

Los Derechos Humanos como contenido curricular en la formación de profesionales de la educación en Centroamérica¹

Autor:
Mauricio Aguilar²
mauricio.aguilar@ues.edu.sv

Resumen

Este trabajo explora y describe las tendencias generales de la enseñanza de los Derechos Humanos en la formación de profesionales de la educación en Centroamérica. A partir de un análisis de las diversas mallas curriculares de carreras en educación, se identifica el espacio curricular dedicado a la enseñanza de esta área. Para ello se realizó un estudio de la oferta académica de varias universidades declarada en sus páginas virtuales y se inspeccionaron las mallas curriculares de las carreras de educación. Los datos sugieren que, si bien las instituciones muestran cierta sensibilidad sobre el tema de Derechos Humanos, existe una concepción minimalista en su incorporación como contenido curricular, pues estos solo ocupan un porcentaje reducido en los planes y programas de estudio. Otro aspecto que se pone en evidencia es la falta de articulación entre los organismos creadores de las políticas educativas nacionales y regionales, y las universidades puesto que estas últimas, en general, desarrollan sus propuestas de formación de manera autónoma y, en cierto modo, al margen de las políticas educativas tanto nacionales como regionales.

Palabras clave: Derechos Humanos, educación superior, enseñanza universitaria

Abstract

This work explores and describes the general trends concerning human rights education in the teaching training in Central America. From an analysis of a variety of educational career's curricula, it is identified the curricular space dedicated to the human rights teaching. In order to do that, it was carried out a study of academic offers and curricula, declared in the web pages of several universities. Recollected data suggest that, although the institutions showed a certain sensitivity regarding Human Rights, there seems to be a minimalist conception in its incorporation as a curricular content, since these only occupy a small percentage in the plans and study programs. Another aspect that becomes evident is the lack of articulation between the organisms that create national and regional educational policies, and the universities, since the latter, in general, develop their training proposals autonomously and, to a certain extent, at the same time. margin of both national and regional educational policies.

Keywords: Human Rights, higher education, university education

¹ Este trabajo se ha realizado a partir de la conferencia intitulada de la misma manera y que fue leída en el Encuentro Centroamericano de Facultades que Forman Profesionales en el Campo de la Educación, realizado en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) los días 14 y 15 de noviembre de 2019.

² Docente e investigador de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente de la Universidad de El Salvador. Director del Programa de Doctorado Interdisciplinario en Educación.

Introducción

En junio de 2018 se desarrolló la Conferencia sobre Educación Superior (Conferencia Regional de Educación Superior³ [CRES] 2018). Este evento tuvo lugar en la ciudad de Córdoba, Argentina, como tributo a uno de los movimientos más influyentes en el rumbo de las universidades: la Reforma de Córdoba. En esa conferencia se analizaron las posibles alternativas de solución a las problemáticas y desafíos que enfrenta la universidad pública latinoamericana en el contexto de un mundo global dominado por la noción de *ciencia útil*.

De entrada, debemos decir que el paradigma de la ciencia útil es perverso. Bajo su lógica de rentabilidad económica del conocimiento, se ha impuesto un orden basado en su apropiación por unos pocos, la destrucción del medioambiente, la extracción de los recursos de los países pobres (o su utilización como basureros) y una educación orientada desde los currículos a formar ejércitos de consumidores. La economía del conocimiento, irónicamente, no permite que los países pobres produzcan su propia base intelectual, tecnológica y cognitiva porque esto se convierte en una amenaza para quienes controlan dicha economía (Mercado & Córdoba, 2018). En otras palabras, la lógica del consumo y la formación del pensamiento crítico no se desarrollan conjuntamente.

El paradigma de la ciencia útil confiere a los procesos educativos racionalidades discursivas, términos y fundamentos que provocan ideas de cambio que no necesariamente llegan al aula. En este contexto, puede comprenderse por qué los modelos canónicos de educación actual dicen basarse en los cuatro saberes (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser) para construir marcos de conceptos que, en el fondo dicen de otra manera lo que se ha venido diciendo desde hace muchas décadas. Este paradigma además ha promovido una jerarquía donde *aprender a aprender* y *aprender a hacer* se señalan como la clave de la *nueva* educación denominada como modelo por competencias.

Frente a este pensamiento educativo hegemónico, ha surgido un conjunto de iniciativas alternativas, entre las cuales se destacan aquellas que se inspiran en la

³ En adelante: CRES-2018.

filosofía y los valores de la CRES, cuya perspectiva política se ubica en las antípodas de las tendencias hegemónicas actuales en materia de educación superior (Guajardo, 2018). En efecto, su “Declaración de Córdoba” ratifica el compromiso de la universidad latinoamericana con el desarrollo sostenible, la conquista de un mundo más justo, la defensa de la educación como bien público no transable, y la búsqueda incansable de la independencia científica de la región latinoamericana y caribeña.

Con esta declaración, la CRES 2018 invita a reflexionar sobre los fines de la formación profesional en las universidades. O bien se forma profesionales para expandir la lógica del mercado o bien para tributar a la construcción de una sociedad en la cual la persona valga simplemente por su sola condición de ser humano y, en ese sentido, goce de todas las prerrogativas que esa condición ontológica le posibilita.

Sin decirlo explícitamente, la CRES-2018 refiere aspectos cruciales de los Derechos Humanos desde una perspectiva crítica y analiza el papel de la universidad pública en la promoción, no retórica, de su pleno ejercicio. En la época actual es trascendental concebir la educación como derecho; además, es crucial defender su pleno ejercicio, expresado en el acceso universal, gratuidad, permanencia, aprendizajes pertinentes, educación para toda la vida, democratización de las tecnologías, promoción de las nuevas ciudadanía y formas de vinculación universidad/sociedad, calidad de la enseñanza, y derecho al financiamiento de la universidad pública por parte del Estado, por citar algunos.

