

Enseñar y aprender Derechos Humanos en la universidad: ¿perciben los géneros de modo diferente esta experiencia educativa?

To teach and to learn Human Rights at university: do genders perceive this educational experience differently?

Fecha de recepción:

24/10/2023

Fecha de aceptación:

30/05/2024

Palabras clave:

enseñanza superior, educación para los derechos humanos, educación sexual, estudiante universitario, pertinencia de la educación

Keywords:

higher education, human rights education, education, undergraduate student, relevance of education

Natalia Gabriela Naz

Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús / Consejo Nacional de Investigaciones de Ciencia y Técnica, Argentina
nataliagnaz@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza una experiencia en particular de Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario: el “Seminario de Justicia y Derechos Humanos” de Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina. El curso es obligatorio y transversal para estudiantes que cursan alguna carrera de grado y pregrado en dicha institución. El objetivo general de esta indagación consistió en conocer cómo experimentaron mujeres cis, varones cis¹ y la comunidad LGBTQI+² este tipo de espacios formativos. El análisis se realizó desde la



perspectiva de los³ participantes, especialmente del estudiantado, que es un enfoque fundamental y poco estudiado en este campo. La metodología utilizada fue mixta: se analizaron 1703 encuestas a estudiantes realizadas en el período 2017-2022 y tres entrevistas semiestructuradas a docentes durante el 2023. Entre los principales resultados, se observó que el grupo conformado por varones cis manifestó menor interés, en comparación a los otros grupos, en los temas de Género y en el hecho de que exista este tipo de educación obligatoria en el ámbito universitario. Además, se advirtió que los diversos grupos son interpelados de forma diferente, según el tema del que se trate. En último lugar, el artículo finaliza con algunas reflexiones en torno a las masculinidades en los procesos de Educación en Derechos Humanos en la universidad.

This paper analyses one particular experience of Human Rights Education at the university environment: the "Seminar on Justice and Human Rights" at the National University of Lanús, Buenos Aires, Argentina. The course is compulsory and cross-cutting for students taking undergraduate and undergraduate degree courses at that institution. The general objective of this research was to find out how cis women, cis men and the LGBTIQ+ community experienced this type of training spaces. The analysis was carried out from the perspective of the participants, especially the students, which is a fundamental and understudied approach in this field. The methodology used was mixed: both, 1703 student surveys

conducted in the period 2017-2022 and three semi-structured interviews with teachers during 2023, were analysed. Among the main results, it was observed that the cis-male group showed less interest in gender issues and in the fact that there is this type of compulsory education at the university environment, compared to the other groups. In addition, it was noted that the different groups are questioned differently, depending on the topic in question. Finally, the article ends with some reflections on masculinities in the processes of Human Rights Education at university.

Los derechos humanos como fenómeno (Rabossi, 1991) presentan su origen y expansión durante mitad del siglo XX, a partir de la necesidad de proteger jurídicamente —de manera gradual y sostenida— a colectivos de personas antes excluidas (Rodino, 2015). A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1948) se han elaborado y ratificado una serie de tratados, pactos, documentos y mecanismos específicos, tanto en el ámbito universal como en el regional, que han trabajado específicamente en la protección de los grupos considerados como vulnerables. Estos colectivos son las infancias y juventudes, las mujeres y diversidades, la vejez, las personas con discapacidad, los sujetos privados de su libertad, los pueblos originarios, etc. En ese marco, la Educación en Derechos Humanos toma en cuenta sus problemáticas, las pone en agenda y busca de forma explícita generar en los sujetos actitudes de empatía para con aquellos colectivos. En otras palabras, es una enseñanza que pone en el centro del debate las necesidades de los sectores históricamente segregados, excluidos y vulnerados (Puiggrós, 1997; Magendzo, 2008; ONU, 2011; Bittar, 2021).

Este tipo de formación, o mejor dicho, el derecho a recibir una Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH), es parte de los compromisos asumidos⁴ por los Estados para alcanzar los máximos niveles de cumplimiento de estándares en derechos humanos. Para ello, un aprendizaje elemental en este sentido incluye como tema básico y necesario al sistema normativo y de garantías jurídicas locales, nacionales e internacionales. El objetivo es que los sujetos los conozcan y, de ser necesario, sepan “utilizarlo”, lo que se conoce como la perspectiva jurídico-política de la EDH. Pero, además, implica una perspectiva filosófica, ya que plantea desafíos en torno a las subjetividades y las formas de relacionamiento entre las personas y entre los pueblos. La EDH tiene como otro de sus grandes propósitos el de propiciar un sujeto con conciencia de derechos y contribuir a construir una cultura universal en derechos humanos. La EDH, en suma,

Pone el acento en la enseñanza de valores, actitudes y conocimientos necesarios para traducir la base normativa de los derechos humanos en hábitos culturales y en transferir la teoría inscrita en la letra de los documentos internacionales en la elaboración de métodos pedagógicos (Fernández; 2019, p. 28).

Desde la perspectiva jurídico-política y filosófica de la EDH, los desafíos a nivel universitario son importantes y urgentes: se debe educar a los sujetos para la abstención de cualquier acto violatorio de los derechos humanos en el ejercicio del poder estatal y en cualquier espacio donde desarrollen sus funciones. También, implica la presencia de profesionales que sepan asesorar, planificar y ejecutar políticas públicas orientadas a hacer efectivos los derechos humanos (Tibbitts, 2002; Salvioli, 2014; Rodino, 2014). En la actualidad, existen diversas experiencias de EDH en las universidades. Sin embargo, ¿qué conocemos acerca de su incidencia? ¿Cómo son vivenciados por los futuros profesionales? ¿Qué aspectos de la profesión y de las prácticas sociales se interpelan allí? Y sobre todo, ¿qué sabemos acerca de la empatía que se supone debe surgir allí?

