género integrada por docentes, no docentes y estudiantes a partir del “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual” de la universidad establecido en 2015 a través de la Res. CS 4043. Se designó, siguiendo lineamientos de la universidad, a una abogada que es la directora de Asuntos Legales como nexo entre la facultad y el rectorado. La función de esta Comisión es la implementación en el ámbito de la Facultad de Agronomía del Protocolo mencionado.

Por su parte, la Secretaría Extensión, a cargo de Pablo Rush, docente de la Cátedra de Genética, ha desarrollado una gran cantidad de acciones, programas y proyectos que incorporan una perspectiva de derechos. Se destacan: Manejo integral de los residuos por el ambiente (MIRA); Programa de Extensión Universitaria en Huertas Escolares y Comunitarias (PEHUEC); Plan de huertas en hospitales verdes; Reverdecer, Jardinería en las cárceles y Vecinos verdes.

*Desde la Secretaría se han impulsado proyectos y programas como el Programa Participativo de Garantías en el conurbano bonaerense para facilitar la transición de los pequeños productores a la agroecología, a la producción con menor aplicación de agroquímicos, una producción más sustentable, la aparición de la feria del productor al consumidor en la facultad -que lamentablemente durante todo el año pasado no pudo funcionar y esperamos que en algún momento, en los próximos meses o a fin de año pueda volver-, que acercó a los productores hortícolas directamente a los consumidores (E: Gally, 2021).*

Analizando el caso de la FAUBA hemos visto que antes del año 2009 las acciones relacionadas con la conmemoración de la memoria surgían del claustro de graduados y de las agrupaciones estudiantiles sin la participación institucional de la gestión de la facultad.

Luego de 2009, una vez aprobada la resolución de contenidos básicos, la gestión de la FAUBA desarrolló estrategias para su aprobación por Consejo Directivo. Se produjo entonces la inclusión de los contenidos sin la modificación de los planes de estudio, pero

garantizando que asumiera características de requisito. Posteriormente, al modificarse los planes de estudio de las carreras, el curso de derechos humanos fue incorporado formalmente en ellos.

La experiencia de la FAUBA constituye un ejemplo de que un conocimiento básico de derechos humanos permite, a través del tiempo y de las experiencias pertinentes, una apropiación de contenidos para ser articulados con el saber disciplinar específico. En este sentido, el GET DDHH es uno de los espacios que presenta cabalmente la transversalización de contenidos de derechos humanos. Las publicaciones de este grupo dan cuenta de cómo es posible que la perspectiva de derechos humanos dialogue con el saber disciplinar específico y lo enriquezca.

Diferentes iniciativas vinculadas con los derechos humanos que surgieron en el seno de la institución, pero sin el aval formal de la gestión, con el tiempo lograron instituirse. En lo que respecta a la conmemoración de la memoria, la facultad se involucra institucionalmente con la conmemoración del 24 de marzo a través de una serie de medidas: organizando los actos, homenajando a familiares de personas detenidas desaparecidas, reparando legajos, apoyando acciones visibles y permanentes en el espacio físico como la confección de baldosas o la resignificación edilicia y simbólica de “El Altillo”. La plantación del Bosque de la Memoria también ejemplifica una iniciativa espontánea de algunos actores vinculados directamente con la cuestión de los derechos humanos que luego es instituida. A través de acciones de planificación, mejora del espacio y señalización, la gestión de la facultad se involucra directamente en una iniciativa que no sólo impacta en la comunidad académica sino en el barrio y la comunidad circundante en tanto el bosque es visitado por las y los vecinos.

El cambio de función de la Comisión de Derechos Humanos refleja también la institucionalización del tema. Su creación tuvo el propósito de acompañar la implementación del curso y una vez que éste fue incorporado a los planes de estudio, cambió su rol para brindar asesoramiento al decanato y desarrollar acciones de promoción.

También desde el punto de vista de la gestión, la facultad adhiere al Protocolo de Género de la universidad y trasciende sus lineamientos -que señalan la designación de un referente- al conformar además una comisión que entienda en el tema y esté constituida por representantes de los diferentes claustros.

El ámbito de la extensión -articulación socio-comunitaria- da cuenta del compromiso con los derechos humanos al implementar proyectos e iniciativas vinculados al medioambiente, la alimentación comunitaria y el desarrollo de huertas y jardines en contextos de salud o de privación de la libertad.

Las palabras de Marcela Gally expresan que los derechos humanos abrieron un campo de posibilidad para su área disciplinar. *“Fue dar el puntapié inicial”* para dar con un universo desconocido. La articulación entre lo específico del saber disciplinar y los derechos humanos implica un punto de partida que se construye ante la oportunidad, por esa razón este ejemplo es paradigmático y debe conocerse e imitarse.

### ***Reflexiones críticas sobre “la actualidad” del Programa***

Algunos de los informantes claves manifestaron su opinión acerca de la situación actual del Programa. Es importante aclarar que éste, como acción programática impulsada desde el Rectorado, tuvo actividad hasta fines de 2017. En ese año se produjeron las últimas actualizaciones del sitio web y se presentó el informe de las acciones desarrolladas.

La información disponible en medios oficiales nos lleva a inferir algunas apreciaciones sin tener modo fehaciente de corroborarlas. En principio diremos que se recabaron datos a partir de las entrevistas y luego, se logró establecer comunicación con la persona referente del Programa en este momento.

Resulta curioso que ninguno de los informantes claves, como así tampoco la investigadora, teníamos certeza de qué había pasado con el Programa al momento de llevar a cabo el trabajo de campo. Las consultas dirigidas -previas a la pandemia- al rectorado no tuvieron ningún tipo de respuesta y la información acerca de la actualidad del Programa fue resultado del conocimiento de las resoluciones que analizaremos más adelante.

El informante clave de la Facultad de Veterinaria fue crítico al señalar que tiene la sensación de que el Programa *“se dejó caer”* (E: Decaminada, 2021), como se dejaron caer otros programas que no contaban con la voluntad política de ser sostenidos; se evidencia una desarticulación y una descentralización que pone en riesgo lo que se había logrado al *“unificar posiciones”* (E: Ferreira, 2021); hay una desconexión, una falta de

interés, “no falta ninguna resolución... pero qué actividad hay detrás de las resoluciones?”, “hay una nula articulación del rectorado con mi facultad... la última reunión fue en 2018 por el tema de los legajos”, “No se ve lo colectivo del Programa, ¿quién lo sostiene?” (E: Decaminada, 2021).

Tampoco hay reconocimiento de un interlocutor en Rectorado a quien acercarle propuestas o que responda por consultas sobre el Programa. “La falta de articulación genera dificultades... ¿y todo lo que se creó en derechos humanos desde el Programa a esta fecha?” (E: Decaminada, 2021).

Entre los riesgos más claramente identificados por los informantes claves en relación con la aparente falta de gestión del Programa, se mencionan: que la desarticulación y descentralización atenten contra la unificación de posiciones que se dio en el proceso de acuerdo para los contenidos básicos; que las unidades académicas se concentren en la formación individualizada y/o específica, que tenga como consecuencia un alejamiento de la “columna vertebral” de contenidos y se desvirtúe el sentido del Programa. En el peor escenario también cabría la posibilidad de que alguna facultad tenga una gestión que decida apartarse e invisibilizar el tema de derechos humanos.

Otras críticas expresan que la UBA no aprovechó el Programa y que el estatus del tema de derechos humanos -al menos en lo referente a la alfabetización, salvo casos puntuales- está igual a como estaba en los momentos previos.