Desde hace varias décadas se han consolidado las ideas de que la mayor riqueza del istmo centroamericano es su población y que con una educación suficientemente buena esta podría ser la fuente principal del desarrollo sostenible. Tanto si pensamos en términos económicos como humanísticos, no podremos sustraernos a la necesidad esencial de democratizar los saberes y el conocimiento si queremos este tipo de educación. Hace ya varios años, refiriéndose a Argentina, un intelectual afirmaba que la inserción de un país al nuevo orden (*la sociedad de la información*), determinado por el conocimiento y la información, pasaba por ampliar la base de la materia gris formada en calidad y cantidad y también por saberla usar (Varotto, 2004). En otras palabras, la educación ya no es solamente una prerrogativa, sino la única posibilidad que tienen los países más atrasados de reducir sus brechas y, principalmente, garantizar el ejercicio pleno de los demás derechos, entre ellos el derecho al desarrollo. Es esta posibilidad la que deben asumir como desafío los países centroamericanos para avanzar.

Con una población aproximada de 42 millones de habitantes distribuidos en un territorio cercano a los 524 mil kilómetros cuadrados y sin la mayoría de los recursos que necesita la economía extractiva, la región centroamericana presenta un desarrollo intermedio y, paradójicamente, enormes desigualdades. Estas se expresan en la pobreza, exclusión social, sistemas educativos deficientes, desempleo, expulsión sistemática de sus habitantes (migración) y fuertes cuestionamientos sociales sobre la calidad de sus instituciones educativas.

Estas condiciones de contexto impactan negativamente en las posibilidades de generar desarrollo no solo económico sino también espacios de vivencia plena de los derechos humanos. De ahí que, entre las tareas de las instituciones que forman profesionales de la educación está la de propiciar, mediante sus propuestas curriculares, condiciones para la educación en derechos humanos a fin de proporcionar herramientas teóricas, pedagógicas y prácticas para que quienes pasan por sus aulas se conviertan en promotores de estos.

El presente artículo se plantea las siguientes interrogantes: ¿Es la educación en derechos humanos parte de los contenidos curriculares intencionados en los planes de estudio de las instituciones formadoras de profesionales de la educación? Si esto es así, ¿cuáles son algunas tendencias de su enseñanza en el nivel universitario como concreción de las políticas educativas y curriculares de la región?

Materiales y métodos

Para detectar cuáles son algunas tendencias curriculares en la enseñanza de los derechos humanos, se utilizó como técnica de recogida de datos la búsqueda en páginas web de varias instituciones de educación superior (IES). Primero se identificaron las carreras de ocho universidades públicas de cinco países (no se consultó IES de Belice y Panamá por las limitaciones de tiempo para la búsqueda de información) de la región centroamericana y una universidad privada guatemalteca. Esta selección se realizó a criterio del autor, por lo que no puede considerarse como una muestra representativa para propósitos de análisis. En un segundo momento se identificaron todas las universidades privadas salvadoreñas que ofertan carreras de educación.

Posteriormente, se inspeccionaron las mallas curriculares disponibles en las páginas web de las IES seleccionadas, identificando aquellos cursos directamente relacionados con el campo de los derechos humanos. Por razones metodológicas y, dado que este no es un estudio comparativo, se agruparon los cursos según el criterio de afinidad semántica o de subcampo. Para el procesamiento de los datos se utilizó el análisis estadístico de tipo exploratorio (estadísticas descriptivas); los datos se organizaron y analizaron empleando el programa SPSS. Si bien se trata de un estudio predominantemente exploratorio, se arriesgan algunas conclusiones preliminares desde un enfoque de teoría crítica, específicamente desde el posicionamiento de la CRES-2018, considerada como movimiento alternativo a los modelos hegemónicos de educación.

Los resultados del trabajo no son generalizables por las razones siguientes: (1) solo se inspeccionaron las mallas curriculares disponibles en la web, (2) no se encontraron disponibles las mallas curriculares de algunas carreras, especialmente de posgrado; (3) no se tomó en cuenta las carreras de profesorado debido a dificultades en el manejo de los datos -en algunos países la formación docente es únicamente atribución de instituciones como escuelas normales; en otros, la formación de profesores de educación media acontece en las universidades; y en otros, la formación docente ocurre tanto en las universidades como en los institutos tecnológicos (o especializados); (4) es muy probable que la información sobre las carreras no sea consistente con la oferta real de las IES, pues en muchos casos tanto las públicas como las privadas no actualizan de manera sistemática sus páginas web en relación con la oferta académica; (5) los datos reportados se basan en lo que las IES declaran en sus portales (teoría declarada) y no en un análisis *in situ* de su oferta académica.

Se utilizaron cuatro categorías para clasificar las propuestas curriculares según la forma e intensidad con la que incorporan en el currículo la enseñanza de los Derechos Humanos. La propuesta que asumen los derechos humanos como eje articulador (tienen un fuerte componente de educación en derechos humanos) le denominamos enfoque *de infusión*. A la propuesta que los incluye en cualquier situación de aprendizaje sin explicitar los objetivos ni las actividades curriculares directamente relacionadas con los mismos les llamamos *enfoque de inmersión*. La propuesta en que se explicitan algunos contenidos y actividades y otros no, les llamamos *enfoque mixto*, y a las que definitivamente no tienen relación con los derechos humanos las identificamos como *enfoque de currículo ausente*.

Inspirados en la propuesta de Figueroa (2019) quien desde la semiótica y las Epistemologías del Sur (ES) propone esta categoría definiendo currículo ausente como “el conjunto de contenidos y significados culturales que deliberadamente no se incluyen en el currículo oficial o se extirpan intencionalmente del mismo, así como del proceso global de enseñanza-aprendizaje” (p.55), utilizamos tal noción considerando, además, que ninguna propuesta curricular es inocente, pues en ella se traduce una concepción filosófica e ideológica con respecto al aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, enseñar o dejar de enseñar derechos humanos es una decisión tomada conscientemente y no simple olvido.

Los hallazgos se exponen en dos apartados: en uno se da cuenta de las universidades de la región centroamericana y en el otro de las universidades privadas salvadoreñas. Los datos de la Universidad de El Salvador, UES, se analizan en el apartado referido a la situación regional.