El siguiente trabajo analiza una experiencia de EDH en el ámbito universitario: el “Seminario de Justicia y Derechos Humanos”⁵ (en adelante el Seminario) de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) situada en la zona del conurbano de Buenos Aires, Argentina. El mismo se dicta de forma obligatoria y transversal para estudiantes de carreras de grado y pregrado. El objetivo general de la indagación fue conocer cómo experimentan mujeres, varones y la comunidad LGTBIQ+ el hecho de estudiar temáticas de derechos humanos en el marco de sus estudios universitarios. La metodología fue mixta: cuantitativa y cualitativa, la cual se desarrolla con más detalle en el siguiente apartado.

Comentarios metodológicos

Tal como señala la Dra. Ana Rodino (2003), experta en pedagogía de los derechos humanos, “la perspectiva de derechos humanos debería estudiarse tal

como está presente en la realidad: atravesando los distintos campos del saber, igual que atraviesa todas las dimensiones de la vida humana” (p. 3). Entre las principales dimensiones que se estudian en el campo de la EDH en el nivel universitario, se encuentran las relacionadas con la gestión institucional. Ejemplo de ello son las investigaciones sobre la incorporación curricular de EDH en los niveles de pregrado y posgrado (Rodino, 2003) y de grado y posgrado (Klainer, 1999; Fernández, 2012; Kandel, 2018; Naz, 2019, 2021; Kandel y Naz, 2021; Cannarozzo, 2021; Kandel, Naz y Vallejos, 2022). También existen numerosos ensayos acerca de las cuestiones teóricas y metodológicas de la EDH, como los trabajos de Magendzo (2008); Salvioli (2014); Rodino, (2003; 2008; 2014; 2015); Bittar (2021); Pinto (2021), entre los autores más difundidos. En el campo de investigaciones de EDH, particularmente, existe una vacancia de conocimientos acerca de cómo son vivenciados por parte de los estudiantes este tipo de formaciones. Por esta razón, Ana Rodino (2013) alienta a estudiar “las percepciones de ser exitosas por parte de sus actores y destinatarios” (p. 261).

En este sentido, se analizaron: i) el nivel de interés por los temas del programa; ii) la modificación de ideas previas que tenían los estudiantes respecto de los derechos humanos; iii) la opinión que se tiene respecto de la obligatoriedad de la EDH en este nivel y iv) su formación previa en derechos humanos. Todas estas variables fueron analizadas según el género con el que se identifican los estudiantes. La metodología utilizada fue mixta. Por un lado, se empleó una metodología de corte cuantitativo en la cual se utilizó la estadística descriptiva para el análisis de 1703 casos, correspondientes al período 2017 a 2022. En el desarrollo de este trabajo se presentan los datos utilizando medidas de frecuencia relativa (porcentajes) para facilitar su lectura.

Por otro lado, desde un enfoque cualitativo se realizaron y analizaron tres entrevistas semiestructuradas a docentes del Seminario. Estas se efectuaron con el fin de profundizar los hallazgos de la primera etapa. Las entrevistas indagaron las siguientes dimensiones: i) participación en clase; ii) manifestación de interés por las unidades y los temas que las componen; iii) actitud positiva-negativa-indiferente

ante los temas y iv) metodologías y materiales especiales por identidad de género para abordar específicamente la unidad de Género. Se aplicó un análisis de contenido discursivo y sus elementos sintácticos, semióticos y pragmáticos, cuya matriz de datos fue construida en base a una decodificación del tipo deductiva (Duarte Quapper, 2022).

En los espacios curriculares como los analizados en este trabajo, la doctrina propone que hacer EDH implica desarrollar tres tipos o categorías de contenidos, igualmente importantes e interrelacionados: “(i) información y conocimiento; (ii) valores y actitudes coherentes con esos valores y (iii) destrezas o capacidades para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria” (Rodino, 2008, p. 159). Este trabajo se detiene a observar especialmente la dimensión actitudinal, entendida esta como el nivel de sensibilización relacionada con la construcción de valores, y aportar a los debates acerca de la formación intelectual y la formación humanizadora (Fernández, 2019). Para ello se usó la escala de Likert, que es un instrumento de análisis psicométrico frecuentemente utilizado para recoger la percepción de las personas.

Breve comentario sobre la muestra

En cuanto a sus características generales, el 70,5% se identificó con el género “mujer cis”, el 28,69% como “varón cis”, el 0,41% como “no binarie”, el 0,20% como “varón trans”, el 0,10 como “queer” y el 0,10% no lo especificó. Cabe aclarar que los casos de identidades diversas representan el 0.41% (siete casos en total) y un solo caso de una persona que no optó por especificarlo. La edad de las personas encuestadas es entre los 18 a los 73 años. Si calculamos el modo en esta variable, el mismo corresponde a los 22 años (con 103 casos), mientras que el promedio es de 31 años. La mayoría de los casos se agrupan entre los 19 y 24 años de edad.

En la UNLa se dictan veintiocho carreras de grado y veinte carreras de

pregrado⁶. Las carreras se organizan dentro de cuatro Departamentos Académicos: Salud Comunitaria, que concentra el 31,2% de la población en estudio; Planificación y Políticas Públicas, que aglutina el 17,8%; Humanidades y Artes, con un porcentaje similar del 18,7% y Desarrollo Productivo y Tecnológico, considerado uno de los más numerosos con el 32,3% del total de estudiantes.