Con respecto a las sugerencias y el reconocimiento de la necesidad de que el Programa esté vigente, Capuano (2021) señala:

*Para mí es imprescindible que el Programa se profundice. Parte de la formación positivista menosprecia este tipo de saberes, les importan los números y no las calidades. Uno es médico si se maneja en alta complejidad y no es médico si es bioeticista, por ejemplo. Así pasa con todo... Uno es abogado en derechos humanos si tiene buenos casos a nivel internacional... y queda en eso. Yo creo que parte de eso es producto de la esencia y forma parte de una de las discusiones que debemos dar. Para mí es imprescindible, no sólo que se refloten y se profundicen, sino que se revean muchos de estos conceptos (E: Capuano, 2021).*

Por su parte, Decaminada (2021) propuso que el Programa se transforme en itinerante, como lo ha hecho por ejemplo el Programa de Discapacidad. El carácter de “itinerante” se refiere a un programa que dependa de Rectorado pero que, a la hora de su

funcionamiento orgánico, se convoque a reunión en las diversas unidades académicas. Esto le permitiría funcionar sin presupuesto, que la unidad académica que es sede de cada reunión vaya rotando y asuma el liderazgo de ese encuentro.

*Se puede hacer funcionar sin presupuesto. Hay otros programas que lo hacen, por ejemplo, el Programa de Discapacidad que también está medio dejado de lado ahora. Va reuniéndose itinerante. No gastas recursos. Que nadie asuma como líder, acá no necesitamos un líder, necesitamos acompañamiento, que sea un líder transitorio que asuma ese rol alguien de la Facultad que ese día es sede de la reunión y recibe al resto. Democrático y participativo en un tema como este con un grupo que ni siquiera es resolutivo, lo que se acuerda se propone a la UBA. No es tan difícil (E: Decaminada, 2021).*

Este informante sugiere también que debe realizarse un diagnóstico de situación e incluirse otros temas que quedaron afuera porque en ese momento no emergieron como temas de discusión con la trascendencia que tienen hoy, como género y también discapacidad. Sobre el contenido del Programa refiere que *“la discusión debe darse entre todos, reformularlo y relanzarlo”* (E: Decaminada, 2021).

En relación a la formación sobre género, este tema estaba contemplado en la unidad 3 de contenidos básicos “Los derechos humanos en el derecho en Argentina” que incluye “Género y derechos humanos” aunque el punto, en sintonía con la información obtenida, no tiene el desarrollo que la temática requiere ni la relevancia que hoy ha adquirido.

### ***Normativas vinculadas a los derechos humanos y a la educación en derechos humanos***

Señalamos en el apartado metodológico de la investigación y en el comienzo del Capítulo IV que una vez iniciado el proceso investigativo se tomó conocimiento sobre una serie de resoluciones que no presentaban -en principio- criterios de inclusión para ser estudiadas en tanto no mencionaban explícitamente al Programa. Sin embargo, su objeto tiene vinculación directa con los derechos humanos y con la EDH. La omisión del Programa en la fundamentación de estas normativas es precisamente la razón por la cual resultan pertinentes y corresponde mencionarlas.

Las resoluciones son:

- Res. CS4043 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2015) para aprobar el “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual”.
- Res. CS4657 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2016) para recuperar y reparar los legajos de docentes, no docentes y estudiantes desaparecidos y asesinados entre 1976 y 1983.
- Res. R831 (Resolución de Rectorado UBA – 2016) para crear la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General de la UBA, se relaciona directamente con el Programa.
- Res. CS1685 (Resolución de Consejo Superior UBA – 2018) para establecer que el Programa de Derechos Humanos desarrollará sus tareas en el ámbito de la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General.

**Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual.** En el año 2014 asumió como Rector Alberto Barbieri. El 9 de diciembre de 2015, a través de la Res. CS 4043, se aprobó por Consejo Superior el “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual”. Aplicable al ámbito de toda la universidad, se fundamenta en la normativa internacional y nacional de derechos humanos respecto de género, discriminación y tolerancia. La resolución presenta como anexo el protocolo de actuación en sí mismo.

La temática específica del Protocolo de Género escapa al tema de esta investigación, sin embargo, entre los antecedentes y referencias que cita la resolución, señala que la problemática en cuestión ha sido preocupación permanente en UBA, abordándose en diversos programas educativos en las unidades académicas, y menciona: el Programa Género y Derechos de la Facultad de Derecho, el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras y el Centro Preventivo Laboral del Hospital de Clínicas. Sin embargo, curiosamente, omite todo tipo de referencia al Programa de Derechos Humanos, que introduce -aunque de manera acotada- el tema de género en el punto 3 de sus contenidos básicos.

**Recuperación y reparación de legajos de estudiantes, docentes y personal no docente desaparecidos.** El 27 de abril de 2016, a través de la Res. CS 4657 el Consejo Superior resolvió:

“Recuperar y reparar los legajos de los estudiantes, docentes y personal no docente desaparecidos y asesinados por el accionar del Terrorismo de Estado entre 1976 y 1983; Inscribir la leyenda “la verdadera causal de cese fue la desaparición forzada o asesinato como consecuencia del accionar del terrorismo de Estado”, con el número de Registro de la CONADEP en los legajos del personal docente y no docente, procediendo de la misma forma en toda documentación oficial de los agentes dados de baja; Dejar constancia en los legajos de los alumnos, graduados y los docentes que figuran en el listado oficial confeccionado oportunamente, su condición de desaparecidos; Hacer entrega de los legajos en copia certificada a los familiares; Encomendar a las unidades académicas, Ciclo Básico Común, a los establecimientos de enseñanza secundaria, a las unidades hospitalarias, a todas las Secretarías de Rectorado y Consejo Superior y a todas sus dependencias, la mencionada recuperación y reparación de legajos, arbitrando los medios materiales y recursos humanos capacitados en el área que sean necesarios para la ejecución del mismo” (UBA, Res. CS. 4657/2016).

A efectos de cumplimentar cabalmente lo estipulado por la resolución analizada, se designa a la Comisión permanente de interpretación y reglamento del Consejo Superior para cumplir con la tarea, función que desempeña por un periodo de poco más de un mes ya que el 1 de junio del mismo año, ese mandato es trasladado a la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General de la universidad.

La fundamentación de la Res. CS 4657/16, recupera y profundiza los lineamientos de la Res. CS 2069/11 sobre los impactos de la dictadura para el país y para la universidad. Ofrece mayores detalles sobre las condiciones represivas. Señala también:

“a partir del retorno a la democracia en 1983, la Universidad de Buenos Aires ha sido una usina en la formación de profesionales con orientación en derechos humanos y ha sido un actor principal en la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia” (UBA, Res. CS. 4657/2016).

Respecto de la formación también expresa:

“Que el proceso de elaboración de la experiencia genocida es, sin duda, fundamental a la hora de pensar la sociedad del presente y del futuro, y nuestra institución, abocada a la formación de los futuros profesionales y dirigentes, tiene una doble responsabilidad en este sentido. Por un lado, continuar y profundizar los aportes en el proceso de construcción de la memoria colectiva en el conjunto de nuestra sociedad y por el otro, impulsar y conducir este proceso en lo (que) respecta a nuestra institución” (UBA, Res. CS. 4657/2016).

