

CREENCIAS SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE LIMA

BELIEFS ABOUT HUMAN RIGHTS IN COLLEGE STUDENTS IN LIMA

Gissela Vilchez Choquehuayta* y Susana Frisancho Hidalgo**
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Recibido: 15 de febrero de 2013

Aceptado: 15 de julio de 2013

RESUMEN

En el presente estudio se planteó como objetivo explorar el nivel de información y las creencias sobre los derechos humanos en dos grupos de estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. Un grupo asistió a un curso de *Ética y Ciudadanía* en el que se abordó temas relativos a los derechos humanos y el otro grupo no. Mediante un cuestionario y entrevistas se exploró la información y creencias de los estudiantes sobre la utilidad e importancia de los derechos humanos, el respeto y las violaciones a los mismos y su percepción sobre el curso de *Ética y Ciudadanía*. La investigación muestra una clara diferencia entre los grupos con respecto a la utilidad e importancia que le atribuyen a los derechos humanos dentro de la formación profesional. Sin embargo, se identificó también, que ambos grupos presentan dificultades en el nivel de información y ciertos prejuicios acerca del papel que la educación, en derechos humanos, tiene para su desarrollo como profesionales y ciudadanos. El artículo aborda las implicancias de estos hallazgos para el cambio de creencias y la educación en este tema.

Palabras clave: Derechos humanos, educación superior, creencias.

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the level of information and beliefs about human rights among two groups of college students of a private university in Lima city. One group took the course of «Ethics and Citizenship», here they spoke about human right issues, while the other did not. Through interviews and a questionnaire, students' beliefs were explored in three areas: a) beliefs about the value and importance of human rights; b) beliefs about respect for human rights and human rights violations; c) perception of the course «Ethics and Citizenship». The research shows a clear difference between the groups in terms of the importance and usefulness attributed to human rights as part of their professional training. However, it was identified that in both groups there are some problems at the level of information and certain prejudices regarding the role of human rights education in their development as professionals and citizens were also identified. The article discusses the implications of these findings for a change in beliefs and for human rights education.

Key words: Human rights, higher education, beliefs

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

Introducción

El 10 de diciembre de 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que recoge los principios que consagran la dignidad, los derechos y las libertades fundamentales de las personas. Los derechos humanos se caracterizan por ser inherentes a las personas, inalienables, imprescriptibles, irrenunciables, universales e interdependientes, ya que el avance o privación de uno afecta el disfrute o el acceso a los demás (Magendzo, 2008). Estos se presentan como facultades y atributos que poseen los individuos por el simple hecho de ser personas y tienen implicancias en la protección de las libertades básicas y la dignidad humana (UNESCO, 1948; Staerklé, Clemence & Doise, 1998). Además, promueven el bienestar, la libertad y la reducción del sufrimiento y ofrecen un marco ético y moral para lograr una convivencia armónica en una comunidad o sociedad, pues brindan lineamientos y criterios para que los individuos se respeten unos a otros y puedan evaluar sus relaciones con los demás (Gamio, 2008; Osler & Starkey, 1994). Así, los derechos humanos pueden ser entendidos como principios que organizan y guían las relaciones sociales y ayudan a construir una sociedad más justa, más inclusiva y menos violenta (Pirttlä-Backmann, Kassea & Sakki, 2009; Osler & Starkey, 1994).

Los gestores de los derechos humanos consideraron a la educación como el mejor medio para promoverlos y, por eso, muchos países los han incorporado dentro de sus planes curriculares de educación Básica y Superior (Acauave, 2012; Bajaj, 2004; Cox, 2009; Frisancho & Reátegui, 2009; Jaramillo & Mesa, 2009; Jurgena & Mikainis, 2013; Lohrenscheit, 2002; Peña & Barrantes, 2007). De hecho, en América Latina existe una larga tradición educativa orientada al reconocimiento de los derechos humanos y a la construcción de la democracia, a pesar de las tensiones que esto produce y de los retos que entraña (Magendzo, 1994; Misgeld, 1994; Misgeld & Magendzo, 1997; Sime, 1994; Sime & Tincopa, 2004). Para los fines de este trabajo, interesa el papel que cumple la educación superior, especialmente las universidades, en la educación en derechos humanos, pues la universidad juega un rol fundamental para la transformación y progreso de las sociedades a través de la libre discusión de las ideas, el cultivo de la investigación científica y la generación de conocimiento (Gamio, 2007; UNESCO, 1998, 2009). Así, la

educación superior no solo busca formar profesionales técnicamente competentes, sino también contribuir a la formación de ciudadanos activos dotados de principios éticos, respetuosos de los derechos humanos y comprometidos con la construcción de la paz, la justicia y el bienestar común (Ley N° 23733; Colby, 2010; Patiño, 2009; UNESCO, 2009).