Resultados principales

Derechos humanos y saberes previos

El análisis de los datos arroja que existe un alto porcentaje (85%) de incidencia del Seminario en los conocimientos previos de los estudiantes sobre derechos humanos⁷, y que existen tenues diferencias según género. Dentro del grupo de los varones cis, el Seminario modificó su antigua percepción en un 80%, mientras que en las mujeres cis, un 89% y en las identidades LGBTQI+, un 90%. En cuanto al relevamiento de la EDH en instancias formales e informales previas al Seminario, se releva una escasa EDH previa, ya que el 70% de los estudiantes manifiestan no haber transcurrido ningún espacio especializado en derechos humanos previo al Seminario. Esta variable respecto al género, no presenta diferencias importantes para cada grupo; por ello, la percepción de ausencia de instancias educativas en contenidos de derechos humanos es bastante generalizada.

Respecto de la EDH previa, especialmente en temas de Género, es menester mencionar que en nuestro país en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N.º 26150 “ESI”) que promueve este tipo de contenidos desde el nivel inicial hasta el superior no universitario. Si bien es una Ley relativamente nueva, la muestra que se analiza aquí está conformada mayoritariamente por jóvenes entre 18 y 25 años. Esta configuración etaria indica que han transcurrido sus últimos años de estudios obligatorios al amparo de dicha Ley. Por este motivo, se puede aducir que, o bien los estudiantes no perciben a la

ESI como EDH, o bien que no la han recibido efectivamente. Para obtener un panorama más detallado acerca de ello, se cruzó dicha variable (EDH previa) con los rangos de edad, y las medidas arrojaron que, incluso, el grupo de los más jóvenes (18 a 24 años de edad) es el que manifestó con mayor frecuencia no haber recibido EDH antes de cursar el Seminario⁸.

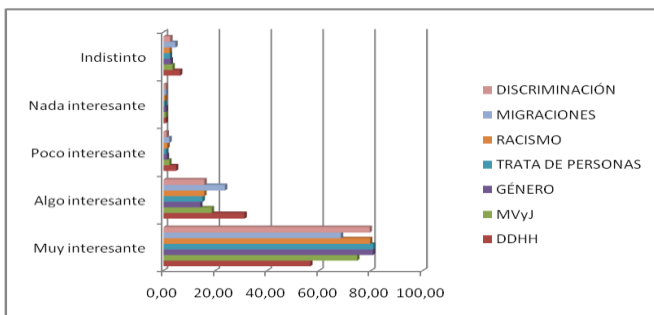
Interés en los temas vistos en el Seminario según el género

El programa del Seminario está dividido en cuatro unidades: 1) Derechos Humanos (DDHH); 2) Memoria, Verdad y Justicia (MVJ); 3) Género y 4) Cultura y DDHH⁹. La última unidad agrupa los temas de Trata de Personas, Migraciones, Racismo y Discriminación. El diseño de la encuesta tomó las primeras tres unidades (DDHH, MVyJ y Género) y la cuarta se desglosó en función de las temáticas que incluye a los fines de conocer pormenorizadamente los intereses del estudiantado. Dichos temas fueron evaluados por los estudiantes en una escala de Likert de cinco puntos que mide el nivel de interés. Las opciones estaban estratificadas en “muy/algo/ poco/nada” interesante y la opción de “indistinto”.

En términos generales, en la mayoría de los casos las opciones que agrupan interés fueron ampliamente elegidas por todos los estudiantes. Ahora bien, la escala Likert permite medir los niveles que, en este caso, van de un gran interés hasta la ausencia de él (representada en la opción de “nada”) y se optó por introducir la opción de “indistinto” para conocer si los temas les resultaban indiferentes. Si se observa los números globalmente, las alternativas de “muy interesante” son siempre elegidas por la mitad o más de los estudiantes, seguida por las de “algo interesante” como muestra el Gráfico N° 1.

Gráfico N.º 1

Interés por los temas vistos en el Seminario para todo el conjunto de la muestra.

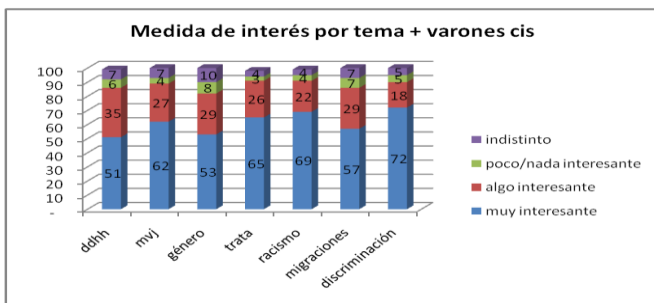


Fuente: elaboración propia.

Las mediciones permiten afirmar que el Seminario, en promedio, contiene temas que el estudiantado considera de gran interés. Sin embargo, al analizar cómo se comporta dicha escala por el género de los estudiantes, es el grupo de los varones cis el que menos optó por la opción “muy interesante” en todos los casos y en relación con los otros grupos. Los valores varían según el tema: los “DDHH” y el “Género” fueron los temas que menores valores obtuvieron en la opción “muy interesante”, como se puede observar en el Gráfico N.º 2:

Gráfico N.º 2

Interés por los temas vistos en el Seminario para el conjunto de varones cis.

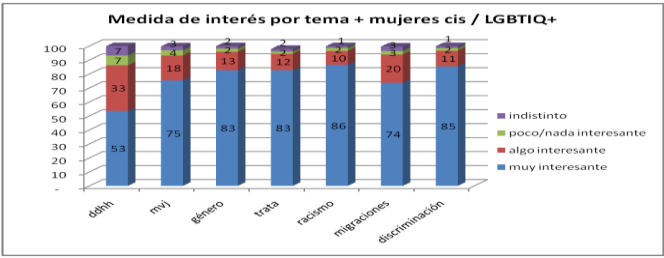


Fuente: elaboración propia.