Podemos analizar el párrafo precedente de la fundamentación, y en primera instancia considerar alentador que la UBA realice ese señalamiento acerca de su tarea de “formación de los futuros profesionales y dirigentes”. Dicha línea argumental está en sintonía con las recomendaciones del Comité DESC (entre otros órganos de la ONU) y con algunos fallos de la Corte IDH en lo que respecta a medidas de satisfacción y garantía de no repetición en instancias de reparación (Bruno, 2013) o en temas puntuales en los que la formación y capacitación en derechos humanos para agentes del Estado han sido contempladas específicamente (Cornejo Chávez, 2018). En este sentido, es fundamental el reconocimiento de la responsabilidad del papel de las universidades en la medida en que la gran mayoría de personas que desempeñan cargos decisorios y con acceso al diseño y a la planificación de políticas públicas en el Estado ha pasado por sus aulas (Salvioli, 2009, Segato, 2010).

Ahora bien, la formación de futuros profesionales y dirigentes -en la letra de la resolución- se asume como una responsabilidad en dos sentidos: “continuar y profundizar los aportes en el proceso de construcción de la memoria colectiva” social y hacerlo a través del impulso y la conducción de ese proceso en el ámbito de la universidad.

Resulta al menos contradictoria la explicitación de esa responsabilidad cuando el Programa, una política institucional de EDH impulsada por la gestión anterior (no de hace una década, sino la gestión inmediatamente anterior) cuyo eje articulador fue la construcción de memoria para luego extenderse hacia otras temáticas de derechos humanos, se dio en un proceso de consenso colectivo y acordó una serie de contenidos básicos para todas las carreras aprobados por Consejo Superior, haya sido literalmente olvidada en la fundamentación.

Realizando un análisis histórico de las decisiones respecto de derechos humanos, las resoluciones de Rectorado y Consejo Superior que abordan cuestiones vinculadas al tema, resulta llamativo cómo el Programa deja de ser nombrado, vaciándose de su valor

simbólico e institucional e invisibilizando las construcciones derivadas de él. La misma ausencia evidenciada en las normativas, es expresada de forma categórica y contundente al comprobar que el sitio web ya no está disponible y no existe ninguna referencia al Programa ni a ninguno de sus desarrollos.

**Creación de la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos.** La Res. R. 831/2016 del 1 de junio de 2016 tiene como fin crear la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos en el ámbito de la Secretaría General de la universidad y establecer sus funciones. Enumera las iniciativas de la UBA en materia de derechos humanos como antecedentes y fundamenta -citando el Estatuto- que la universidad “está comprometida con la defensa y el cumplimiento de los principios democráticos y los derechos humanos y sociales”.

Menciona la creación del Programa, la constitución de una comisión ad hoc para que recupere el acervo histórico vinculado con las consecuencias que en la UBA generó la dictadura, la recuperación y reparación de los legajos y el protocolo de género. Explicita que para poder garantizar el cumplimiento de los programas y políticas institucionales que se vienen desarrollando, “resulta conveniente la creación de la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos, dependiente de la Secretaría General”. La dirección

“se propone asistir, potenciar y promover las políticas de Derechos Humanos delineadas por el Consejo Superior, el Rectorado y el Programa de Derechos Humanos [...] en todo lo concerniente a la elaboración, ejecución y seguimiento de las políticas, planes y programas para la promoción y protección de los derechos humanos en el ámbito universitario (UBA, Res. R. 831/2016).

Las funciones de la Dirección, establecidas en el anexo de la resolución, están vinculadas a la problemática de género, la aplicación del protocolo y todo lo establecido en la materia por la Res. CS 4043; asimismo hay dos puntos relacionados a los legajos y a políticas de memoria, verdad y justicia. Al detallarse sus funciones, no hay referencia alguna a dar continuidad a la alfabetización en derechos humanos, la única mención sobre formación se refiere a género.

Podemos señalar una relación directa entre la resolución que analizamos y la anterior, del mismo año, con una diferencia de poco más de un mes. Hay una fuerte direccionalidad de la gestión hacia las acciones vinculadas a la memoria, la verdad y la justicia a través de la política de reparación de legajos y hacia la cuestión de género, que emerge con mucha fuerza en el ámbito de la universidad. Esos son los temas que debe atender la Dirección recientemente creada.

Como señalamos antes el Programa tiene actividad hasta fines de 2017, conclusión a la que llegamos luego de leer el informe presentado al Rectorado y corroborar la fecha de los últimos contenidos del sitio web. La creación de la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos se realiza en junio de 2016 y una de sus funciones es “asistir, potenciar y promover” las políticas de derechos humanos impulsadas -además de por el Rector y el Consejo Superior- por el Programa. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna acción de articulación entre el Programa y la Dirección mencionada.

**El Programa integra la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos.** El 14 de noviembre de 2018, el Consejo Superior, a través de la Res. CS. 1685/2018, estableció que el Programa -para un funcionamiento más operativo- desarrollará sus tareas en el ámbito de la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos dependiente de la Secretaría General.

En la primera carilla de la fundamentación encontramos una reseña histórica de todas las acciones desde la restauración de la democracia y la creación del Programa en 1993; se incluye luego la referencia hacia el objetivo de alfabetización propuesto en 2007 y se detalla lo establecido por la Res. CS 5547/09 de contenidos básicos.

La segunda carilla recupera el contenido de la Res. R. 831/16 que creó la Dirección General de Promoción y Protección de Derechos Humanos y su función de asistir al Programa “en todo lo concerniente a la elaboración, ejecución y seguimiento de las políticas, planes y programas para la promoción y la protección de los DDHH en el ámbito universitario”, extendiendo esta competencia a la vinculación con otros organismos públicos y con las organizaciones de la sociedad civil, en especial las dedicadas a la defensa y promoción de derechos humanos.

### ***Situación del Programa en 2021***

A efectos de tener una aproximación sobre la actualidad del Programa y teniendo en cuenta que no hay otra información accesible más que la ofrecida por las resoluciones Res. R. 831/16 y Res. CS. 1685/18, se estableció contacto con Valeria Thus, actual directora de Promoción y Protección de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires. Thus respondió amablemente a los interrogantes planteados, explicitando que la comunicación se establecía en un marco académico y que la información institucional se vehiculiza exclusivamente a través del Área de Prensa de Rectorado.

A modo de introducción, la entrevistada explica que las unidades académicas tienen autonomía y la adopción de diversas políticas públicas son “sugeridas” por el Consejo Superior a través del Rectorado. La adopción de dichas políticas no sucede de forma automática y no es obligatoria.

Desde su opinión, la modificación en la década del 80 de los planes de estudio de algunas carreras -Derecho y Psicología, por ejemplo- se produjo como consecuencia del informe de la CONADEP. La aplicación de ciertas políticas de derechos humanos es dispar, justamente porque Rectorado establece con las unidades académicas “una relación de cooperación” que no contempla ningún tipo de auditoría ni revisión de las políticas impulsadas.

A partir de la renuncia de quien fuera coordinadora del Programa en el período que investigamos, Mónica Pinto, éste queda sin ninguna función específica hasta que luego, a partir de una decisión institucional, queda a cargo de un área del Rectorado. Al pasar a integrar un área de la Secretaría General, el programa queda “subsumido a las urgencias de gestión” de la universidad.

La Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos, de la cual el Programa forma parte, mantuvo reuniones con los referentes de todas las unidades académicas y su trabajo se orienta, en este momento, hacia las políticas de gestión con ejes concretos en políticas públicas activas:

- Memoria: reparación de legajos, en virtud de una articulación institucional con las facultades y con el asesoramiento del área de archivos de la Auditoría General de la Nación.
- Género y derechos humanos: en la universidad no hay una Secretaría de Género. Es tarea de la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos trabajar con las facultades en este tema; para ello se realizan reuniones mensuales, se trabaja en una reforma del Protocolo implementado a partir de la

Res. CS 4043/15, en la paridad de género y con capacitaciones en el marco de la Ley Micaela.