Magendzo (2005, 2007, 2008), señala que la educación en derechos humanos tiene como objetivo central la formación de un sujeto de derechos. Este es una persona que tiene conocimientos del cuerpo normativo de los derechos fundamentales, los tratados o acuerdos sobre ellos y las instituciones que los protegen; estos conocimientos le permiten promover, defender y vigilar el cumplimiento de sus derechos y los de los demás. Un sujeto de derechos también desarrolla competencias lingüísticas para que, a través del diálogo y la argumentación, pueda defender sus derechos o rechazar situaciones que comprometen su dignidad. Además, es capaz de valorar y aceptar al otro como un ser diferente de él, legítimo en su forma de ser y autónomo en su capacidad para actuar (Magendzo, 2008). Los derechos humanos ofrecen así una «cultura moral, un horizonte crítico que permite el cuestionamiento de aquellas prácticas que lesionan el cuerpo, la dignidad o las libertades de las personas en el mundo» (Gamio, 2008). En el Perú esto es doblemente urgente e importante porque el período de guerra interna vivido por el país entre los años 1980-2000 se caracterizó precisamente por un alto número de violaciones a los derechos fundamentales y por haber usado la educación básica y superior como plataforma para infiltrar ideas que atentan contra ellos (CVR, 2004).

Para responder al desafío de formar ciudadanos responsables y comprometidos con la justicia, la democracia y los derechos humanos, las universidades, tanto en el Perú como en el mundo, han implementado estrategias tales como ofrecer cursos especializados, maestrías temáticas, programas extra académicos, pasantías en proyectos sociales o voluntariados (Colby, 2010; Colby, Ehrlich, Beaumont & Stephens, 2003; Marlin-Bennet, 2002; Youniss & Yates, 1997, 1999). Sin embargo, todo cambio comportamental pasa necesariamente por modificar las creencias que subyacen a tales comportamientos, las que influyen decisivamente en las prácticas que muestran las

* gmvilchez@puccp.pe

** sfrisan@puccp.edu.pe

personas (Pajares, 1992). Así, las creencias permiten entender, predecir y guiar el comportamiento porque intervienen en la selección de herramientas cognitivas para el procesamiento de la información, la organización del conocimiento y la toma de decisiones. En este sentido, la información y las creencias que los estudiantes sostengan sobre los derechos humanos influirán en su modo de actuar con respecto a ellos y en la manera en que se reciba y se procese la información de cualquier intervención educativa.

Los sistemas de creencias

Las creencias son construcciones y representaciones de la realidad integradas a los esquemas mentales (Borg, 2001; Pajares, 1992). Ellas forman un sistema que contiene todas las hipótesis, conscientes o inconscientes, que las personas aceptan y sostienen como válidas, creíbles e incontrovertibles del mundo en el que viven (Rokeach, 1960). Así, las creencias tienen una función adaptativa, pues permiten a los individuos entenderse y comprender su entorno (Borg, 2001; Fishbein & Ajzen, 1975; Rokeach, 1960). Las creencias se forman y fortalecen a lo largo de la vida por influencias del entorno y la experiencia; las que se incorporan más temprano son más resistentes al cambio y tienden a autoperpetuarse, incluso contradiciendo razones o basándose en información incorrecta o parcial (Pajares, 1992; Rokeach, 1960; Tsangaridou, 2006). En este sentido, el sistema de creencias puede mostrarse desafiante a la lógica pues suele no estar abierto a la crítica y examen de la razón, ya que tiene un componente afectivo fuerte que facilita tanto su almacenamiento en la memoria de largo plazo como su recuerdo. Los cambios en las creencias ocurren cuando las personas están insatisfechas con ellas, enfrentan un conflicto lógico, o buscan reconciliar la información nueva con la antigua (Pajares, 1992).