En cambio, para el caso del grupo de mujeres cis y del colectivo LGBTQI+, excepto la unidad “DDHH”, todos fueron calificados en su gran mayoría como “muy interesantes”. Dado el comportamiento homogéneo entre ellos, se agruparon sus respuestas, como lo muestra el Gráfico N° 3.

Gráfico N.º 3

Interés por los temas vistos en el Seminario para el conjunto de mujeres cis y LGBTQI+.



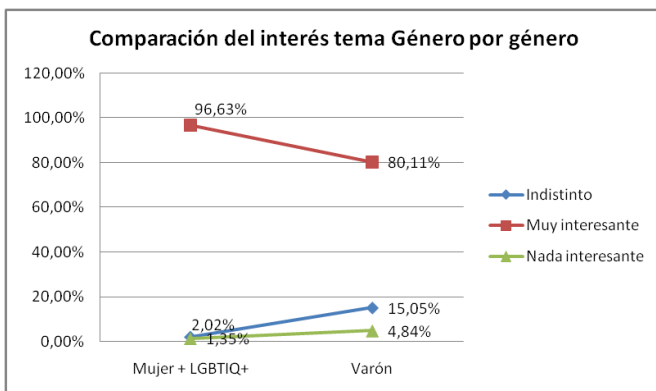
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, como se observa en el gráfico N.º 2 de los varones cis, el tema que más interés despertó es el de Discriminación (72%), abordado en la unidad “Cultura y DDHH”. Es importante mencionar que en esta unidad se estudian las cuestiones de Trata, Migraciones, Racismo y Discriminación propiamente dichas desde una perspectiva decolonial¹⁰. En cambio, para el grupo de las mujeres cis/LGBTIQ+, con más del 80% (entre 80 y 86% según el tema) fueron considerados de mucho interés la amplia mayoría de los asuntos abordados en el programa (exceptuando la unidad de DDHH, MVJ y Migraciones).

Si se simplifica la escala de Likert en “interesante” (donde ocurren las opciones “muy/algo/poco interesante”), “nada interesante” e “indistinto”, se pueden observar con mayor claridad las diferencias entre los dos agrupamientos propuestos para este análisis. Esto se puede apreciar en el Gráfico N.º 4.

Gráfico N.º 4

Interés por los temas vistos en el Seminario por conglomerados.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se preguntó al estudiantado si consideraban que debería haber cursos obligatorios como estos en todas las universidades. Los resultados arrojaron que son los varones cis quienes menos consideran que debe haberlos: solo el 50% estuvo “muy de acuerdo”, mientras que el 20 % “algo de acuerdo” y un 16% “algo” o “muy en desacuerdo”, mientras que un 14 % restante no se pronunció. En cambio, en el grupo de mujeres cis, el 71% y el 14% optaron por estar “muy” y “algo de acuerdo” respectivamente, y las opciones que agrupan el desacuerdo representan el 7%. En cuanto al grupo de las disidencias, el 86% estuvo “muy de acuerdo” y el resto (14%) “muy en desacuerdo”.

Participación, interés y actitud en el aula desde la perspectiva de las docentes

En una segunda etapa, se realizaron tres entrevistas a docentes del Seminario. Cabe mencionar que son tres docentes mujeres cis que enseñan derechos humanos desde el primer año de implementación del Seminario. Todas ellas provienen del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, tienen estudios de posgrado y sus edades oscilan entre los 38 y 48 años.

Las entrevistas indagaron las siguientes dimensiones: “participación en

clase”, “manifestación de interés por las unidades y los temas que las componen”, “actitud positiva-negativa-indiferente” ante los temas, y “metodologías y materiales especiales por identidad de género” para abordar especialmente la unidad de género. Para medir el tipo de participación y la actitud del estudiantado ante la unidad se operacionalizaron las categorías a través de la observación de las docentes de las siguientes acciones: preguntar, opinar, comentar textos, sostener la atención y compartir situaciones personales que ilustren el tema. El análisis de dichas entrevistas arroja que son las mujeres cis e identidades diversas quienes más participan de las clases, muestran tener más conocimiento y realizan intervenciones cuando cuentan historias sobre casos personales y de allegados. Las docentes han observado un interés y participación mayor a partir del año 2015, contexto en que se produjo un movimiento masivo de reivindicaciones de género, denominado como “Ni una menos”¹¹. A pesar de que el Seminario ya se dictaba en la UNLa, las docentes manifestaron que este hecho fue “bisagra” y marcó una diferencia cualitativa a la hora de trabajar este tipo de temáticas en las aulas: el estudiantado (especialmente las mujeres cis y las diversidades) tiene mayor sensibilidad y conocimiento.

En cambio, en el caso del grupo de varones cis, las docentes observan mayor participación en los temas de Discriminación, especialmente en las cuestiones de Racismo, pudiendo dar cuenta de forma personal sobre diversas situaciones de vulneración de derechos o de injusticia (Fraser, 1997). En cuanto a la actitud frente a los temas relacionados al Género, no se pudo relevar datos a través de las entrevistas que pudiesen ejemplificarla. Sin embargo, ante el interrogante acerca de temas que provocasen fuertes controversias o situaciones que generasen tensión, una de las docentes comentó que en esta unidad suelen darse algunos debates en esos términos (como por ejemplo el del aborto, previa sanción de la ley que lo regula), y que se han observado “actitudes de cancelación”¹², principalmente por parte de mujeres que se reconocen como activistas. También, las docentes han registrado comentarios por parte de varones cis que minimizan la importancia del tema, situando a la igualdad de género como una realidad efectiva que no merece

demasiado detenimiento.