- EDH: en este momento se da específicamente en temas de género.

En relación con la alfabetización en derechos humanos, Thus señala que “la capacitación siempre va a ser decisión de las facultades... sumarse o no”. Con respecto a los contenidos autoformativos y al sitio web del Programa, en este momento el sitio está en etapa de “rediseño” y sus contenidos, al igual que los del espacio del Programa en CITEP, deben ser actualizados. Hay una decisión institucional de que las capacitaciones se realicen en coordinación con institutos específicos, por ejemplo: el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras para Género y el Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho para los contenidos del sitio del Programa y los cursos autoformativos. El sitio del programa está en “rediseño”. La idea es relanzarlos próximamente.

Estas decisiones tienen como fundamento realizar una instrumentación concreta entre las áreas de gestión, “se piensa en estructuras más grandes y alianzas estratégicas, sobre la base de una decisión política sobre con quién se agencia”. En relación con la tarea de actualización de contenidos específicamente a cargo del Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho, se tienen en cuenta las oportunidades de consolidación del Programa por la significativa experiencia de dicho centro en la temática.

Tomar conocimiento acerca de la actualidad del Programa constituyó una inquietud que surgió durante el proceso de investigación, fundamentalmente a partir de los interrogantes y apreciaciones de algunos de los informantes claves entrevistados. La actualidad del Programa es un tema de interés hacia el cierre de la investigación, pero escapa a nuestro objeto de estudio en tanto precisamos que fue durante el periodo (2007-2017) cuando el objetivo de alfabetización en derechos humanos de las y los estudiantes de la UBA estuvo vigente.

Es importante señalar que queda claro que la Dirección de Promoción y Protección de Derechos Humanos atiende a cuestiones relativas a los derechos humanos que son centrales: memoria y género. La capacitación en Género ha sido abordada impulsando formación y difusión de una manera inédita hacia todos los claustros con todos los recursos de la universidad destinados a ello. Eso nos lleva a pensar que cuando hay voluntad política, la información y la formación llegan a todos los sectores.

Por último, sin desmerecer la experiencia y consolidación de grupos e institutos prestigiosos de la universidad que estudian temas de derechos humanos, es necesario resaltar que -de acuerdo con la bibliografía consultada y el trabajo de campo realizado- una capacitación en derechos humanos pertinente contempla la formación y apropiación de contenidos de derechos humanos desde y hacia el saber disciplinar específico. La EDH en manos de campos disciplinares especializados deja por fuera a quienes no tienen acceso a contenidos básicos y restringe la construcción colectiva. En síntesis y siguiendo a Segato (2010) la construcción de conocimiento en derechos humanos se basa en la posibilidad de ser sensibles al padecimiento, reconocerlo, describirlo e identificar su origen; “no es la tarea de juristas ni de especialistas, sino que es tarea de todos” (Segato, 2010, p. 127).

## Reflexiones finales y recomendaciones

La educación en derechos humanos es definida, tanto en las normativas analizadas como en la bibliografía sobre el tema, como una herramienta que además de permitir conocer, comprender, afirmar y reivindicar derechos, resulta imprescindible para un ejercicio ciudadano reflexivo, crítico y responsable.

A partir del reconocimiento del derecho a la educación, como así también del establecimiento de su finalidad vinculada al desarrollo de la personalidad humana, el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, el favorecimiento de la comprensión, la tolerancia, la amistad entre grupos y naciones y la promoción del mantenimiento de la paz; la educación en derechos humanos ha sido objetivo subyacente del accionar de los sistemas internacionales de derechos humanos.

En nuestra región, la educación superior es considerada bien público y social, derecho humano fundamental y responsabilidad de los Estados. La universidad argentina se enmarca en un modelo latinoamericano (Perrotta, 2019) que se sustenta en una educación superior pública, gratuita y de calidad que piensa la universidad como caja de resonancia del entorno social (Remedi, 2015), ciudadana (Beltrán Llavador, 2015) y situada, que toma la problemática de su comunidad como currículo (Jaramillo, 2017).

La educación en derechos humanos en el ámbito universitario es conocimiento que se traduce en práctica, ejercicio activo, capacidad crítica (Kandel, 2014) y herramienta concreta de la universidad en su rol social: el desarrollo sostenible ligado a las características y necesidades de los pueblos de la región, la diversidad cultural, la necesidad de profundizar el ejercicio de una ciudadanía activa, la consolidación de una cultura de paz, entre otros.

Las estrategias de implementación de la educación en derechos humanos, especialmente en el ámbito universitario, parten de instancias diagnósticas que consideran características institucionales particulares para el diseño de políticas educativas precisas. Dichas políticas comprenden la educación en derechos humanos como un fenómeno complejo que no sólo se propone el acceso al saber sino a la construcción de un saber hacer en el que se trascienden las cuestiones curriculares para apostar a un proyecto formativo integral (Manchini, Penhos, 2019).

A la hora de abordar el trabajo de campo, esta investigación enfrentó algunas limitaciones que curiosamente fueron parte de su razón de ser: el paso del tiempo, el desconocimiento y la falta de difusión adecuada.

El Programa de Derechos Humanos tuvo su momento de auge en 2009, cuando se aprobaron los contenidos básicos de la oferta de derechos humanos para todas las carreras de la UBA.

Luego de transcurrida una década, recuperar información pertinente de actores claves, protagonistas de ese proceso de consenso, de esa significativa construcción colectiva tuvo sus dificultades. Esto se evidencia en algunos datos confusos que aparecen en las entrevistas; pocas menciones sobre el Programa en la bibliografía de EDH en la educación superior argentina -tan solo un par de artículos del año 2010-; la dificultad para que -a través del muestreo de bola de nieve- los informantes que accedieron a ser entrevistados pudieran sugerir a otros informantes. El paso del tiempo y el compromiso de las personas entrevistadas en su tarea actual, el sentido de pertenencia y sus propias militancias, generó que durante las entrevistas fuese necesario focalizarlas en reiteradas ocasiones hacia la experiencia del Programa. Todas las personas que amable y generosamente respondieron a los interrogantes tienen mucho para decir y su tarea en el campo de los derechos humanos no quedó suspendida en el 2009 cuando concluyó la mesa de trabajo del Programa.

El Programa de Derechos Humanos de la UBA surgió como una idea en un contexto regional e internacional en el que la EDH comienza a ser un tema de agenda para el ámbito universitario. El momento temprano de su planificación e implementación tuvo como consecuencia que fuese una política innovadora en relación con las experiencias en EDH en el país y consistente con las tendencias regionales e internacionales sobre la temática.

La dimensión de la UBA constituye sin dudas una complejidad y en algún punto uno de los obstáculos a la hora de su implementación. Sin embargo, esa misma dimensión puede ser tenida en cuenta a la hora de analizar los alcances, las dificultades y los logros, ya que podría considerarse que una política de estas características es posiblemente replicable en universidades de menor envergadura.

Con respecto al proceso de consenso para acordar los contenidos básicos de derechos humanos es importante destacar el respeto por la autonomía y la diversidad. La construcción colectiva fue enriquecida por la inclusión de experiencias preexistentes, de

diferentes características y la participación activa de sus protagonistas. Sin embargo, las unidades académicas que ya contaban con una oferta instituida de derechos humanos en sus currículas, no participaron de forma significativa en el proceso colectivo, o al menos esa es la lectura que se recoge del análisis de los datos obtenidos.