Resultados

Situación de contexto

Como hemos dicho, existe un amplio consenso sobre la educación en derechos humanos en tanto instrumento fundamental para el desarrollo sostenible basado en la igualdad y dignidad de las personas. En la introducción de la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, la Comunidad Europea concibe la educación en derechos humanos como el medio “para defenderse contra la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia” (*Carta del Consejo de Europa*, 2010 p.3).

A fin de lograr la *educación para todos* y actualizar, asimismo, el campo de los derechos humanos, se han decretado lineamientos y premisas generales en distintas cumbres internacionales sobre educación, las cuales han orientado las políticas educativas y las acciones de los países. A partir de este marco se configuran dentro del derecho a la educación (tomado en forma genérica) nuevos grupos de derechos cuyo ejercicio debe garantizarse: acceso, permanencia, inclusión, ciudadanía planetaria,

aprendizaje de calidad, educación permanente, diversidad, formación con pertinencia sociocultural, entre otros.

En este nuevo contexto doctrinario se inicia en la década de los noventa un período de reformas educativas en nuestra región, tendientes a responder a los nuevos retos de la sociedad de posguerra. El fundamento pedagógico de estas reformas fue el constructivismo en su versión española. Este enfoque avaló modelos pedagógicos pragmáticos que poco a poco sustituyeron a las viejas formas de enseñanza y lograron mejorar el rendimiento de los sistemas educativos nacionales en cuanto a su impacto en el desarrollo social.

Para sostener las reformas y lograr las metas propuestas, los países inyectaron algunos recursos a la educación vía aumentos presupuestarios, préstamos y donaciones; pero los cambios esperados no llegaron con una fuerza transformadora a las aulas ya sea porque los esfuerzos fueron insuficientes, o porque la administración de los recursos no se realizó de la manera más inteligente. Según los datos de la UNESCO, la región centroamericana invierte un promedio de 4.86% del PIB en educación (Banco Mundial, s.a.). El Salvador y Guatemala son los que menos invierten (Tabla 1); Costa Rica y Honduras invierten, en términos relativos, más que Estados Unidos (5%) y Canadá (5.3%) y mucho más que los países de Sur América (UNESCO UIS, s. f.). A nuestro modo de ver, tanto las prioridades en la inversión de los recursos y su forma de administración como los enfoques curriculares, han limitado significativamente los resultados de las reformas, pues son, cuando menos, modestos. Se ha avanzado algo, pero las brechas son tan profundas que cualquier paso parece pequeño.

Tabla 1

Inversión pública en educación como porcentaje del PIB

País	% PIB	Año
Costa Rica	7.4	2017
El Salvador	3.8	2017
Nicaragua	4.3	2016
Guatemala	2.8	2017
Honduras	6.0	2018

Nota. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (<http://uis.unesco.org/>)

Pese a los esfuerzos, la región no ha podido mejorar a términos aceptables el comportamiento de las variables de desarrollo humano (Aguilar, 2017). La Tabla 2 muestra la posición de cada país en el Índice de Desarrollo Humano de los años 2013-2018 (PNUD, 2013; 2018).

Tabla 2

La Región Centroamericana en el Índice de Desarrollo Humano

País	2013		2018	
	Índice	Posición	Índice	Posición
Panamá	0,780	60	0.789	66
Costa Rica	0,766	69	0.797	63
Belice	0,715	101	0.70	105
El Salvador	0,666	116	0.674	121
Nicaragua	0,631	125	0.658	123
Guatemala	0,627	128	0.650	126
Honduras	0,606	131	0.617	132

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la Región en el Índice de Desarrollo Humano de los años 2013-2018.

Los datos anteriores indican que la región está lejos del ideal de educación para todos y mucho más lejos de desarrollar suficiente capital basado en el conocimiento (KBC) para hacer frente a los desafíos que tiene. De igual manera, la tasa de analfabetismo sugiere que miles de personas se ven limitadas en el ejercicio de sus derechos por no saber leer ni escribir (Tabla 3).

Tabla 3

Porcentajes de analfabetismo en la región Centroamericana

País	Año/Tasa de analfabetismo (%)	
	2010	2015
Costa Rica	3.2	2.0
El Salvador	16.6	12.0
Nicaragua	30.3	17.0
Guatemala	25.2	18.0
Honduras	19.4	11.0

Nota. Elaboración propia a partir de distintas fuentes de consulta

Como se advierte, solo Costa Rica es un país libre de analfabetismo. Los demás mejoraron en cinco años, pero aún no logran el estándar deseado. El promedio regional de analfabetismo, 12%, es significativo porque se traduce en varios millones de personas. Si a ello agregamos las deficiencias en la tasa de permanencia en la escuela, la tasa de

eficiencia institucional, la cobertura del bachillerato y la educación superior, y la calidad de la enseñanza, vemos que el problema no es nada sencillo de resolver.

En general, las reformas educativas han mostrado conocimiento de esta problemática; no obstante, sus acciones estratégicas han tenido un impacto insuficiente por sus enfoques fragmentarios y por soslayar los problemas más graves: la formación de las y los educadores y la necesidad de incluir (de forma exitosa) a las universidades en los proyectos de reforma. En tanto instituciones formadoras de profesionales de segundo, tercero y cuarto nivel, las universidades tienen una responsabilidad mayúscula con la mejora de la educación; sin embargo, su falta de articulación con los sistemas educativos nacionales es, desde nuestro punto de vista, un obstáculo en el logro de los objetivos y metas educativas que la región se propone.