En cuanto a un posible abordaje pedagógico especializado, ya sea con el uso de metodologías particulares y/o materiales de lectura, las docentes mostraron no tener ninguno. Una de ellas refirió que un estudiante varón trans le sugirió que se introdujera lecturas específicas sobre “nuevas masculinidades”. En cuanto a lo metodológico, en las clases se utilizan soportes audiovisuales (como por ejemplo noticias sobre algún caso donde se ilustre la unidad) para una elaboración grupal posterior. Las estrategias de abordaje están pensadas para todas las identidades por igual. Inclusive, cuando se le consultaban acerca de cómo eran recibidos los temas por cada identidad de género, las docentes comentaban que no habían reparado en ello, hecho por el cual las respuestas solían ser intuitivas o sin un análisis en profundidad.

Finalmente, cabe mencionar, a partir de las entrevistas, la valoración de aquellas clases en las que se cuenta en “primera voz” la problemática, donde alguna persona representativa cuenta experiencias de vida. Por ejemplo, hubo un período que se invitaba a una activista mujer trans para contar las problemáticas de su colectivo desde lo testimonial. Es decir, poder narrar en primera persona qué derechos y cómo son sistemáticamente vulnerados en sus vidas cotidianas. Estas clases, según las docentes, suelen ser las más interesantes para el estudiantado, pues ello se advierte en el clima grupal, la participación y los comentarios que recogen luego. Sin embargo, esta modalidad fue episódica, ya que el Seminario está diseñado para ser dictado regularmente por docentes que pertenecen a la planta funcional de trabajadores de la universidad.

Experiencias, sentidos y tensiones presentes en la enseñanza de los derechos humanos

Como se mencionó brevemente al comienzo de este artículo, la EDH busca incidir en informaciones, actitudes y comportamientos a favor de los sectores

históricamente excluidos. Esos grupos pueden o no coincidir con los y las destinatario/as de la propuesta. En este caso, por tratarse en una universidad del conurbano¹³ y por el tipo de contenidos que aborda el Seminario, se está en condiciones de afirmar que son temas que atraviesan al estudiantado y su contexto próximo. Ya sea porque interpela su posición de privilegio o de desventaja y las múltiples variaciones entre ellas¹⁴.

En estos espacios se confronta lo que las personas conocieron y experimentaron de antemano, especialmente cuando no se ha obtenido EDH de manera previa. Conocimientos que provienen de los medios de comunicación, de las redes sociales, pero sustancialmente a partir de lo que viven y experimentan cotidianamente, desde la intimidad de familia hasta el espacio público. En el aula, estas experiencias y saberes previos se confrontan con un paradigma de derechos humanos que lo problematiza y complejiza. Entonces, cuando se observan los resultados de las encuestas cabe interrogarse: ¿por qué, a los varones cis les interesa en menor medida las cuestiones de género y la importancia de una EDH a nivel universitario? La pregunta es de gran complejidad empírica, sin embargo, es posible adentrarse en dos dimensiones del fenómeno desde las cuales investigarlo:

1- Una dimensión teórica, referida a los saberes curriculares: indagar en los textos del programa y la teoría feminista, de la cual se nutren los planteos al sistema patriarcal y al varón cis como el vértice de un sistema de opresión. Estos textos ¿a quién o quiénes les habla? Y especialmente, ¿cómo lo hace? ¿Cómo son experimentado los textos desde las diferentes identidades? ¿Cómo están planteados allí los nexos entre género y disciplinas? ¿Y entre prácticas profesionales e identidades de género?

En una publicación sobre los feminismos y la lucha emancipadora de Luciano Fabbri (2013), se puede significar esta dimensión con la siguiente reflexión “no es difícil estar en contra de la violencia y la opresión de género, la dificultad reside en reconocernos como opresores. Tal vez por eso nos haya resultado tan complicado escribir estas palabras.” (p.11).

2- Una dimensión de la experiencia de la vida cotidiana: haber experimentado privilegios que luego son fuertemente cuestionados. En el caso de las mujeres cis y colectivo LGTBIQ+ la experiencia es contraria. Esto está dado por las posiciones que ocupan los diferentes géneros en la división sexual del trabajo. Asimismo, cuando se trata de temas de Racismo y Discriminación, la experiencia de los varones cis se ubica como la desventajada. Entonces: ¿cómo se problematizan las experiencias de la vida cotidiana en las aulas, especialmente para aquellos que experimentan los privilegios? ¿Cómo se interpelan a los grupos que no experimentan las injusticias?

En suma, si los textos abordan la masculinidad dominante, ¿no es igual de importante y necesario hablar de otras y nuevas masculinidades? ¿Se puede educar en cuestiones de género con las mismas estrategias para todas las identidades? ¿Se debería abordar a los grupos también con textos orientados a sus características y experiencias de vida? La metodología para sensibilizar en cuestiones de género, ¿debe ser una acción exclusivamente intelectual y racional? ¿Qué otras formas didácticas y pedagógicas son apropiadas para una educación en cuestiones de género en el nivel superior?

