

Article

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL Y FÁCTICO A LA LUZ DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD

The right to education in Latin America: a conceptual and empirical analysis in accordance with of the principle of equality

GUILLERMO RAMÓN RUIZ¹ & MIRIAM LORENTE RODRÍGUEZ²

Resumen: La educación como derecho posee un papel relevante en la agenda pública de los Estados latinoamericanos, pero, a pesar de su alto reconocimiento normativo, la efectividad de este derecho es baja. En este estudio se incluye técnicas cualitativas para analizar los alcances del contenido del derecho a la educación en función del principio de igualdad. También se usan técnicas cuantitativas para el análisis de estadísticas educativas para dimensionar al derecho a la educación. Así, en primer lugar, se ofrece una aproximación conceptual al derecho a la educación a la luz del principio de igualdad ya que constituye una de las bases de los derechos humanos. En segundo lugar, se realiza un análisis fáctico del ejercicio del derecho a la educación mediante el estudio de indicadores estadísticos educativos que permita contrastar cuan efectivos igualitaria es la distribución de oportunidades educativas en la región. En tercer lugar, en lo que concierne a los resultados, se analizan las desigualdades entre los países, así como entre los niveles primario y secundario de educación. En la discusión y conclusiones se plantean cuestiones problemáticas de la efectividad del derecho a la educación a la luz de diversos indicadores y, para completar el análisis en el plano fáctico, se incorporan algunas de las consecuencias que ha dejado la pandemia del COVID-19 que parecen haber exacerbado desigualdades estructurales.

Palabras clave: Derecho a la educación, América Latina, Principio de igualdad, Educación comparada, Indicadores educativos.

Abstract: Education as a right plays a significant role in the public agenda of Latin American countries, but despite its high normative recognition, the effectiveness of this right is low. This study includes qualitative techniques to analyze the scope of the right to education in terms of the principle of equality. Quantitative techniques are also used to analyze educational statistics in order to measure the right to education. Firstly, a conceptual approach to the right to education is presented in light of the principle of equality, as it constitutes one of the foundations of human rights. Secondly, a factual analysis of the exercise of the right to education is carried out by studying educational statistical indicators that allow us to compare how effective the distribution of educational opportunities is in the region. Thirdly, with regard to results, inequalities between countries and between primary and secondary education levels are analyzed. The discussion and conclusions raise problematic issues regarding the effectiveness of the right to education in light of various indicators. To complete the

¹ Universidad de Buenos Aires – CONICET. Contacto principal: gruiz@derecho.uba.ar.

² Universidad de Valencia



factual analysis, some of the consequences of the COVID-19 pandemic, which appear to have exacerbated structural inequalities, are also included.

Keywords: Right to education, Latin America, Equality principle, Comparative education, Educational indicators.

1. Introducción.

La educación como derecho posee un papel relevante en la agenda pública de los Estados latinoamericanos ya que posee un amplio reconocimiento constitucional y convencional como derecho humano fundamental, esto es, la educación es un derecho político, económico, social, cultural, de incidencia colectiva y, como tal, permite el ejercicio de otros derechos (Cisterna, 2010; Meix Cereceda, 2014; Scioscioli, 2015; Scioscioli y Ruiz, 2020). En virtud del impacto del derecho internacional de los derechos humanos en el derecho local (Basch y Contesse, 2016; Clérico y Novelli, 2021), nuevos procesos jurídicos han permitido ampliar el debate sobre los alcances del derecho a la educación. No obstante, a pesar de este alto reconocimiento normativo, su efectividad es baja en la región.

Con la finalidad de ejercer una observancia continua sobre el cumplimiento del derecho a la educación, el objetivo del presente estudio se traduce en diferentes indagaciones. En primer lugar, se brinda una aproximación conceptual al derecho a la educación a la luz del principio de igualdad. En segundo lugar, se ofrece un análisis fáctico del ejercicio del derecho a la educación mediante el estudio de indicadores educativos que permita contrastar los alcances de la igualdad-desigualdad en la región. En tercer lugar, en lo que concierne a los resultados, se analizan las desigualdades entre los países, así como entre los niveles primario y secundario de educación. En cuanto a la discusión y las conclusiones se plantean los alcances del derecho a la educación en el plano fáctico. Los indicadores demuestran importantes desigualdades entre los países, ello adquiere relevancia si se consideran algunas de las consecuencias que ha dejado la pandemia del COVID-19, que han exacerbado desigualdades estructurales en una región caracterizada por diversidades culturales y educativas, que impiden que sea analizada como un bloque uniforme.