Algunos hallazgos sobre la formación de educadores a nivel de la región

De acuerdo con datos que reportan los informes nacionales del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (Duriez & Zamora, 2016; Duriez & Obregón, 2016; López & Moncada, 2016; Mora, 2016; Duriez, 2018) y otros documentos (Tabla 4), hay en la región aproximadamente 173 universidades: 156 privadas y 17 públicas. Estas instituciones tienen una oferta diversificada, pero con un marcado énfasis en carreras masivas; las que por ser de baja inversión económica resultan atractivas para quienes egresan de bachillerato. Los grados de su oferta académica abarcan profesorado, licenciaturas y maestrías en algunas áreas de la educación, evidenciándose un importante vacío en la formación de cuarto nivel⁴ (doctorado). Esta debilidad debe subrayarse por dos razones principales: (1) el cuarto nivel es la única alternativa para la formación de recursos de la más alta calidad, capaces de incidir en el desarrollo de un país y mejorar mediante la docencia, la investigación y la vinculación social, la calidad de la educación; (2) formar sus propios cuadros dirigentes educacionales es clave para la región, pues solo así puede promover su independencia científica y crear soluciones socioculturalmente pertinentes (Tunnermann, 2008; Mercado & Córdova, 2018).

Las universidades atendieron en 2014 (2015 en caso de Guatemala) una población cercana a los 900 mil estudiantes. En promedio, un 13% se matriculó en carreras de

⁴ En El Salvador hasta en 2018 se crea en la UES el primer programa de Doctorado en Educación. En 2019 el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología aprueba otro Doctorado en Educación a la Universidad Don Bosco (UDF), el cual atenderá su primera cohorte en 2020.

educación (profesorado, licenciatura, maestría, doctorado)⁵. En cuanto al género se destaca la feminización de estas carreras pues el promedio de mujeres matriculadas en tres países (Nicaragua, 63%, Costa Rica, 70.7% y El Salvador, 66.8) es de 66%. Esto indica que las mujeres acceden más que los hombres a carreras de educación. Según estos datos, Honduras y Costa Rica son los países con un porcentaje mayor de matriculados en carreras de educación.

Tabla 4

Comportamiento de la matrícula de profesionales de la educación en la Región Centroamericana

País	Año/matriculación total	Matricula educación	%	Género		Universidad		Graduados doctorado	
				F	M	Pub.	Priv.		
Guatemala	2010	233,333	n/d	n.d.	n.d.	1	14		
	2015	186,852		n.d.	n.d.			25 (1%)	
Honduras	2010	164,365	36,789			5	16		
	2014	180,498	37,475	20.8	n.d.	n.d.		21 (0.9%)	
Nicaragua	2010	109,417	n.d.			6	50		
	2014	123,220	5,494	4.4	3,495	1,999		4.4%	
Costa Rica	2013	195,303	28,327		20,037	8290	4	53	
	2014	208,444	30,530	14.7	19,918	10,612			
El Salvador	2010	147,241	14,619		10,420	4199	1	23	14 (0.09%)
	2014	171,261	14,341	8.3	9,589	4,752			
Total	2010	849,659							
	2014	683,423	87,840*	13%*	33,002	17,363	17	156	(66%) (34%)

Notas. Elaboración propia a partir de los informes nacionales de CINDA 2016 para los países de la región. *Estos datos excluyen la matrícula de Guatemala

Ahora bien ¿adquieren los fundamentos para la promoción, ejercicio, respeto y enseñanza de los derechos humanos los estudiantes que forman las IES en el campo de la educación?

Políticas educativas, currículo y formación de profesionales en educación en Centroamérica

Si analizamos los documentos de política educativa de la región concluiremos que existe plena conciencia en los tomadores de decisiones de que la educación, además de ser un derecho humano, da fundamento y posibilidad al ejercicio de todos los demás. Los

⁵ Exceptuamos Guatemala por falta de datos disponibles de las universidades.

distintos documentos de política educativa formulados a partir de los noventa toman como referente un extenso corpus de textos fundacionales de los derechos humanos (Tabla 5).

Tabla 5
Instrumentos de Derechos Humanos y el derecho a la educación

Documento	Año	Relación con la educación	Alcance/breve descripción
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	Art. 26	<i>Universal</i> Derecho a la educación Inc. 1: gratuidad y obligatoriedad Inc. 2: enfocada en el desarrollo orientada hacia el respeto de los DD. HH.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966	Art. 13	<i>Internacional</i> Promoción de la libertad, la tolerancia, la amistad entre pueblos y la no discriminación
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	Art. 29	<i>Internacional</i> Educación de un niño respetuoso de los Derechos Humanos, de su cultura y de la de otros. Su preparación para una vida adulta.
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	1979	Art. 10	<i>Internacional</i> Busca educación para la igualdad entre mujeres y hombres, para la no exclusión en razón de género y el acceso de las mujeres a la educación
Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial	1965-1969	Art. 7	<i>Internacional</i> Combate de prejuicios raciales en los sistemas de enseñanza; favorecimiento de la comprensión, la tolerancia y vida en paz.
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	1990	Art. 30	<i>Internacional</i> Garantía de educación a los hijos de los trabajadores migratorios en igualdad de condiciones. Derecho a la identidad cultural.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2008	Art. 24	<i>Internacional</i> Fomento en todos los niveles educativos del respeto a las personas con discapacidad. Derecho de la persona con discapacidad a la educación. Ajustes del sistema educativo a las personas con discapacidad.
Carta del Consejo de Europa	2010	Todos sus	<i>Regional (Europa)</i>

sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y Educación en Derechos Humanos		artículos	Propugna por una educación para la ciudadanía democrática
La Declaración de las Naciones Unidas sobre formación y educación en materia de Derechos Humanos	2011		<i>Internacional/Orientativo</i> La educación y la formación en materia de Derechos Humanos engloban: a) La educación sobre los Derechos Humanos, b) La educación por medio de los Derechos Humanos, y c) La educación para los Derechos Humanos.

A nivel de discurso, las reformas educativas y sus actualizaciones en la región expresan el espíritu de estos acuerdos y convenciones. Por ejemplo, en 2006 la Coordinadora Educativa Centroamericana, organismo del SICA, presenta la Política Educativa Centroamericana, PEC 2013-2030, aprobada por los ministros de educación en diciembre de 2013; por los Jefes de Estado en junio de 2014 y actualizada en 2016 de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Declaración de Incheon.