Desde lo teórico y desde la experiencia de la vida cotidiana, hablar de nuevas masculinidades, puede proporcionar nuevas herramientas de análisis para las identidades masculinas cis. Se trata de que la EDH pueda allanar caminos y subjetividades para repensar otras formas de ser y vivir la masculinidad. Como se señalaba en la dimensión primera, el sujeto teórico¹⁵ del patriarcado son los varones cis. Quizás, la introducción de materiales de lectura (ya sea artículos, sistematizaciones de experiencias, etc.) sobre “otras masculinidades” pueda convidar a los varones cis a mostrar experiencias reales y actuales sobre otras formas de performatividad genérica. Dicha hipótesis toma fuerza cuando se comprende que son estos varones quienes se reconocen en posiciones desventajadas en temas como Discriminación y Racismo en las clases, ya que identifican experiencias personales o del círculo íntimo. Por lo tanto, si en estos temas, los

varones cis, no solo que la ponderan mejor, sino que además pueden utilizarla para repensar su cotidianidad, es también en los temas de Género que deben poder repensar su posición política, social y cultural, desde otros enfoques, que le permitan reubicarse igualitariamente (como en las experiencias de varones cis en espacios de “nuevas masculinidades”, por ejemplo).

Frente a este escenario, es de esperar que los debates que se susciten traigan, mucha de las veces, conflictos y tensiones que el Seminario debe articular y “acomodar” desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Tal como lo plantea Rodino (2019):

Enseñar los derechos humanos no solo como normas jurídicas sino también como pautas para la convivencia. Pautas a veces polémicas, no exentas de conflicto y debate, también abiertas a la negociación. El aterrizaje en la cotidianidad complejiza, pero sin duda enriquece la doctrina y la práctica de los derechos humanos (p. 84).

Las experiencias del estudiantado también vienen atravesadas de saberes del sentido común, justificaciones a priori y prejuicios. Magendzo (2008), en este sentido, sostiene que la EDH se enfrenta en el aula una serie de temas y conflictos que se deben recoger para problematizar. Toma la idea de que son aquellos “prejuicios que la gente tiene sobre el tema, por ello, en lugar de ignorarlos el educando puede ordenar su actividad comenzando por responder o analizar dichos prejuicios de cara a transformarlos en temas de conocimiento” (p. 23).

La EDH en este nivel, y en resto de los otros niveles educativos, no está exenta de saberes de sentido común, prejuicios y estereotipos que confrontan, jurídica y filosóficamente, con la doctrina de derechos humanos¹⁶. Razón suficiente por la cual es necesario reconocerlos para poder transformarlos.

Reflexiones finales

Tal como se relató a lo largo de este trabajo, el grupo conformado por varones cis es en general el que calificó en menor medida como “muy interesante” los temas vistos en el Seminario y la idea de que exista EDH obligatoria en los ámbitos universitarios, en comparación con las mujeres cis y colectivo LGBTQI+. Por ello, se interrogó acerca de los posibles motivos por los cuales ambos grupos se comportaran diferencialmente ante un mismo asunto. Para ello se delinearon dos dimensiones de análisis a profundizar en futuras investigaciones.

A raíz de estos resultados, también se reflexionó acerca de la importancia de que los temas que abordan la EDH despierten el interés necesario para que el estudiantado pueda movilizarse activamente en torno a ellos. Es decir, los temas tienen que despertar la necesaria empatía por las problemáticas que vivencian miles de personas cotidianamente, aunque aquello no les afecte directamente o, incluso, ponga en cuestionamiento sus posiciones en la división sexual del trabajo. Es clave promover espacios de crítica de la realidad social, de la praxis profesional y de las propias prácticas sociales, para entender que los sujetos tienen una responsabilidad ética en el respeto de los derechos humanos que alcanza a todos sin excepción. Dicha responsabilidad ética debiera desafiarlos actuar en consecuencia, tanto en la vida pública como en la vida privada.

Para la EDH movilizarse por los problemas de violaciones a los derechos humanos, implica conocer, pero también, y no menos importante, implica asumir una actitud de defensa y un comportamiento consecuente con ello. Pero no todos tienen la misma experiencia sobre los temas que allí se abordan. En este sentido, se ha de esperar que la EDH despierte discusiones, tensiones y controversias. Al fin y al cabo, este tipo de educación que enfrenta tensiones, no deja de ser, muchas veces, una educación que incomoda, tanto a educadores como a educandos. También incomoda cuando estas diferencias se articulan interseccionalmente -de clase, género y etnia- y ello complejiza aún más la experiencia cotidiana.

Teniendo en cuenta lo planteado a lo largo de este trabajo, los métodos,

técnicas, materiales y las prácticas educativas de los programas de derechos humanos deben estar en permanente observación, incorporando también la percepción y vivencia del colectivo de estudiantes. Los métodos, técnicas y contenidos de EDH deben interpelarse, así como ellos pretenden interpelar a la sociedad. El camino de la praxis educativa en derechos humanos es recursivo: debe volver sobre sí mismo en la práctica, en ese “aterrizaje a la cotidianeidad que lo complejiza” parafraseando a Rodino (2019). Al fin y al cabo, los espacios formativos en derechos humanos deben poder despertar el mayor interés en todos los sujetos, a fin de que puedan desplegarse en torno a ello las actitudes, valores y comportamientos necesarios para movilizarlos a una consciencia de derechos que promueva nuevas formas culturales de relacionamiento. Estas nuevas formas deben estar guiadas, filosófica y jurídicamente, por los valores y principios de los derechos humanos. En última instancia, para que la EDH pueda favorecer efectivamente a un cambio social, debe promover “un saber”, “un querer” y “un poder” Rodino (2019), y la comprensión de que ninguno es suficiente sin el otro.