Método

Se trata de una investigación cualitativa que busca identificar las creencias, entendidas como hipótesis o suposiciones, que los participantes tienen sobre los derechos humanos. Dicho enfoque permite entender la forma en que subjetivamente los individuos perciben la naturaleza de los derechos humanos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Veytes, 2004).

Participantes

La muestra es no probabilística de tipo intencional y estuvo conformada por 20 estudiantes universitarios del segundo semestre, de distintas especialidades, seleccionados con el criterio de haber participado o no en el curso *Ética y Ciudadanía*. El grupo uno estaba formado por 10 alumnos que llevaron el curso, ocho mujeres y dos varones cuyas edades fluctuaban entre los 17 y 18 años. El grupo dos lo integraban 10 estudiantes de entre 16 y 19 años que no cursaron dicha materia; siete varones y tres mujeres. Todos participaron del estudio voluntariamente. Dado que la investigación se apoya en entrevistas individuales se optó por este tamaño de muestra, considerando el criterio de saturación de la información (Creswell, 2008; Veytes, 2004).

Instrumentos

Para identificar el nivel de información se empleó un cuestionario con siete preguntas sobre la DUDH, incluyendo su definición, lugar y año de creación, los derechos que contiene y la relación de los derechos humanos con el Estado. Este cuestionario tiene validez de contenido por representar en sus preguntas un muestreo de los temas que los estudiantes vieron en el curso de *Ética y Ciudadanía*. Cada pregunta se evaluó como correcta e incorrecta según el participante manejara la información adecuada o no. Para indagar las creencias sobre los derechos humanos se empleó una entrevista semiestructurada, constituida por tres áreas:

- Área 1: Creencias sobre la utilidad e importancia de los derechos humanos. Explora el valor y la función que los estudiantes atribuyen a los derechos humanos para la sociedad y la formación profesional.
- Área 2: Creencias sobre el respeto y las violaciones a los derechos humanos. Indaga sobre la percepción de los estudiantes acerca del cumplimiento de los derechos humanos y su visión de las personas que atentan contra ellos.
- Área 3: Percepción sobre el curso de *Ética y Ciudadanía*. Recoge información acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la asignatura mencionada.

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

La entrevista fue validada por cuatro jueces expertos que revisaron tanto la pertinencia de las áreas como la elaboración de las preguntas y su correspondencia con cada área; se tuvo además una aplicación piloto que permitió ajustar las preguntas con el fin de que estas sean entendidas del mejor modo posible por los entrevistados. El análisis del contenido de las entrevistas se realizó en dos momentos. En el primero, se hizo una lectura exhaustiva de todo el material recogido, lo que permitió identificar las categorías emergentes. Luego, se definió que las unidades de análisis serían los segmentos de la entrevista que tuvieran un sentido completo. En esta fase, las categorías se ajustaron y se establecieron reglas que permitían asignar los datos de las entrevistas a algunas de las categorías formadas. Luego, las categorías se agruparon por temas (Hernández et al., 2010; Vieytes, 2004). La validación de las categorías se estableció por el consenso entre las dos autoras de este artículo, quienes individualmente analizaron su pertinencia y sentido, y establecieron en conjunto, las concordancias y criterios de agrupamiento.

Procedimiento

Los participantes fueron contactados en sus clases y se les pidió participar del estudio de manera voluntaria. Con los que accedieron se realizaron las entrevistas que tuvieron una duración de aproximadamente una hora, fueron grabadas y transcritas posteriormente. Esto se llevó a cabo en el año 2011. Previamente los participantes leyeron y firmaron un consentimiento donde se informaba y se especificaba los objetivos y características de la investigación, además del permiso para la grabación.