Previamente se había aprobado el *Decálogo Educativo 2021*, como una especie de agenda educativa de los 8 países de SICA, que establecía varias líneas de acción: acceso y cobertura, efectividad y calidad de la educación, fortalecimiento de la efectividad institucional e inversión en educación (Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC)/SICA, s. f.); asimismo, establecía 10 metas específicas a lograr para el 2021.

Uno de los principios rectores de la Política Educativa Centroamericana (PEC) es garantizar la educación como derecho humano; en tal sentido procura su acceso, equidad, inclusión, calidad del aprendizaje y formación continua (Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), 2016). En este sentido define la educación como un derecho fundamental y habilitante para otros derechos; como un bien público cuya obligatoriedad, acceso equitativo, inclusividad, igualdad de género y gratuidad, entre otros derechos, deben ser garantizados por los Estados.

El Estado debe garantizar según esta política: (1) acceso y permanencia en el sistema escolar, (2) calidad de la educación y los resultados del aprendizaje, y (3) inclusión y equidad. La meta 6.1 de esta política dice textualmente:

Para 2021, asegurar que se hallen en vigencia en todos los países, políticas educativas específicas y orientaciones curriculares que adopten conocimientos y prácticas de una educación para el desarrollo sostenible, la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial, la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC)/SICA, s. f., p: 15).

Esta ambiciosa meta traza una ruta para las IES en materia de formación de la docencia. Ciertamente la PEC pone los derechos humanos como eje vertebrador de las propuestas curriculares de la región. Para corroborar de qué modo asumen la IES en sus planes de carrera tal formación, analizaremos en los siguientes apartados la situación de este campo en el contexto de sus propuestas curriculares.

Derechos Humanos y planes de carrera en el campo de la Educación centroamericana

De acuerdo con un primer análisis de las mallas curriculares se nota una tendencia de las carreras a la especialización, los enfoques disciplinares, la formación de competencias técnicas y laborales; la incorporación de distintas modalidades de educación a distancia, y de las nuevas tecnologías, tanto en los PEA como en calidad de herramientas pedagógicas o plataformas; hay poco énfasis en educación en materia de derechos humanos y su pedagogía.

Varias de las IES forman profesores, licenciados, máster y doctores en educación. La inspección que se realizó de las mallas curriculares de nueve universidades de la región seleccionadas para el estudio reportó una cantidad de 166 carreras distribuidas así: 62 licenciaturas, 58 maestrías, 38 profesorado y 8 doctorados.

Estas carreras muestran una tendencia a la especialización, a la fragmentación de los aprendizajes y a la incorporación de varios modelos de educación a distancia junto con la oferta de carreras presenciales. Respecto a la enseñanza de los derechos humanos se establecieron diez categorías y se adicionaron dos más para las carreras que no tienen la malla curricular disponible en los portales y para las que no incluyen ningún contenido relacionado (tabla 7). Los datos muestran que 16 carreras (9.6%) incorporan el tema

medioambiental -en algunos casos como cambio climático, educación medioambiental o unido a otro tema como desarrollo.

Ya sea en la modalidad de asignatura, curso o seminario, nueve carreras (5.4%) incorporan a sus planes los derechos humanos, y ocho carreras (cinco maestrías, profesorado, una licenciatura y un doctorado) los asumen como eje articulador (4.8 %);

Tabla 6

Tendencias en la enseñanza de Derechos Humanos en la región centroamericana

Área Derechos Humanos	Frecuencia	Porcentaje
Atención a la diversidad, género y equidad	14	8,4
Derechos de la niñez y la adolescencia	3	1,8
Derechos Humanos (curso)	9	5,4
Derechos Humanos como eje articulador	8	4,8
Desarrollo humano	10	6,0
Educación ambiental	16	9,6
Educación inclusiva	3	1,8
Educación para la ciudadanía	5	3,0
Educación para la diversidad	13	7,8
Interculturalidad	4	2,4
malla no disponible	38	22,9
No DD.HH.	43	25,9
Total	166	100,0

Nota: elaboración propia

estas, según los criterios establecidos previamente, se ubicarían en el *modelo de infusión*.

Asimismo, empiezan a visibilizarse los temas de educación para la ciudadanía (5 carreras) e interculturalidad (4 carreras). Un total de 68 carreras se pueden ubicar en el *modelo mixto* y 43 en el modelo de currículo ausente, pues en las propuestas de estas últimas no se encontraron cursos o componentes relacionados directamente con los derechos humanos. Una significativa cantidad de carreras (25.9%), principalmente las carreras de posgrado no ponen a disposición sus mallas curriculares.

Con las precauciones del caso, se puede establecer que educación ambiental y atención a la diversidad, género y equidad son las áreas que más presencia explícita tienen en los currículos a nivel regional. Siguen educación para la diversidad y desarrollo humano (Tabla 6).

Las tendencias dominantes son las de modelo mixto y la de currículo ausente. En general, el 66 por ciento de las carreras de educación analizadas incorporan algún componente de derechos humanos; los componentes de atención a la diversidad y educación ambiental se destacan en tres de los niveles de la formación universitaria (profesorado, licenciatura, maestría) pero como componentes aislados de las demás áreas. Las instituciones más sensibles a los derechos humanos son las de Guatemala y Costa Rica.

Lo anterior estaría indicando que existe una fractura entre las políticas y su concreción en los planes de carrera de las instituciones. Las primeras reivindican los derechos humanos como centro gravitacional del currículo, pero la formación que ofrecen las instituciones, en la mayoría de los casos obedece a una concepción minimalista: incorporar lo mínimo exigible en el caso que, como en El Salvador, exista una normativa al respecto. En los países donde no existe normativa o esta es difusa, muchas carreras no incorporan los derechos humanos como contenido curricular. Parece, entonces, que el aprender a hacer se está imponiendo al saber convivir, y que la formación de personas productivas (*homo faber*) como finalidad de la educación prevalece sobre la formación de seres reflexivos, sensibles a su entorno, críticos y autocríticos, conscientes de sus deberes y de sus derechos.