El acuerdo de contenidos básicos de derechos humanos alcanzó -a partir del consenso, explicitado en la resolución- a todas las unidades académicas a partir de una normativa aprobada por el Consejo Superior de la universidad. Esta resolución constituye un hito, formaliza e institucionaliza lineamientos centrales de la EDH en particular para la UBA, pero también para todo el ámbito universitario argentino ya que constituye un antecedente de importancia en la universidad de mayor dimensión del país.

Desde el punto de vista intrainstitucional y teniendo en cuenta los vaivenes de la política universitaria, lo establecido por la resolución podrá invisibilizarse, podrá quedar afuera de la agenda de gestión, pero no podrá borrarse. La enorme tarea de la mesa de trabajo y el acuerdo alcanzado, permitieron que durante ese tiempo el Programa superara el espacio de gestión del Rectorado y sus actores se apropiaran de él. La idea de lo conseguido grupalmente aparece como trazo indeleble en las palabras de las personas entrevistadas, reafirmando la noción de que las construcciones colectivas (el nosotros) supera contundentemente lo individual (el yo) y deja huella.

En relación con la producción específica del Programa, sus contenidos virtuales: el sitio web, las sugerencias de bibliografía y jurisprudencia, el material audiovisual; el calendario de efemérides; los cursos autoformativos; los casos de ejercitación experimental en entorno digital de simulación de toma de decisiones, etc. constituyen un material de pertinencia, coherente con los lineamientos de EDH que -incluso desactualizados- permiten identificar un criterio de selección holístico, integral, accesible a personas con diferente tipo de formación y de diversos orígenes disciplinares.

En particular, los casos de USINA adquieren una relevancia especial en el contexto de la pandemia por COVID-19 y los desafíos que enfrenta la educación superior. Desde el punto de vista personal y profesional, recuerdo mi último año como estudiante -un año académico de observaciones y prácticas en espacios institucionales- e imagino este recurso y la oportunidad de realizar un aprendizaje con esta herramienta. Con una capacitación en derechos humanos para docentes de los últimos tramos de las diversas carreras, la oportunidad de visibilizar desafíos y problemáticas vinculadas a los derechos humanos a las que nos enfrentamos todos los días en el ejercicio de la profesión es sin

dudas inestimable. Se me ocurren un sin número de situaciones que son las mismas que desde que me gradué me llevaron a elegir formarme en derechos humanos en el nivel de posgrado: el ejercicio profesional en el ámbito de la salud pública, la toma de decisiones en equipo interdisciplinario, la vinculación con personas que atraviesan una situación de enfermedad y/o posible discapacidad permanente, el encuentro con personas migrantes y sus familias con quienes a veces la lengua diferente se erige como barrera, personas que atraviesan condiciones de extrema vulnerabilidad, que han sufrido violencia de todo tipo. Personas que reciben un tratamiento de rehabilitación y que ingresan al sistema de salud asumiendo que el otro-médico-terapeuta-enfermero-profesional es el que porta el saber para la toma de decisiones de su proceso terapéutico.

La idea de evolución de los derechos humanos, la noción de que los textos legislativos recortan una normativa que deviene de un momento histórico y de una lucha específica (Carbonari, 2006) sumadas a la propuesta de conocer los derechos desde una perspectiva dinámica por sobre la perspectiva positivista (Segato, 2010; Capuano, 2021) abona la necesidad ineludible de que para que la EDH pueda ser una práctica política que transforme la realidad se requiere una formación específica en derechos humanos que permita una dialéctica que actualice la formación. La EDH debe necesariamente ser un proceso vivo, que brinde recursos y de ninguna manera transmita un conocimiento cristalizado. Lo mejor que puede hacer el docente que atraviese un proceso de EDH es brindar las herramientas para que, quien transita ese proceso desde el lugar de estudiante, pueda realizar un ida y vuelta desde los requerimientos disciplinares y el enfoque de derechos humanos, un ir y venir por el “puente” que propone Rodino (2015). La EDH debe adoptar estrategias de la perspectiva pro-persona para consolidarse en su fin último: dotar a cada sujeto del proceso de enseñanza/aprendizaje con los elementos que le permitan construir y consolidar -en su práctica profesional cotidiana- estándares de derechos humanos.

El objetivo debe ser que esos “bordes curriculares” (Craparo, 2018) se reconfiguren como la centralidad de los conocimientos disciplinares puesto que no puede haber un contenido vinculado a un emergente o a una deuda social que no sea considerado como la razón de ser del ejercicio profesional.

Cuando planteamos la necesidad de políticas que se sostengan a largo plazo, a nivel del Estado, vemos que cambia el signo del gobierno y ni siquiera políticas y medidas efectivas que podrían mantenerse se sostienen ¿Cómo podemos esperar estos signos de

madurez institucional si en el seno de una de las universidades más importantes del país, una política como la EDH, a los pocos años de ser aprobada e implementada se desvanece y ya ni siquiera es posible rastrearla en la letra de normativas posteriores? En este sentido, nos parece oportuno recomendar que la política de derechos humanos en una universidad de las características, complejidad y dimensión que tiene la UBA, debe ser alojada e institucionalizada en un espacio de gestión acorde a la importancia del tema, que trascienda los cambios de conducción de la universidad.

Si la universidad quiere hacerse cargo de su rol social no puede quedar atrapada en la pregunta por quién impulsa, quién sostiene. La única forma de que la EDH sea una práctica política que brinde herramientas para transformar algo a quien se gradúa, es habilitando como política institucional a largo plazo la formación en derechos humanos.

Una enseñanza/aprendizaje sobre, por medio y para los derechos humanos, que se profundice en la articulación socio-comunitaria y la investigación aparecen como objetivos a largo plazo que deben ser considerados en el ámbito universitario público argentino. La consolidación de una universidad que enfrente esos desafíos, requiere necesariamente de graduados comprometidos con los derechos humanos, profesionales que “miren el mundo con los derechos humanos puestos” (Pinto, 2010).

## Referencias

### **Bibliografía**

ABRATTE, J. (2019). Derechos humanos y educación superior. En BADANO, M. (comp.), Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos. (Págs. 67-77). Editorial UADER. CIN, Red interuniversitaria de derechos humanos. Entre Ríos, Argentina. Primera edición.

BELTRAME, F.; VALLEJOS, A. (2019). Los derechos humanos en los ámbitos educativos: la experiencia del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús. En 1° Encuentro Nacional "Derechos Humanos y Educación Superior. Política, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria. (Págs. 33-42). Disponible en: [http://editorial.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/libro\\_ponencias.pdf](http://editorial.uader.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/libro_ponencias.pdf)

BELTRÁN LLAVADOR, J. (2015). Por una educación superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía. (Págs. 9-22). Revista Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL. Año LXIX, Nueva época, núm. 64, abril-junio, 2015.

BOLIVAR, L. (2009/2010). El derecho a la educación. San José, Costa Rica: Conferencia en el XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, IIDH, Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Vol. 52. San José, Costa Rica. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25566.pdf>

BRUNO, R. (2013) Las medidas de reparación en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: alcances y criterios para su determinación. Tesis de Maestría, Maestría en Derechos Humanos. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37558>

BUQUET CORLETO, A. (2011) Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, número especial, 2011. IISUE-UNAM. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/>

CARBONARI, C. (2006) Educação em direitos humanos. Esboço de Reflexão Conceitual. II Encontro Anual da Associação Nacional de Direitos Humanos, Estudos e Pesquisas (ANDHEP). Sao Paulo, 7 a 9 de junho de 2006. Disponible en: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari\\_edh\\_reflexao\\_conceitual.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/carbonari/carbonari_edh_reflexao_conceitual.pdf)

COHEN, N.; GÓMEZ ROJAS, G. (2019) Metodología de la investigación ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Editorial Teseo, Buenos Aires. Argentina

CORNEJO CHAVEZ, L. (2018) El derecho a la educación como instrumento contra la exclusión: avances en la práctica de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en Inclusión, *ius commune* y justiciabilidad de los DESCAs en la jurisprudencia interamericana. El caso Lagos del Campo y los nuevos desafíos. Ferrer Mac-Gregor, E., Morales Antoniazzi, M. y Flores Pantoja R. compiladores. Colección Constitución y Derechos. Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro, México.