Resultados

Información sobre los Derechos Humanos

Se encontró que los estudiantes tenían cierto conocimiento sobre los documentos y acuerdos firmados relativos a los derechos humanos. En ambos grupos, la mayoría de estudiantes afirma que existe una relación entre el Estado y los derechos humanos, y que el Perú ha firmado acuerdos en torno a este tema. Sin embargo, solo la mitad de los estudiantes del grupo que llevó el curso de formación *Ética y Ciudadana* recuerda la DUDH y su lugar de suscripción. Igualmente, en ambos grupos son pocos los que pueden mencionar derechos específicos; los más

enunciados son los más cercanos a la experiencia y vida cotidiana de los estudiantes, los derechos a la vida, a la libertad de expresión y a la educación. Es relevante señalar que las opiniones están divididas, en ambos grupos, sobre el origen de esta información. Muchos indican que sus conocimientos vienen de su formación escolar básica, anterior a la universidad, mientras otros señalan que han adquirido información en la universidad pero también a través de los medios de comunicación y de sus familias.

Creencias sobre los derechos humanos

En ambos grupos refieren que los derechos humanos son útiles e importantes para la sociedad porque son guías para la acción correcta, facilitan la convivencia armónica, son mecanismos de protección para las personas y permiten el desarrollo socioeconómico. Hay un reconocimiento de la importancia de los derechos humanos para la protección de las libertades básicas, la convivencia armónica y la dignidad de las personas, tal como argumentan diversos autores (Bacigalupo, 2006; Clemence, Doise & Staerklé, 1998; Gamio, 2008; Osler & Starkey, 1994). Los estudiantes de ambos grupos consideran importante conocer los derechos humanos para demandarlos cuando son negados. Declaran por ejemplo:

En ello se basan las personas para hacer lo recomendable y aceptable. Son pautas donde uno se puede fijar en lo que puedo o no puedo hacer. Ellos establecen criterios para obrar bien. (Grupo 1, Alumno 6)

Si no existen personas libres con derechos a la vida, expresión, reproducción, habría una presión de unas contra otras. (...). Antes había guerras. (...) ha habido una mejora y eso se ha dado en gran parte porque hay una Corte Interamericana que vela por los derechos de cada persona. El desarrollo del país (...) va por el lado de cómo las personas son respetadas. El respeto a la dignidad y libertad de todos y eso contribuiría al desarrollo económico porque las personas que están bien hacen las cosas bien. (Grupo 1, Alumno 8)

Para argumentar los reclamos cuando se comenten injusticias y violan tus derechos. La persona que considera que los derechos humanos son importantes va a reclamarlos o refutar a la persona que trata de negárselos. (Grupo 1, Alumno 1)

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

En algunos casos, específicamente en alumnos que no llevaron el curso, se enfatiza solamente en el aspecto instrumental de conocer los derechos como una manera de evitar sanciones por transgredirlos, lo que podría ser señal de heteronomía moral (Kohlberg, 1976; Piaget, 1932) y de una escasa comprensión del rol fundamental que los derechos juegan en las sociedades contemporáneas. Por ejemplo:

Al trabajar en una empresa si no conoces ciertos derechos puedes abusar contra las personas y eso generaría demandas en tu contra, podrían perjudicarte profesionalmente. (Grupo 2, Alumno 10)

Más aún, algunos estudiantes piensan que los derechos humanos son instrumentos importantes solo para el ejercicio profesional de las carreras de letras o ciencias sociales y que por tanto, no aportan en la formación en otros campos de estudio. Muchos no consideran necesario un curso sobre el tema, e incluso temen que los derechos humanos puedan influir en la opinión política de las personas y convertirse en un mecanismo de adoctrinamiento, como si al tocarse este tema en clases no hubiera cabida para la deliberación y reflexión personal de los individuos o para escuchar activamente el punto de vista de los otros sin por ello renunciar a las propias convicciones (Colby, 2010; Magendzo, 2007). Por ejemplo, los alumnos opinan:

Basta con cosas globales, sería mejor algo como una publicidad, una cosa rápida que de solo pautas porque no vamos a ser especialistas en el tema. Además, se lee mucho y eso generaría críticas al curso y hostigaría. (Grupo 2, Alumno 1)

Le será más útil a algunos eso depende del beneficio. A los que trabajan directamente con personas les será más útil y no tanto a los de arquitectura a ellos les beneficiaría hacer maquetas. (Grupo 1, Alumno, 5)