Algunos hallazgos sobre enseñanza de los derechos humanos en las carreras de educación de las universidades privadas de El Salvador

Existen algunas particularidades del sistema educativo salvadoreño. La primera es que las carreras relacionadas con la educación están por ley sujetas al control del Estado por medio del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT). De este modo, la Ley de Educación Superior otorga a esta institución el control sobre la formación de profesionales de la educación: en materia curricular, es la única institución que aprueba los planes de formación en ciencias de la educación en sus distintos niveles y modalidades (Ley de Educación Superior, Art. 64,). No obstante, ya sea por debilidad institucional, falta de recursos o por el carácter absoluto con que se entiende la autonomía universitaria, los únicos planes que controla en cuanto a su contenido, número de unidades valorativas y estructura curricular son los de profesorado. Para este nivel, se ha creado una política que garantiza que por lo menos 8 unidades valorativas sean del campo de los derechos humanos, lo cual representa solo un 7% del contenido curricular.

La segunda particularidad tiene que ver con el mayor peso curricular que tienen los temas de medioambiente, violencia intrafamiliar y de género e inclusión. Esto es así porque en la etapa de posguerra, además de la violencia de las pandillas, la violencia intrafamiliar y de género se encuentran entre los problemas sociales más importantes. Por ejemplo, los feminicidios y el maltrato infantil son de los más altos a nivel latinoamericano. Un tercer rasgo distintivo tiene que ver con la ausencia de la interculturalidad como contenido curricular; probablemente esto sea así porque persiste la idea de que, al no existir lenguas indígenas ni grupos étnicos claramente diferenciados, la sociedad salvadoreña es homogénea y por ello el tema de la interculturalidad no es un asunto de debate público relevante.

En el país, el conflicto armado de los ochenta y su final a principios de los noventa abrió un debate sobre la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la paz. De hecho, uno de los acuerdos más importantes entre el gobierno y la guerrilla en 1990 tuvo que ver con los derechos humanos. Vía reforma constitucional, se crea en los noventa la figura del Procurador para la Defensa de los Derechos Humanos (Cn. Art. 191.) con atribuciones de vigilancia, garantía y promoción de los mismos. Paralelamente algunas universidades empiezan a ofertar carreras, diplomados, capacitaciones y demás actividades con algún componente de derechos humanos y otros temas bastante relacionados con este campo (desarrollo sostenible, educación para la paz). La UES abrió en el segundo quinquenio de los noventa la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz, vigente hasta el momento.

En aquel entonces y a nivel del sistema educativo, el MINED (hoy MINEDUCYT) creó los programas para la formación inicial de maestros en los cuales introdujo contenidos sobre derechos humanos. Como efecto de esa decisión casi todos los programas actuales de formación inicial de maestros tienen en común por lo menos cuatro asignaturas directamente relacionadas con los Derechos Humanos; pero en las otras carreras de educación, o bien estos tienen una presencia más débil o bien no aparecen en los planes de carrera como objeto de enseñanza-aprendizaje.

Hay 59 carreras de educación en el país. Estas son impartidas en 11 de las 23 universidades privadas y en un instituto especializado⁶ lo cual haría, incluyendo las 15

⁶ Los datos de la Universidad de El Salvador se excluyen porque ya fueron considerados en el apartado anterior.

carreras reportadas por la UES, un total de 74 carreras. Este conjunto de carreras atiende a una población cercana a los quince mil estudiantes que representan el 8.3% de la matrícula total del país. De las 59 carreras que ofertan las universidades privadas, 18 son de profesorado, 32 de licenciatura y 9 de maestría (Tabla 7).

Tabla 7

Oferta de carreras de educación El Salvador

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Profesorado	18	30.5
Licenciatura	32	54.2
Maestría	9	15.3
Total	59	100

En la Tabla 8, se puede apreciar que el 49% de estas carreras incorporan núcleos temáticos como medioambiente, prevención de la violencia intrafamiliar y de género e inclusión educativa en sus mallas curriculares. El 13% incorporan solamente estrategias de inclusión educativa y el 17% no incorporan ninguna temática de Derechos Humanos. El tema de la diversidad se encuentra presente en el 5% de las carreras. Todas las mallas curriculares de estas carreras se encuentran disponibles.

Tabla 8

Tendencias en la enseñanza de Derechos Humanos en El Salvador

Área derechos humanos	F	%
Derechos Humanos como eje articulador	2	3,4
Derechos Humanos/historia/realidad nacional	1	1,7
Diversidad/realidad nacional	3	5,1
Educción ambiental	2	3,4
Historia/realidad nacional	1	1,7
Historia/realidad nacional/medioambiente	1	1,7
Inclusión	8	13,6
Medioambiente/cambio climático/inclusión	1	1,7
Medioambiente/violencia intra y de género/inclusión	29	49,2
Necesidades educativas especiales/medioambiente	1	1,7
No DD.HH	10	16,9
Total	59	100,0

Fuente. Elaboración propia

Pese a que el 84% de las carreras contiene por lo menos un curso relacionado con el campo de los derechos humanos, su porcentaje relativo en el espacio curricular es mínimo. En promedio, las carreras solo incluyen el 8% de unidades valorativas relacionadas con este campo en sus mallas curriculares; cantidad mínima si consideramos que el número de unidades valorativas es de 96 para profesorado, 160 para licenciatura y 64 para maestría.

Los datos sugieren que las instituciones que otorgan mayor peso curricular a los derechos humanos en términos de unidades valorativas son el Instituto Especializado “Espíritu Santo” y la Universidad de Sonsonate (USO). El primero, asigna por lo menos 20 unidades valorativas en cada una de las mallas curriculares de las licenciaturas que imparte (Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Educación Parvularia); el segundo, asigna entre 12 y 27 unidades valorativas en las mallas curriculares de sus carreras de licenciatura.