CRAPARO, R. (2018) Entre la inclusión y el derecho a la educación superior: una coyuntura plagada de tensiones y desafíos en Ponencias del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018 / Cuaderno 4 Aportes para pensar la universidad latinoamericana; Damián Del Valle comp. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018. Pp. 325-336.

CRUZ, V. (2020) Los DDHH en la UNLP: análisis situacional – Período 2008-2018. Especialización en gestión de la educación superior. Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115379>

CUÉLLAR M, R. (2010) Aproximación a la dimensión política y pedagógica del derecho a la educación en derechos humanos. en Revista IDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, N° 52, Julio/Diciembre 2010. Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/multic/revistaidh.aspx?contenido=cf53eb8f-a0d2-478c-b17e-b4622b20f25a&Portal=IIDH> Pp. 33-51.

CULLEN, C. (2010) Criterios para plantear la agenda de la relación universidad y derechos humanos. Una reflexión sobre su sentido y los obstáculos funcionales que la ponen en riesgo. En Derechos Humanos y Universidades, ideas para debatir. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Perceval, M. (Coord.) - 1a ed. - Buenos Aires Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjxYWx0KLqAhUWlRkGHbLKDkAQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fw>

[www.jus.gob.ar%2Fmedia%2F1129136%2F26-derechos\\_humanos\\_y\\_universidad.pdf&usg=AOvVaw3uepzfMW2cBTrEerQTBkog](http://www.jus.gob.ar%2Fmedia%2F1129136%2F26-derechos_humanos_y_universidad.pdf&usg=AOvVaw3uepzfMW2cBTrEerQTBkog)

DALEO, G. (2019) Extensión de territorios de la UBA. La cátedra libre de derechos humanos de la Facultad de Filosofía y Letras. En BADANO, M. (comp.), Educación superior y derechos humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos. Editorial UADER. CIN, Red interuniversitaria de derechos humanos. Entre Ríos, Argentina. Primera edición. Pp. 79-97

DEL VALLE, D. (2019) Primer balance de la CRES 2018. Revista Política Universitaria. La universidad hoy a 100 años de la Reforma, Vol. 2. IEC CONADU. Disponible en: <https://iec.conadu.org.ar/publicaciones>

FERNANDEZ, M. (2013) La educación en derechos humanos en la Argentina. Universidad Nacional de Quilmes, Editorial. Bernal, Bs. As., Argentina. Primera edición.

FLORES ROA, V., CARRERA HERRERA, M., ROMERO CASTAÑEDA, H. (2019) Capítulo 5. Capítulo 1. Universidad y derechos humanos: experiencias y propuesta de incorporación del enfoque de derechos humanos en la gestión institucional de la Universidad de Antofagasta en "Educación en derechos humanos en América Latina". Organizador Luciano Meneguetti Pereira. Primera edición. Editorial Boreal. Pp. 83-98.

HALLÚ, R. (2007) La solidaridad como aprendizaje en Participación e innovación en la educación superior. Para que el conocimiento nos sirva a todos. Gonzalo Arias [et.al.] 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Pp. 13-18 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003449.pdf>

HÉRNANDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO C.; BAPTISTA LUCIO M.; (2010) Metodología de la investigación. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES. México. Quinta edición.

JARAMILLO, A. (2017) La universidad frente a los problemas nacionales. EdUNLa Cooperativa. Lanús, Bs. As, Argentina. Segunda Edición.

KANDEL, V. (2016) La formación en derechos humanos en el nivel de posgrado en Argentina. El caso de la Universidad Nacional de Lanús. Disponible en: <http://ijdh.unla.edu.ar/publicaciones-detalle/16/la-formacion-en-derechos-humanos-en-el-nivel-de-posgrado-en-argentina-el-caso-de-la-universidad-nacional-de-lanus>

KANDEL, V. (2014) Derechos humanos, ciudadanía y educación. Dilemas y desafíos. La educación en DH del nivel superior: apuntes del presente. Revista de ciencias sociales, segunda época, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal., n.25, p.141-150. Disponible en: [www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf](http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf)

MAGENDZO, A. (2010) Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. Revista IIDH, Vol. 52. Págs. 321-328.

MAGENDZO, A. (2010) Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos. Revista IIDH, Vol. 52. Págs. 309-320.

AGENDZO, A. (1999) Los derechos humanos: un objetivo transversal del curriculum. Estudios básicos de derechos humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica

MANCHINI, N., PENHOS, M. (2019) ¿Y por casa cómo andamos? Políticas y EDH en la comunidad UNQ en “Incorporación de la educación en derechos humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam”. Coautores Alejandro Medici y Franco H. Catalani, noviembre de 2019, Santa Rosa, La Pampa. Pp. 85-100.

MANCHINI, N., PENHOS, M., SUÁREZ, O. (2016) El impacto de la Educación en Derechos Humanos en la Universidad Argentina del siglo XXI. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos. V. 4 N. 1 jan/jun. Pp. 33-61. Disponible en <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/321>

MANCHINI, N.; PENHOS, M.; SUAREZ, O. (2014) La educación en DH del nivel superior: apuntes del presente. Revista de ciencias sociales, segunda época, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal., n.25, p. 163-178. Disponible en: [www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf](http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf)

MARRADI, A.; ARCHENTI, N.; PIOVANI, J. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Primera edición. Emecé Editores. Buenos Aires, Argentina.

NIKKEN, P. (1994) El concepto de derechos humanos. Ed. IIDH San José Costa Rica. p. 17-37. Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/iidh/media/1995/seminario-ddhh-habana-1997.pdf>

OCAMPO HERNÁNDEZ, C. (2013). Incorporación de la transversalidad en educación superior a distancia. Revista Actualidades Investigativas en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica.

PENHOS, M. (2018). Vicisitudes y miradas convergentes sobre educación en derechos humanos en dos universidades nacionales: Mar del Plata y Luján en “Educación en Derechos Humanos: paz, democracia y justicia social”. Organizadoras Elione María Nogueira Diógenes; Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo. Cultura Académica Editora. Pp. 283-

PERROTTA, D. (2019) Integración regional e internacionalización universitaria en América Latina. La tercera conferencia regional de educación superior. Revista Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma. Año 6. N° 6. Vol. 2, mayo 2019, ISSN 2362-2911. Pp. 10 – 19.

PINTO, M. (2013, 9 de abril) Presentación del Módulo de enseñanza virtual “Nuevas herramientas y desafíos para la educación universitaria en Derechos Humanos” del Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=FUI-z\\_Dnx\\_Q&t=141s](https://www.youtube.com/watch?v=FUI-z_Dnx_Q&t=141s)

PINTO, M. (2010) La enseñanza de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires. Academia. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 8, Número 16, 2010, ISSN 1667-4154 Págs. 9-21.