Creo que está muy politizado. Creo que en política se usa mucho el tema de derechos humanos. (...) si se diera obligatoriamente podría haber una especie de influencia política. En el caso de los derechos humanos está muy mezclado con la política. Si se mete eso a las universidades como requisito obligatorio y no electivo (...) algunas personas podrían aprovechar el curso para influir en

alguna opinión política. No necesariamente puede ser muy objetivo explicar los derechos humanos. (...) se dice que todos tenemos derechos humanos; por eso no se puede hacer esto o lo otro y no se pueden hacer cosas así o asá. La gente dice esta cosa pasó. Los otros dicen sí, eso viola los derechos humanos y a uno no lo dejan hablar. (Grupo 2, Alumno 5)

Como se ha visto, los estudiantes valoran estar informados sobre los derechos humanos pero de manera poco profunda e incluso instrumental, para evitar sanciones por transgredirlos, y proponen a la publicidad, que difunde un mensaje concreto y persistente, como el mejor medio para conocer los derechos, lo que refleja desinterés por la reflexión y el ejercicio crítico sobre el tema. Esto está vinculado a su resistencia hacia la lectura de textos académicos, declarada frecuentemente durante las entrevistas, y a pensar que la educación en derechos humanos tiene como único objetivo informar a las personas sobre los mismos. Sin embargo, como indica la literatura sobre el tema, esta educación busca principalmente que el estudiante sea capaz de defenderlos a través del diálogo y la argumentación, y pueda valorar al otro como un sujeto de derechos (Magendzo, 2007, 2008). Para desarrollar estas capacidades se necesitan espacios de reflexión y aplicabilidad, donde el estudiante se involucre a nivel intelectual, afectivo, social y personal con los derechos humanos (Colby, 2010). Como puede apreciarse, algunos estudiantes perciben la formación universitaria principalmente como un medio para desarrollar capacidades que les permitan responder a las exigencias laborales del mercado, y no valoran del mismo modo el potencial de la educación para convertirlos en ciudadanos críticos, activos, capaces de comprender y respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas (Nussbaum, 2010).

Respeto y violaciones a los derechos humanos

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre el cumplimiento y transgresión de los derechos humanos a nivel individual y colectivo, la mayoría percibe que disfruta de los derechos a la educación, la libertad de expresión y la vida, aunque señalan que se transgrede su derecho a la seguridad. Si bien indican que este último derecho y el derecho a la vida no se respetan en el Perú, no reconocen

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

que otros derechos, tales como la libertad de expresión y la educación también se han transgredido (Consejo Nacional de la Juventud (2006) - Plan Nacional de la Juventud 2006-2011; Godoy, 2010; Instituto de Defensa Legal [IDL], 2010; MINEDU, 2012), lo que indica que la percepción de los alumnos acerca del cumplimiento de los derechos humanos o las violaciones a los mismos se basa en sus experiencias directas y no en una visión más amplia y crítica de lo que sucede en el país. Esto es congruente con los datos del MINEDU (2005) que señalan que los estudiantes de quinto de secundaria opinan sobre el sistema democrático a partir de su experiencia cotidiana pero tienen dificultades para vincular sus experiencias con información sobre democracia desde una mirada crítica y amplia de la realidad. Dado que cuando las personas experimentan atentados contra sus derechos tienden a involucrarse en la defensa de los mismos (Macek, Oseká & Kostron, 1997), podría fortalecerse el compromiso de los estudiantes hacia los derechos humanos si la reflexión y la discusión sobre ellos se inician en torno a derechos como la vida y la libertad, que son percibidos como vulnerados.

Respecto a las percepciones de los alumnos sobre las personas que transgreden los derechos de los demás, se identifican dos posturas. La primera, donde se ubica la mayoría de estudiantes de ambos grupos, considera que deben respetarse los derechos de los transgresores y apela al carácter universal de los mismos, por lo que su disfrute no depende de las acciones o características de los sujetos. Por ejemplo, señalan lo siguiente:

Ante la ley todas las personas tienen derechos hayan o no transgredido las leyes. (Grupo 1, Alumno 6)

En parte está bien porque haces cumplir los derechos de todos. Es algo que se tiene que hacer para lograr la equidad de todos. (Grupo 2, Alumno 4)

En la segunda postura, algunos estudiantes de ambos grupos toleran la violación de los derechos humanos de aquellos que transgreden los derechos de los demás porque piensan que el disfrute de los derechos está condicionado al respeto de los derechos de los demás y que el transgresor pierde su valor como persona. Por ejemplo, los estudiantes expresan lo siguiente:

Si yo no respeto, como pido que me traten bien, con qué cara pido beneficios si yo he matado a personas. (Grupo 2, Alumno 2)

No es que pierda sus derechos (...) si le destruiste la vida a otra persona, yo creo que tu vida no vale nada. No es ir totalmente contra tus derechos sino que tú ya no vales. (Grupo 1, Alumno 4)

Por supuesto, las afirmaciones de los estudiantes podrían ser producto de las emociones que se movilizan cuando las personas perciben violaciones a los derechos humanos. Según Prinz (2006), la transgresión a las reglas que protegen a la gente de daño físico y/o de violaciones a sus derechos genera emociones como la ira, el rechazo o el disgusto. Las personas que experimentan dichas emociones tienden a ser impulsivas, poco reflexivas y menos deliberativas, y cognitivamente emplean heurísticos, activan estereotipos y reducen su capacidad para pensar sistemáticamente (Bodenhausen, Sheppard & Kramer, 1994), lo que influye en la percepción del transgresor. En este sentido, las creencias arriba mencionadas se asocian a las emociones que los estudiantes experimentan al ser empáticos con las personas que ven vulnerados sus derechos. Sin embargo, si las personas están dispuestas a asumir la dignidad y los derechos humanos como principios éticos para sus acciones, deberían aceptar la igualdad de todas las personas en dignidad y derechos (Bacigalupo, 2006), lo que incluye a los transgresores. Así, no resulta posible condicionar el disfrute de los derechos humanos pues ello es incongruente con el carácter universal de los mismos.

Percepción del curso de Ética y Ciudadanía

Aunque la mayoría de estudiantes considera que el curso es interesante, un grupo lo encuentra tedioso por la cantidad de lecturas y porque no responde directamente al quehacer de sus carreras. Como ya se ha señalado, algunos estudiantes valoran los cursos principalmente por el aporte que hacen al desarrollo de sus habilidades profesionales, y muestran resistencias hacia la lectura de textos académicos, especialmente cuando no logran identificar su vinculación con la carrera que estudian. En relación a los contenidos, solo la mitad de participantes indica que los derechos humanos fue un tema abordado en las clases, aunque algunos ya no lo recuerdan. Señalan que en el curso

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

revisaron conceptos como la libertad, la igualdad, los mínimos éticos necesarios para la convivencia social y la discriminación, pero no logran establecer una relación entre estos temas y los derechos humanos. Los que recuerdan haber tratado el tema señalan que por medio del curso reafirmaron lo que sabían; una estudiante indicó haber aprendido acerca de la universalidad de los derechos humanos y la importancia de acceder a ellos. En tal sentido, el curso de *Ética y Ciudadanía* permite que los estudiantes que ya tenían una postura favorable hacia el tema puedan enriquecer sus argumentos, lo que constituye un resultado positivo pues, como se muestra en el estudio del MINEDU (2005), los estudiantes de quinto de secundaria –que son los que están próximos a ingresar a la universidad– no pueden articular argumentos sólidos que incluyan temas como democracia o ciudadanía para justificar sus posturas a favor de la convivencia pacífica y la participación democrática. Lo mismo ocurre en muchos otros lugares del mundo donde los estudiantes no se muestran comprometidos con los derechos humanos, presentan sesgos a favor de un grupo sobre otro, desconocen información importante o tienen dificultades para comprenderlos (Shuibat, 2007; Macek et al., 1997; Stellmacher & Sommer, 2008). Sin embargo, es importante señalar que la literatura indica que los programas educativos en derechos humanos son eficaces para desarrollar el conocimiento, las actitudes y la conciencia crítica en el tema y que incluso cuatro sesiones incluidas en el currículo de los estudios de pregrado pueden hacer una diferencia significativa (Colby, 2010; Patiño, 2009; Stellmacher & Sommer, 2008).