Referencias bibliográficas

- Bittar, E. (2021). El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos del Brasil. Un escenario de oscura implementación. En Kandel V.; Gottero L. y Jaramillo V. (comp.), *Planes nacionales en derechos humanos: debates y reflexiones sobre experiencias latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210427054956/Planes-Nacionales-en-DDHH.pdf>
- Cannarozzo, V. (2021). *Educación en derechos humanos en el ámbito universitario público argentino. Estudio de caso: El Programa de Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires*. Tesis de maestría en Derechos Humanos. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos, 2 de noviembre de 2011,

<https://documents.un.org/doc/resolution/gen/g11/124/81/pdf/g1112481.pdf?token=Sw5g12K9Z8i5ALopMr&fe=true>

- Duarte Quapper, K. (2022). Artesanía intelectual en el análisis cualitativo de contenidos. En Duarte Quapper (Ed.), *Separar para construir. Análisis cualitativo de información* (pp. 11-38). Social Ediciones.
- Duek, G. (2016). Las Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense y su financiamiento en la última década. *Gestión Universitaria* 8 (2) http://gestuniv.com.ar/gu_23/v8n2a1.htm
- Fabbri, L. (2013). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Puño y Letra Editorialismo de Base.
- Fernández, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. (1ª ed.) Universidad Nacional de Quilmes.
- Fraser, N. (1997). *Justicia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. En Holguín, M. y Jaramillo, I. (traductoras) *Justicia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del Hombre Editores.
- Kandel, V. (2018). Haciendo caminos entre las universidades públicas y los derechos humanos. En Benente, M. (comps.), *La universidad se pinta de pueblo. Educación superior, democracia y derechos humanos* (pp. 85-102). EDUNPAZ.
- Kandel, V. Naz, N. y Vallejos, A. (2022). Enseñar derechos humanos en la educación. Experiencias durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 33 (1), 99-118.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/16394/237>
- Klainer, R. (1999). Estudio para el análisis de experiencias de educación en Derechos Humanos ARGENTINA.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/estudios-para-el->

Klainer, R. y Fernández, M. (2008). La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años 80 a la actualidad. En Magendzo, A. (Ed.), *Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 27-49). UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.

Magendzo, A. (2008). Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Introducción. En Magendzo, A. (Ed.) *Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 4-25). UNESCO y Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura.

Manchini N., Penhos, M. y Suarez, O. (2016). El impacto de la Educación en Derechos Humanos en la Universidad Argentina del siglo XXI. *Revista Internacional de Derechos Humanos Bauru*, 4 (1), 33-61.

<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/321>

Naz, N. (2019). Percepciones sobre la contribución de la educación en derechos humanos a la formación universitaria. Universidad Nacional de Lanús. 2017/2018, en *Anuario de Becarios/as y Adscriptos/as – Secretaría de Ciencia y Técnica – UNLa*. 1ª ed., 265-278

http://www.unla.edu.ar/documentos/secretarias/seccty/anuario_becarios_adscriptos_2019.pdf

(2021, 28 de octubre). *Educación en derechos humanos y representaciones sociales* [artículo divulgado en Congreso] IX Colóquio Latino-Americano y Caribenho de Educação em Direitos Humanos - Democracias, Violências e resistências: tensões em tempos de diversidade e interculturalidade, Três Lagoas/MS, Brasil.

Pinto, M. (2021). La alfabetización en derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires. En Badano, M. R. y Cruz, V. (comp.). *Conversaciones en plural: Educación superior, Derechos Humanos y desigualdad en tiempos de pandemia*, (pp.197-
Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XXIII N° 23 (Junio 2024) pp. 1-25

202). EDULP.

- Puiggrós, A. (1997). Currículum universitario del siglo XXI y los derechos humanos. En De Alba, A. (coord.). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*, (pp. 220-228). Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés, S. A. de C.V.
- Rabossi, E. (1989). El fenómeno de los Derechos Humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* (3), 323 -334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049051>
- Rodino, A. (2003). Educación Superior y Derechos Humanos. El papel de las Universidades antes los retos del siglo XXI. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Visión y propuestas para la región en la educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, (pp.53-70). Oficina de UNESCO en México, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana.
- (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16 (2), 57-264. <https://www.redalyc.org/pdf/703/70332866003.pdf>
- (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública en *Revista de Ciencias Sociales*, Bernal, Ed. Universidad Nacional de Quilmes, segunda época, (25), 129-139. <http://www.unq.edu.ar/catalogo/330-revista-de-ciencias-sociales-n-25.php>
- (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 61, 201-223. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- (2019). Desafíos para las universidades en el contexto regional. En Meza Tananta, F. y Saettone, M. (coord.) *Educación en Derechos Humanos desde la Interdisciplina. Aportes para un diagnóstico* (pp.80-85). Universidad de la República del Uruguay.

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* 6 (25), 121-128. RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1593>

Tibbitts, F. (2002). Nuevos modelos de Educación en Derechos Humanos. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 15, 75-80. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24461.pdf>

Notas

- 1 La expresión mujeres y varones “cis” (abreviatura de “cisgénero”), refiere a aquellas personas que perciben una congruencia entre su sexo biológico y su identidad de género, es decir, que se encuentran dentro de los márgenes de la heteronorma.
- 2 Existen distintas denominaciones hacia el interior de la academia para referirse a la diversidad sexual y de género. En este trabajo se opta por la denominación “LGBTIQ+” por ser un acrónimo utilizado usualmente por organizaciones activistas por los derechos del colectivo, el cual refiere a personas que por su orientación sexual, expresión y/o identidad de género se autoperciben como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, travestis, transexuales, intersex, queer, no binaries, y toda posición que se aparte de la heteronorma.
- 3 Dado que aún no hay un acuerdo acerca del uso lingüístico del “o/a”, de la “x” o de la “e” para denotar los géneros y tomando en cuenta las recientes recomendaciones al respecto
- 4 Especialmente a partir de la década del 80 cuando se desarrollan instrumentos internacionales que la definen y promueven, tales como el “Protocolo de San Salvador” (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1988) o la Declaración de Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (ONU, 2011).
- 5 El Seminario comenzó a dictarse de forma obligatoria y transversal desde el año 2014 para todos los estudiantes de pregrado y grado. A partir del año 2017 se realiza una encuesta a estudiantes que finalizaron su cursada, para recoger la opinión sobre diversos aspectos de este espacio curricular. Tiene una duración de 64 hs y se cursa de forma presencial mayormente (existe 1 opción virtual por cada oferta cuatrimestral). Las evaluaciones parciales son numéricas (rango del 1 al 10) y la evaluación final se califica como “aprobado” o “desaprobado”.
- 6 Las carreras de pregrado incluyen tecnicaturas (de las cuales la mayoría de