Como puede verse, los derechos humanos no constituyen un eje articulador de los planes de carrera, pues solo el 3,4% de las carreras de educación que se ofertan en el país lo hacen, se trata de un porcentaje menor al regional. Esto sugiere similar tendencia de las IES salvadoreñas en relación con el comportamiento regional.

Discusión de resultados

Hasta donde sabemos, no se ha realizado estudio exploratorio alguno sobre los derechos humanos como espacio curricular en la formación de profesionales de la educación a partir de la inspección directa de las mallas curriculares consideradas como hoja de ruta de las carreras. De ser así, esta aproximación representa un modesto paso en el sentido de indagar la importancia que estos derechos tienen como contenido curricular en los planes de carrera y como ideologema de las políticas educativas tanto regionales como nacionales.

Los resultados de esta investigación, en cuyo carácter exploratorio hemos insistido, sugieren una brecha entre las políticas educativas y la oferta académica en el campo educacional. A nivel de políticas educativas y abarcando derechos emergentes como la diversidad, la interculturalidad, la ciudadanía digital, derechos de los migrantes, entre otros, todos los países de la región tienen fundamentadas sus propuestas educativas en el núcleo común de los derechos humanos.

Así sucede en El Salvador con el Plan Nacional de Educación 2021 cuya primera línea estratégica es el acceso a la educación, la universalización de la educación parvularia y básica, alfabetización y atención a la diversidad (El Salvador, 2005). Honduras declara la educación como derecho humano de acceso al conocimiento y al desarrollo, teniendo como base el respeto a la dignidad del ser humano (Ley Fundamental de Educación, artículo 2) ; en concomitancia con este precepto, la misma ley lista en orden jerárquico 17 principios que rigen su Sistema Nacional de Educación, entre los cuales destacan la equidad e inclusión, multi e interculturalidad y responsabilidad ambiental (Ley Fundamental de Educación, artículo 12, 2012).

En Guatemala, las políticas educativas declaran la educación como derecho inherente a la persona humana y como una obligación del Estado, el cual debe promover el respeto a la dignidad de la persona humana y garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos humanos (Consejo Nacional de Educación, 2010). En similar sentido, se expresa la Ley General de Educación de Nicaragua declarando en el artículo 6 la educación como derecho humano inherente a la persona, y alinea los fines de la educación a este principio (Ley General de Educación, 2006). La política educativa costarricense asume la calidad de la educación como eje vertebrador de la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, y la igualdad de género entre otros elementos. Además, uno de sus cinco ejes integradores es la educación basada en los derechos humanos y los deberes ciudadanos (Ministerio de Educación Pública, 2017).

Además de estos esfuerzos locales, a escala regional se han aprobado documentos que pueden considerarse referentes obligados en la planificación de la enseñanza universitaria, tales como la Política Educativa Centroamericana (PEC) cuyo principio fundamental es la educación en derechos humanos como directriz de los esfuerzos regionales por lograr un mejor nivel de desarrollo sostenible.

Sin embargo, un primer nodo de dificultad es lograr que el conjunto de políticas educativas de estos países adquiera cohesión y capacidad de penetración en las culturas institucionales y, en consecuencia, sean capaces de direccionar los sistemas educativos articulándolos horizontal y verticalmente para evitar la dispersión de esfuerzos y acciones.

Un segundo problema a resolver es el de la concreción de ese conjunto de políticas en los espacios curriculares y en las aulas. Es en estos puntos donde las políticas de educación en derechos humanos parecen quedarse atascadas. Así sucede al parecer en

los diseños de planes de carrera relacionados con la educación. Lo irónico es que nadie discute el hecho obvio de que los educadores son los mediadores clave entre las personas y la adquisición de conocimientos, valores y actitudes y que, por lo tanto, debe formárseles para garantizar el aprendizaje de los derechos humanos; además de que se deben propiciar condiciones para su práctica y preparar a los ciudadanos para exigirlos; pero con una formación *blanda* en este campo difícilmente podrán cumplir con éxito esta ingente tarea.

Ciertamente, los datos sugieren una tendencia minimalista de las carreras de educación en relación con la enseñanza de los derechos humanos; esto es, cumplir con el mínimo exigible de unidades valorativas (o créditos según el caso) del campo de derechos humanos. Ya en el aula, el abordaje de estos temas adolece, generalmente, de un exceso de teoría, muy poca práctica y escaso interés institucional. Ello contrasta con la necesidad de construir perspectivas de solución a problemas como la violencia en todas sus manifestaciones, la intolerancia, la exclusión y la falta de acceso a condiciones dignas de vida que padece un alto porcentaje de personas en la región.

Si bien este estudio no tiene pretensiones de comparar instituciones a escala regional o local, si sugiere que las universidades deben transformar sus políticas curriculares para la formación de profesionales de la educación con una fuerte base en el conocimiento de los derechos humanos en sus dimensiones teórica, pedagógica y práctica. Ello es así porque estos profesionales, en sus diferentes áreas de actuación, son los responsables de la educación de las nuevas generaciones que tanto necesitarán una buena dosis de sensibilidad humana para revertir las amenazas al medioambiente, la xenofobia, la insolidaridad y el exceso de racionalidad técnica, propio de nuestros días.

Pese a discursos retóricamente sensibles a los derechos humanos, los modelos educativos hegemónicos operan una perversión de la naturaleza de los procesos educativos. La tendencia a considerar la educación como mercancía, como medio de normalización y homogenización de la sociedad alentando su carácter utilitario, ha provocado mayor exclusión social y un vaciamiento de contenido humano de los procesos pedagógicos. Ante ello, es necesario buscar alternativas como la internacionalización solidaria de la educación, la cooperación interinstitucional y la recuperación del carácter deliberador del espacio universitario. Argumentamos que una sustentación de los

currículos universitarios en la doctrina de los derechos humanos vistos como factores de desarrollo con igualdad y dignidad, es clave para que la región centroamericana avance.