Conclusiones

La Educación Superior busca formar profesionales técnicamente competentes, pero también ciudadanos participativos, respetuosos de los derechos humanos y comprometidos con su defensa. Los resultados de este estudio indican que un curso orientado a estos objetivos lograr brindar información que ayuda a los estudiantes que ya tienen actitudes positivas a favor de los derechos humanos a fortalecer sus argumentos y respaldar su postura de manera más sólida y coherente, lo que es importante en un contexto en el que los estudiantes terminan la educación secundaria con muchas deficiencias en la capacidad de argumentación (MINEDU, 2005). Sin embargo, no se han

encontrado diferencias sustanciales entre las creencias de los estudiantes que llevaron el curso y las de aquellos que no lo hicieron, salvo la atribución, que hacen los segundos, a la importancia de conocer sobre los derechos humanos para evitar ser sancionados por transgredirlos. En general, para todos los estudiantes los derechos humanos son importantes y útiles para la vida social, pero para muchos de los que no pasaron por la experiencia de un curso temático sobre ellos las razones que respaldan esta importancia son básicamente instrumentales y no incluyen una perspectiva ética o de derechos fundamentales, lo que refuerza la idea de que un curso especialmente diseñado, aún corto, es un espacio valioso de reflexión que permite construir puntos de vista más complejos sobre el tema. Sería necesario ampliar la investigación y analizar con mayor detalle las características de las intervenciones educativas que funcionan mejor para construir conciencia crítica y mayor comprensión acerca de los derechos fundamentales. Una educación que apunte a construir una cultura de respeto por estos derechos necesita prestar atención a las creencias con las cuales los estudiantes se enfrentan a la tarea educativa. Son estas creencias las que subyacen a las acciones y las que hay que transformar con el fin de lograr personas respetuosas de los derechos humanos y constructoras de una cultura de paz.

Referencias

- Acauave, L. (2012). International programs: advancing human rights and social justice for African American students. *Journal of Social Work Education, 48*(4), 763-784.
- Bacigalupo, L. (2006). *Los Derechos Humanos desde una perspectiva filosófica*. Recuperado de <http://corinto.pucp.edu.pe/bacigalupo/blogs/filosofia-practica-liberalismo/etica/los-derechos-humanos-desde-una-perspectiva-filosofica>
- Bajaj, M. (2004). Human right education and student self-conception in the Dominican Republic. *Journal of Peace Education, 1*, 21-36.
- Bodenhausen, G., Sheppard, L. & Kramer, G. (1994). Negative affect and social judgment: the differential impact of anger and sadness. *European Journal of social psychology, 24*, 45-62.
- Borg, M. (2001). Teacher's beliefs. *Teachers Journal, 55*, 186-188.
- Clemence, A., Doise, W. & Staerklé, C. (1998). Representation of human rights across different national context the role of democratic and non-democratic populations and governments. *European Journal of social psychology, 28*, 207-226.