ellas corresponden a títulos intermedios de las licenciaturas), 21 licenciaturas y 7 ciclos de licenciatura. Estos últimos son ofertados para estudiantes que tengan un título superior no universitario. Fuente “Agenda Estadística UNLa 2022”.

- 7 Del porcentaje restante, un 12% manifestó que el Seminario no modificó su antigua percepción sobre los derechos humanos, mientras que el otro 3% optó por no pronunciarse.
- 8 Detalle de los resultados: 18 a 24: (76% no recibió); de 25 a 44: (69% no recibió) y de las de 45 años (72% no recibió).
- 9 Contenidos abordados en el Seminario: DDHH: Derechos Humanos. La noción de derechos humanos como sistema de valores y como normas en el marco del sistema internacional. y los sistemas específicos de protección: derechos de las personas y protección internacional. Distinción entre ciudadanía (nacional) y derechos de (todas) las personas. ¿Qué implica tener un derecho? ¿Qué es un derecho humano? MVyJ: Memoria, Verdad y Justicia en Argentina. La creación de la Comisión Nacional por la Desaparición de Personas (CONADEP). El Juicio a las Juntas Militares. Las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Los indultos. La declaración de inconstitucionalidad de las leyes de impunidad (CSJN, 2005). Género: Las formas plurales de las violencias, ¿qué es la violencia? ¿Qué tipos de violencia conocemos? ¿Cómo analizar la violencia? La violencia de género como un modo particular expresión de la violencia. La crítica feminista a la universalidad de los derechos humanos. La lucha por la igualdad de género. Femicidios y patrones sistemáticos de violencia de género en la actualidad. La lucha contra el delito de la trata de personas con fines de explotación sexual. Derecho al matrimonio igualitario. Derechos

sexuales y reproductivos. Cultura y DDHH: Desafíos culturales a la universalidad de los derechos humanos. Pueblos originarios y personas migrantes como dos grupos que cuestionan la idea de universalidad y la relación de los derechos humanos con los estados nacionales. Situación colonial y derechos humanos. La fórmula iluminista civilización y barbarie y la colonización pedagógica en Argentina. La crítica al pensamiento colonial. La lucha por la igualdad en América Latina. El pensamiento latinoamericano y la lucha por la Patria Grande. Soberanía nacional y acceso a derechos. La(s) cultura(s) como condición humana. Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Programa del Seminario, elaborado en el 2016, última versión.

- 10 El pensamiento decolonial ha sido desarrollado en profundidad por un grupo de intelectuales y activistas latinoamericanos llamado “Modernidad-Colonialidad” en los años 70. Entre sus principales aportes, está la crítica al ethos europeo, la colonización gnoseológica, y la estratificación racial como forma elemental de dominación europea desde la modernidad hasta la actualidad.
- 11 En el año 2015 se produjo una movilización masiva de mujeres, conocida socialmente como “Ni una menos” en relación a un caso de femicidio con un amplio nivel de conocimiento público. Ese año, en el mes de junio se produjo una marcha masiva al Congreso de la Nación Argentina, para reclamar leyes de protección específicas para la violencia por cuestiones de género.
- 12 Se entiende por “actitudes de cancelación” a las intervenciones en un debate que anulan las opiniones contrarias. Dichas formas culturales de debate, están enmarcadas en lo que se conoce como la “cultura de la cancelación”. Este fenómeno, en la actualidad, se observa con frecuencia en las redes sociales, cuando se retira el apoyo a una persona porque hizo o dijo algo ofensivo y/o cuestionable.
- 13 Las universidades públicas ubicadas en la

zona del conurbano (Buenos Aires) fueron creadas en la misma etapa histórica y todas ellas comparten una cartografía socioeconómica similar. Según (Duek, 2016) estas nuevas universidades han enfrentado el enorme desafío de brindar formación universitaria a una población que antes no accedía a ella y que ha recibido una formación previa que, en la mayoría de los casos, se muestra insuficiente para encarar estudios superiores.

14 La interpelación de privilegios o desventajas en la posición que ocupan los grupos en el campo económico, político y social dependerá de la problemática de que se trate. Sin embargo, dichas posiciones son relacionales y dinámicas respecto al clivaje de análisis que se haga.

En este sentido, se entiende a estas posiciones y su análisis empírico desde un enfoque interseccional, como la resultante de experiencias concretas de vida donde entra en juego las cuestiones de clase, género y raza.

15 Interesa aquí adjetivar como “teórico” ya que, nos encontramos en una instancia de formación académica universitaria, donde las posiciones y opiniones sobre los temas buscan (mejor dicho, deben) ser sostenida por la bibliografía, es decir, el debate de ideas en un aula universitarias, debe estar sostenido en la argumentación teórica.

16 La doctrina en derechos humanos es el conjunto de textos legales, jurisprudencia y teoría política y social sobre los derechos humanos.