Conclusiones

La investigación realizada permitió obtener resultados sugerentes para una mejor comprensión de la relación entre las políticas educativas, el currículo universitario y la educación en derechos humanos. En este marco, puede orientar la toma de decisiones en los diferentes niveles de concreción curricular a fin de fortalecer su enseñanza y su práctica hasta convertirlos en el eje integrador de las políticas y modelos de formación de los profesionales de la educación. La región centroamericana posee alrededor de 173 universidades que atienden aproximadamente a 90,000 estudiantes de los cuales un 13%, deciden estudiar una carrera de educación. Ello indica que una sólida formación en derechos humanos en estas carreras impactaría positivamente en el fortalecimiento de valores fundamentales como la vida, la integridad física, el aprecio del otro y el respeto al medioambiente entre otros; así como en la construcción de una ciudadanía de nuevo tipo (planetaria), preparada para transformar las tecnologías y la virtualidad en mayores oportunidades para la vida democrática.

Los datos obtenidos en la investigación indican que, desde el punto de vista de los discursos sobre educación, el tema de los derechos humanos constituye un principio nodal de las políticas educativas en la región. Ejemplos de ello son las leyes y otros documentos de política educativa que hemos mencionado por cada país; así como el documento que contiene la Política Educativa Centroamericana (PEC) el cual postula la educación con enfoque de género y el desarrollo sostenible como directrices de una política educativa de avanzada.

Sin embargo, en el diseño de los planes y programas de estudio, la enseñanza de los derechos humanos ocupa un sitio marginal en los espacios curriculares de las IES que forman en el área de educación. Temas como educación para la paz, pedagogía de los derechos humanos y derechos de la ciudadanía planetaria no se abordan como tendencia regional. Otra ausencia es la temática relacionada con el derecho a la protección de los datos personales, pese a la abrumadora incidencia de las tecnologías, las redes sociales e internet en la vida individual y colectiva: nuestros jóvenes habitan el espacio virtual con la mayor de las familiaridades, pero no saben protegerse de este.

En suma, si las mallas curriculares representan el recorrido que el futuro profesional de la educación realiza en las instituciones, concluiremos que dicho recorrido solo hace unas cuantas y efímeras paradas que no permiten al estudiantado adquirir suficientes habilidades para impulsar una pedagogía de los derechos humanos que habilite a las personas para su ejercicio y defensa. Ciertamente la enseñanza de los derechos humanos es una asignatura pendiente en las universidades, pues estas mantienen una concepción minimalista que las conduce a cumplir con la formalidad de incorporar unas cuantas unidades valorativas en los planes de carrera, con cursos aislados entre sí y dispersos.

Existe, pues, una importante brecha entre las políticas educativas, los planes de carrera y el trabajo de aula. Un elemento ilustrador es que, a nivel declarativo todas las políticas educativas de los países de la región dicen fundamentarse en los derechos humanos; pero al momento de traducirse estas políticas en planes de carrera, el campo de los derechos humanos sufre su primera pérdida: se reduce a ocupar no más del 8% del espacio curricular de propuestas dominadas en buena medida por la lógica del conocimiento útil. Y en el aula se opera una pérdida mayor: predomina la teoría sobre la práctica; la información sobre la vivencia de los derechos humanos.

Referencias

Aguilar, M. (2017). *Propuesta de creación del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación* [Manuscrito no publicado].

Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos (Recomendación CM/Rec(2010)7). (2010). [Publicación del Consejo de Europa]. <https://rm.coe.int/16804969d9>

Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC)/SICA. (s. f.). *Política Educativa Centroamericana PEC 2013-2030*. Recuperado 10 de noviembre de 2019, de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/PEC%202013-2030%20ESPANOL.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP) (2017). *Política Educativa: La persona: Centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Consejo Superior de Educación. Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>

- Duriez, M. (2018). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Nicaragua* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Duriez, M., & Obregón, G. (2016). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Guatemala* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Duriez, M., & Zamora Arrechavala, B. (2016). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional El Salvador* (J. J. Brunner & D. A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2005). *Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*. Autor.
- Figueroa, H. (2019). Conceptualización del “currículum ausente” como herramienta de análisis en el diseño y la gestión curricular. *REDISED Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación*, 1(1), 48-70.
- Guajardo, P. (2018). El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible. En Pedro Henríquez Guajardo (Ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y El Caribe 2018* (pp. 275-308): ISEAL/Uniersidad Nacional de Córdoba.
- Ministerio de Educación Guatemala. (2010). *Políticas educativas*. Autor.
http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2011/data/Politica/Políticas_Educativas_CN E.pdf
- Asamblea Legislativa república de Honduras (2012). Ley Fundamental de Educación. Diario Oficial de la República de Honduras, CXXXV, núm. (32, 754), año 2012.
- López, V., & Moncada, G. (2016). *La educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Honduras* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Mercado, A., & Córdova, K. (2018). Universidad latinoamericana: Ciencia, tecnología e innovación. En R. Ramírez (Ed.), *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe* (pp. 129-182). ISEAL/Uniersidad Nacional de Córdoba.
<https://drive.google.com/file/d/1Vq9LV9saqqxWpz0HelZuwmRiuabDBXIE/view>

Mora, J. (2016). *La Educación superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional Costa Rica* (J. J. Brunner & A. Miranda, Eds.). CINDA.

<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>

República de Nicaragua (2006). *Ley General de Educación*. Disponible en:

<https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/379/ley-582-ley-general-educacion>

PNUD. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013: El ascenso del Sur. Progreso Humano en un mundo diverso*. PNUD.

<https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/human-development-report-2013.html>

PNUD. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano 2018: Actualización estadística de 2018*. .

http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf

Tunnermann, C. (2008). *Los desafíos y tendencias actuales de la investigación y el posgrado*. Hispamer.

UNESCO UIS. (s. f.). Recuperado 1 de diciembre de 2019, de <http://uis.unesco.org/>

Varotto, C. (2004). Educación superior, ciencia y desarrollo. En Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad de Buenos Aires (Ed.), *Foro para el estudio de los problemas argentinos. Los grandes temas de interés para el bien común (cap. 2)* (pp. 33-72). Consejo Profesionales de Ciencias Económicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