PINTO, M. (2010) El Programa de Derechos Humanos en la Universidad de Buenos Aires. En Derechos Humanos y Universidades, ideas para debatir. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Perceval, M. (Coord.) - 1a ed. – Buenos Aires Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjhxYWx0KLqAhUWlRkGHbLKDKAQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.jus.gob.ar%2Fmedia%2F1129136%2F26-derechos-humanos-y-universidad.pdf&usq=AOvVaw3uepzfMW2cBTrEerQTBkog>

REMEDÍ, E. (2015) Dossier: Instituir quehaceres. La universidad y las profesiones: procesos que se entrecruzan. Revista Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL. Año LXIX, Nueva época, núm. 63, enero-marzo, 2015. Pp 5-8.

RINESI, E. (2015) Filosofía (y) política de la Universidad. Ediciones UNGS. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, Bs. As. Argentina. Primera edición.

RINESI, E. (2014) La universidad como derecho. Pp. 8-14. Revista Política Universitaria. Edición mayo 2014. IEC CONADU. Disponible en: <https://iec.conadu.org.ar/publicaciones>

RODINO PIERRI, A. (2015) Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica. Primera Edición.

RODINO, A. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. Revista de Ciencias Sociales, segunda época, año 6, N° 25, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, otoño de 2014, pp. 129-139. Edición digital: <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>.

RODINO, A. (2012) Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática e inclusiva. Trabajar en la escuela y desde la educación física. Revista Ensaio. Avaliacao e Políticas Públicas em Educacao, N° 74, Vol. 20, Enero – Marzo 2012. Fundacao Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil.

RODINO, A. (2008) Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las últimas tres décadas: Una lectura regional en Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Magendzo, A. UNCESCO – OEI, pp. 134-167. Disponible en: <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/197-pensamiento-e-ideas-fuerza-de-la-educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-en-iberoam%C3%A9rica/file>

RODINO, A. (2003) Educación Superior y Derechos Humanos: el papel de las Universidades ante los retos del S. XXI. Visión y propuestas para la Región. La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe. UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Universidad Autónoma de México y Universidad Iberoamericana. México.

ROVELLI, L. (2018) Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI en Política y tendencias de la educación superior en la región. Del mérito al derecho: los cambios en las orientaciones de políticas, Del Valle,

Suasnábar (Coord). pp. 57-71. Disponible en:  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180530031649/Politica\\_y\\_tendencia.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180530031649/Politica_y_tendencia.pdf)

SALVIOLI, F. (6 de agosto de 2021) Falta más celeridad en las causas de lesa humanidad. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/359976-fabian-salvioli-falta-mas-celeridad-en-las-causas-de-lesa-hu>

SALVIOLI, F. (2019) Introducción a los derechos humanos. Concepto, fundamentos, características, obligaciones del Estado y criterios de interpretación jurídica. Instituto Interamericano de Responsabilidad Social y Derechos Humanos (IIRESODH) San José de Costa Rica. Primera edición.

SALVIOLI, F. (2014) Educación Superior en derechos humanos. Una herramienta para la organización y el desarrollo de la política pública del estado. Revista de Ciencias Sociales, Segunda Época. N° 129, pp 121-128. Edición digital: [www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf](http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/53e389d522b6b.pdf)

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, San José. Costa Rica.

SEGATO, R. (2010) Cuatro brechas decoloniales en la Educación Superior examinadas a partir de la perspectiva de los derechos. En Derechos Humanos y Universidades, ideas para debatir. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Secretaría de Derechos Humanos. Perceval, M. (Coord.) - 1a ed. - Buenos Aires Disponible en: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjxYWx0KLqAhUWlRkGHbLKDkAQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.jus.gob.ar%2Fmedia%2F1129136%2F26-derechos\\_humanos\\_y\\_universidad.pdf&usg=AOvVaw3uepzfMW2cBTrEerQTBkog](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjxYWx0KLqAhUWlRkGHbLKDkAQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fwww.jus.gob.ar%2Fmedia%2F1129136%2F26-derechos_humanos_y_universidad.pdf&usg=AOvVaw3uepzfMW2cBTrEerQTBkog)

STAKE, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Segunda edición. Editorial Morata. Madrid, España.

TAMARIT, F. (2018) La educación superior no es un privilegio, sino un instrumento para un futuro de prosperidad. Revista Universidades. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL. Año LXIX, Nueva época, núm. 78, octubre-diciembre, 2018. Pp 4-11.

TEDESCO, J. (2010) Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina en Revista IDH, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, N° 52, Julio/Diciembre 2010. Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/multic/revistaiidh.aspx?contenidoid=cf53eb8f-a0d2-478c-b17e-b4622b20f25a&Portal=IIDH> pp. 231-246.

TOMASEVSKY, K. (2004) Contenido y vigencia del derecho a la educación. Serie Cuadernos Pedagógicos. San José, Costa Rica: IIDH. Disponible en: [https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD\\_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf](https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf)

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2010) Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. Revista Universidades, núm. 47, septiembre-diciembre, 2010, pp. 31-46. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>

VEGA-GUTIÉRREZ, A.M. y NAVARIDAS-NALDA, F. (2018). Formación en derechos humanos en la Educación Superior. Trabajo Social Global – Global Social Work, 8, N° extraordinario, mayo 2018, 35-56. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i0.7432

VILLAMAJÓ, A. y MORANDI, M. (2010) Democratizando el conocimiento. Hacia la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. Revista Cátedra Paralela, número 7, Año 2010. Disponible en: <https://catedraparalela.com.ar/>

VISOTSKY, J. (2021) Pedagogía de la liberación y educación en derechos humanos y de los pueblos en las universidades públicas: un diálogo necesario. IX Coloquio Latinoamericano y caribeño de educación en derechos humanos. 27 al 29 de octubre de 2021. [Artículo en prensa].

### ***Instrumentos y documentos internacionales***

A.G., A/52/469/Add.1, 52° Sesión, NU, A/52/469/Add.1 (Nov. 20, 1997). Informe de la Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación (1995-2005). Directrices para planes de acción nacionales para la educación en derechos humanos. Recuperada de: <https://digitallibrary.un.org/record/246049>

CDH, E/CN.4/2000/6, 56° Sesión, NU, E/CN.4/2000/6. Informe provisional de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky. (Feb. 1, 2000). Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G00/104/61/PDF/G0010461.pdf?OpenElement>

CDH., E/CN.4/2003/101, 59° Sesión, NU, E/CN.4/2003/101 (Feb. 28, 2003). Promoción y protección de los derechos humanos: información y educación. Estudio sobre las medidas complementarias del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004). Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/113/34/PDF/G0311334.pdf?OpenElement>

CDH., E/CN.4/2004/93, 60° Sesión, NU, E/CN.4/2004/93 (Feb. 26, 2004). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004): Informe sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/39/PDF/G0411239.pdf?OpenElement>

COMITE DESC., E/C.12/1999/10, 21° Sesión, NU, E/C.12/1999/10. Observaciones generales n° 13. El artículo 13 del PIDESC. (Dic. 8, 1999). Recuperada de: <https://undocs.org/es/E/C.12/1999/10>

Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) París, Francia. Declaración y Plan de acción. Recuperados de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>

Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) París, Francia. Declaración y Plan de acción. Recuperados de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)

Conferencia Regional de Educación Superior (1996) La Habana, Cuba. Declaración y Plan de acción. Recuperados de: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-1996>

Conferencia Regional de Educación Superior (2008) Cartagena de Indias, Colombia. Declaración y Plan de acción. Recuperados de: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>