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

- Colby, A. (2010). Educando para la democracia a nivel universitario: Un estudio de prácticas ejemplares en los EE.UU. *Postconvencionales*, 1, 20-48.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. & Stephens, J. (2003). *Educating Citizens. Preparing Americas's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cox, C. (2009). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas - SREDECC. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Creswell, J. (2008). *Educational Research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbia: Pearson.
- CVR (2004). *Informe final de la CVR en el Perú*. Recuperado de <https://sites.google.com/a/pucp.pe/informe-final-de-la-cvr-peru/>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Recuperado de <http://www.jus.uio.no/lm/un.universal.declaration.of.human.rights.1948/portrait.a4.pdf>
- Fishbein, M. & Ajzen, L. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Recuperado de <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Frisancho, S. & Reátegui, F. (2009). Moral education and post-war societies: the Peruvian case. *Journal of Moral Education*, 38(4), 421-443.
- Gamio, G. (2007). *Racionalidad y conflicto ético: ensayos sobre filosofía práctica*. Lima: CEP: Instituto Bartolomé de las Casas.
- Gamio, G. (2008). *Derechos Humanos y Humanismo (cívico)*. Recuperado de <http://gonzalogamio.blogspot.com/2008/12/derechos-humanos-y-humanismo-cvico.html>
- Godoy, L. (2010). *Clausura masiva de radios independientes en provincias. La Primera*. Recuperado de http://www.diariolaprimeraperu.com/online/politica/clausura-masiva-de-radios-independientes-en-provincias_60277.html
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Chile: Mc Graw Hill.
- Instituto de Defensa Legal (2010). *Informe sobre la situación de la libertad de expresión en la Región Andina*. Recuperado de <http://www.idl.org.pe/notihome/notihome01.php?noti=56>
- Jaramillo, R. & Mesa, J. A. (2009). Citizenship education as a response to Colombia's social and political context. *Journal of Moral Education*, 38(4), 467-487.
- Jurgena, I. & Mikainis, Z. (2013). Human rights studies as an opportunity for advancing students' citizenship education. *Engineering for Rural Development - International Scientific Conference*, 590-597
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ley N° 23733. Ley Universitaria de 1983. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/ogp/ARCHIVOS/LEY%20UNIVERSITARIA.htm>
- Lohrenscheit, C. (2002). International Approaches in Human Rights Education. *International Review of Education*, 48(3/4), 173-185.
- Macek, P., Oseká, L. & Kostron, L. (1997). Social Representation of human right amongst Czech university students. *Journal of community applied social psychology*, 7, 57-76.
- Magendzo, A. (1994). Tensions and dilemmas about education in human rights and democracy. *Journal of Moral Education*, 23(3), 251-259
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin America perspective. *Intercultural Education*, 16(2), 137-143.
- Magendzo, A. (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art4.pdf>
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/CEducativa/Maestros/Formacin%20Continua%20Maestros/Magendzo-Completo.pdf>
- Marlin-Bennet, R. (2002). Linking experiential and classroom education: lessons learned from the American University-Amnesty International USA summer institute on Human Rights. *International studies perspectives* 3, 384-395
- Ministerio de Educación - MINEDU (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Quinto grado de Secundaria*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad.
- Ministerio de Educación - MINEDU (2012). *Estadística de la Calidad Educativa. Indicadores*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2010>
- Misgeld, D. (1994). Human rights and education: Conclusions from some Latin American experiences. *Journal of moral Education* 23(3), 239-250.
- Misgeld, D. & Magendzo, A. (1997). Human rights education, moral education and modernisation: the general relevance of some Latin American experiences: a conversation. *Journal of Moral Education*, 26(2), 151-168.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Kats editores.
- Osler, A. & Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights: A European perspective. *Journal of Moral Education*, 23(3), 349-359.

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patiño, S. (2009). Promoting ethical competencies: education for democratic citizenship in a Mexican institution of higher education. *Journal of Moral Education*, 38(4), 533-551.
- Peña, J. & Barrantes, R. (2007). La formación ético-política en el Perú: la propuesta normativa del Ministerio de Educación en el período de consolidación de la democracia. En Educación para la democracia: un debate necesario. *Colección Documentos de Trabajo. Serie Democracia y Sociedad*, 1, 11-37. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos - IDEHPUCP.
- Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pirttlä-Backman, A., Kassea, R. & Sakki, I. (2009). Human and peoples' rights: Social representations among Cameroonian students. *International Journal of Psychology*, 44(6), 459-467.
- Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical Exploration*, 1(9), 29-43.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York: Basic Books.
- Staerklé, C., Clémence, A. & Doise, W. (1998). Perception of human rights across different national contexts: The role of democratic and non-democratic populations and governments. *European Journal of Social Psychology*, 28, 207-226.
- Sime, L. (1994). Challenges to popular and human rights education: the formation of producer, citizen and person. *Journal of Moral Education*, 23(3), 305-314.
- Sime, L. & Tincopa, L. (2005) *Estado de arte sobre ética, ciudadanía y paz en la educación en cinco países de América Latina*. FLAPE: Foro Latinoamericano de políticas educativas. Recuperado de <http://www.foro-latino.org/>
- Shuibat, M. (2007). An assessment of graduate students' perceptions of human rights issues relative to the Palestinian and Israeli conflict. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4-A), 1400.
- Stellmacher, J. & Sommer, G. (2008). Human Rights Education. An Evaluation of University Seminars. *Social Psychology* 39(1), 70-80
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds). *Handbook of Research in Physical Education* (pp. 401-416). London: Sage.
- UNESCO (1948). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- UNESCO (2009). *Comunicado Mundial sobre la Educación Superior- 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Youniss, J. & Yates, M. (1999). Youth Service and Moral-Civic Identity: A Case for Everyday Morality. *Educational Psychology Review*, 11(4), 361-376.

* Pontificia Universidad Católica del Perú - Lima, Perú.

* gmvilchez@pucp.pe

** sfrisan@pucp.edu.pe