Conferencia Regional de Educación Superior (2018) Córdoba, Argentina. Declaración y Plan de acción. Recuperados de: <http://www.cres2018.unc.edu.ar/biblioteca/declaracion-final-cres-2018> y <http://www.cres2018.unc.edu.ar/biblioteca/plan-de-accion-cres-2018-2028>

ONU (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperada de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/buscador/search/instrumento/15>

ONU (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/buscador/search/instrumento/17>

ONU (1995-2004) Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/decade.aspx>

ONU (2004) Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. A.G. Res.59, 113ª Sesión, UN AG/RES/113/59 (Dic. 10, 2004). Recuperada de: <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/59/113>

ONU (2005) Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>

ONU (2011) Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos. (A.G. UN, 2011, A/C.3/66/L.65)

ONU (2012) Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, (CRPD/C/ARG/CO/1). Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fARG%2fCO%2f1&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fARG%2fCO%2f1&Lang=es)

ONU (2012) Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh. Medidas normativas para una educación de calidad (A/HRC/20/21). (May. 2, 2012). Recuperado de: <https://undocs.org/es/A/HRC/20/21>

ONU (2013) Informe ante la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (Argentina, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, 2013 Disponible en:

<https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/ThirdPhase/Pages/CorrespondenceStatesNHRI.aspx>

ONU (2013) Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh. A. A.G. 294, 68ª Sesión, UN A.G., A/68/294 (Ago., 9, 2013). Disponible en: <https://undocs.org/es/A/68/294>

ONU (2015) Objetivos de desarrollo sustentable, Agenda 2030. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

ONU (2015) Seguimiento del Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos. Informe del Secretario General. A.G. 166, 70ª Sesión, UN A.G. UN, 2015, A/70/166 (Jul. 22, 2015). Recuperado de: [https://www.un.org/en/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/166&Lang=S](https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/166&Lang=S)

ONU (2016) Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, Observaciones finales sobre el séptimo informe periódico de la Argentina, (CEDAW/C/ARG/CO/7). Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fARG%2fCO%2f7&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fARG%2fCO%2f7&Lang=en)

ONU (2016) Educación y formación en derechos humanos. A.HRC. Res.21, 31ª Sesión, UN A/HRC/RES/31/21 (Mar. 24, 2016). Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/072/63/PDF/G1607263.pdf?OpenElement>

ONU (2017) “Promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición”, Informe del relator especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Pablo de Greiff. A.G. 523, 72ª Sesión, UN A.G., A/72/523 (Oct., 12, 2017). Disponible en: <https://undocs.org/es/A/72/523>

ONU (2017) Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Observaciones finales sobre los informes periódicos 21º a 23º combinados de la Argentina, (CERD/C/ARG/CO/21-23). Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2fC%2fARG%2fCO%2f21-23&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CERD%2fC%2fARG%2fCO%2f21-23&Lang=en)

ONU (2017) Informe de ACNUDH sobre la “Mesa redonda de alto nivel sobre la aplicación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos: buenas prácticas y dificultades”. A.HRC. 6, 35ª Sesión, UN (Jun. 2017). Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G17/075/55/PDF/G1707555.pdf?OpenElement>

ONU (2018) Asamblea General. A/HRC/RES/39/3 (Oct., 3, 2018). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, Cuarta Fase. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/293/78/PDF/G1829378.pdf?OpenElement>

ONU (2018) Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones finales sobre el cuarto informe periódico de Argentina, (CESCR, E/C.12/ARG/4). Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/ARG/CO/4&Lang=Sp](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/ARG/CO/4&Lang=Sp)

ONU (2018) Comité de los derechos del niño, Observaciones finales sobre el quinto y sexto informes periódicos combinados de la Argentina, (CRC/C/ARG/CO/5-6). Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fARG%2fCO%2f5-6&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fARG%2fCO%2f5-6&Lang=es)

ONU (2018) Informe del relator especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, Fabián Salvioli. A.G. 53, 39º Sesión, UN A.G., A/39/53 (Jul., 25, 2018). Disponible en: <https://undocs.org/es/A/HRC/39/53>

ONU (2019) Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry. El derecho a la educación contribuye a la prevención de crímenes atroces y violaciones masivas o graves de los derechos humanos. A.G. 243, 74º Sesión, UN A.G., A/74/243 (Jul., 29, 2019). Disponible en: <https://undocs.org/es/A/74/243>

ONU (2020) Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de Sus Familiares, Observaciones finales sobre el segundo informe periódico de la Argentina, (CMW/C/CO/2) Disponible en: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CMW%2fC%2fARG%2fCO%2f2&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CMW%2fC%2fARG%2fCO%2f2&Lang=en)

## ***Normativas, documentos y noticias institucionales***

AUGM, UBA, UNLP (2005) Programa de las "I Jornadas Interdisciplinarias de Reflexión sobre Universidad y Derechos Humanos. Un Abordaje Plural de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales" y el "I Foro sobre Derechos Humanos de los Refugiados. Las Universidades Públicas Frente a la Problemática de los Refugiados en Argentina", Recuperado de:

[http://www.psi.uba.ar/extension/psi/anteriores/2005/2005\\_11/psi-11-11-05.php](http://www.psi.uba.ar/extension/psi/anteriores/2005/2005_11/psi-11-11-05.php)

FAUBA. (2021) Aportes de los objetivos de desarrollo sostenible para una agricultura sustentable en la Argentina: una mirada social desde la Universidad. Recuperado de: <https://www.agro.uba.ar/catalog/aportes-de-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-para-una-agricultura-sustentable-en-la>, consultado el 5 de septiembre de 2021.

FAUBA. (2021) Derechos Humanos, ambiente y desarrollo: los Objetivos del Milenio. Recuperado de: <https://www.agro.uba.ar/catalog/derechos-humanos-ambiente-y-desarrollo-los-objetivos-del-milenio>, consultado el 5 de septiembre de 2021.

UBA (2001) Documento sobre la Cátedra Libre de Salud y Derechos Humanos de la Facultad de Medicina. Recuperado de: [http://www.uba.ar/archivos\\_ddhh/image/DDHH%20-%20Medicina%20-%202.pdf](http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/DDHH%20-%20Medicina%20-%202.pdf)

UBA (2007) Programa de Derechos Humanos, documento de antecedentes, diagnóstico, objetivos y etapas. Recuperado de: <http://www.uba.ar/download/institucional/ddhh.pdf>

UBA (2021) Búsqueda "derechos humanos" en sitio web, recuperada de: [http://www.uba.ar/buscar\\_contenido?q=derechos+humanos](http://www.uba.ar/buscar_contenido?q=derechos+humanos), consultado el 26 de junio de 2021.

UBA (2021) Estatuto universitario. Recuperado de: <https://www.uba.ar/contenido/473>

UBA, (2005) AUGM, UNLP "I Jornadas Interdisciplinarias de Reflexión sobre Universidad y Derechos Humanos. Un Abordaje Plural de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales" y el "I Foro sobre Derechos Humanos de los Refugiados. Las Universidades Públicas Frente a la Problemática de los Refugiados en Argentina", Recuperada de: <http://www.uba.ar/comunicacion/noticia.php?id=590>

UNL, noticia sobre acuerdo entre AUGM y ACNUR, Recuperada de:  
[https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/se\\_realiz%C3%B3\\_una\\_reuni%C3%B3n\\_de\\_rectores\\_de\\_la\\_augm#.YLbl-KhKjIU](https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/se_realiz%C3%B3_una_reuni%C3%B3n_de_rectores_de_la_augm#.YLbl-KhKjIU)

UNLP (2011) Pensar la universidad. Jornada de debate sobre educación en derechos humanos. Documento de trabajo. Recuperado de:  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47946>