2. Método.

En este trabajo el diseño incluye técnicas cualitativas para analizar los alcances del contenido del derecho a la educación en función del principio de igualdad. Para ello, se consideran las definiciones de las ciencias jurídicas, en particular de la filosofía jurídica, y las implicancias de la igualdad en la escolarización (Kunz y Cardinaux, 2019). Asimismo, se utilizaron técnicas cuantitativas para el análisis de estadísticas educativas para dimensionar al derecho a la educación (Baranger, 1992; Januszevski, 2025). La comparación transnacional,

desde el enfoque de derechos humanos,³ toma en cuenta cuestiones tales como la extensión de la obligatoriedad, la cobertura y los logros, todas las cuales son puestos bajo análisis. Se distinguen indicadores de cobertura y de logro y, entre estos últimos se contemplan los que refieren a la conclusión de los niveles escolares obligatorios y aquellos que se vinculan con resultados de evaluaciones de aprendizajes. Entre los resultados se resaltan los contrastes entre los indicadores analizados y las implicancias del principio de igualdad. Así, se plantea una discusión en función de las críticas a las políticas públicas de los países de la región a la luz de los compromisos internacionales en materia del derecho a la educación.

3. El principio de igualdad: definiciones y fórmulas.

En la conceptualización del derecho a la educación, se podría tomar como punto de partida el hecho de que todas las personas tienen derecho a la educación debido a que las capacidades para interpretar el mundo y actuar críticamente en él resultan esenciales para la vida humana (Darling-Hammond, 2001; McCowan, 2013; Ruiz, 2020; Lorente y Ruiz, 2024). Al considerar a todas las personas, se subraya el principio de igualdad, el cual posee un amplio desarrollo conceptual y ha sido fundamento de políticas sociales muy diversas, entre ellas las educativas (Aldao et al., 2019; Alegre y Gargarella, 2007).

En la definición de este principio se pueden identificar, en primer lugar, dos cuestiones sustantivas. Por una parte, el análisis de los planos de igualdad en materia de ejercicio de derechos y, por otra parte, el vínculo entre igualdad y justicia. Bobbio (2020) distingue varios planos de la igualdad y, entre otros, menciona: (1) la discriminación entre igualdad frente a la ley e igualdad de derechos, y (2) la discriminación entre igualdad de oportunidades e igualdad de hecho.⁴

En segundo lugar, es posible distinguir diferentes fórmulas para definir al principio de igualdad. Según Aldao y Clérico (2019), la menos exigente y más tradicional es la *igualdad formal*, que surge de una clasificación realizada por el legislador que permite distinguir categorías formales, aunque no se examinan las razones ni los criterios de construcción de dichas categorías (tampoco se informa sobre la manera en que deben ser tratados qué individuos con cuáles propiedades). El principio de igualdad formal fue uno de los fundamentos del liberalismo clásico para conformar el Estado de derecho.

Ahora bien, además del nivel de análisis formal, el principio de igualdad requiere un nivel de análisis material. Es aquí donde se identifica un segundo tipo de fórmula: aquella que

³ Este marco conceptual, según la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, se basa en las normas internacionales de derechos humanos y se orienta a su protección (Abramovich, 2004).

⁴ Según Bobbio (2020), hay ciertos temas que no se encuentran resueltos como: ¿a qué bienes se refiere específicamente? ¿O cuál es el criterio para determinar una igualdad justa?

se pregunta por la legitimidad de los criterios de clasificación y las razones en las que se basa la selección (Aldao y Clérico, 2019). Consecuentemente, se respeta el mandato de igualdad si a todas las personas -que se hayan en igualdad de circunstancias relevantes- se las trata de forma igualitaria. Por ende, sería “discriminatoria una distinción que carezca de justificación objetiva y razonable” (Clérico y Aldao, 2011, p. 163). De esta forma, esta fórmula hace referencia a la *igualdad jurídica material* que, a su vez, da lugar tres sub-exámenes de la existencia (o no) de razones para un trato desigual. Dichos sub-exámenes son: de idoneidad, de medios alternativos menos lesivos y de proporcionalidad en sentido estricto. Más allá de la intensidad del uso de estos sub-exámenes, vale destacar que resultaría discriminatoria -desde la perspectiva de la igualdad material- una distinción carente de justificación objetiva y razonable.⁵ Estas desigualdades a las que refieren los autores no son naturales, sino que se originan por la propia estructuración que presentan las sociedades. Para desmontarlas el Estado debe intervenir, es decir, tiene que llevar a cabo acciones positivas frente a las desigualdades. De esta forma, para que los sectores más desventajados puedan ejercer sus derechos en condiciones de igualdad, se deben dictar medidas estatales de acción positiva. Esta última implica un *hacer positivo*, por lo cual la norma se viola si el legislador: 1) la omite; 2) retrocede arbitrariamente sobre lo hecho; o bien 3) lo hecho por acción es insuficiente o defectuoso (ibid., 2011).

Finalmente, cabría advertir que ambas fórmulas poseen el defecto de no identificar una serie de desigualdades de orden material y simbólico que no responden estrictamente a los planteos normativos de la democracia (Aldao y Clérico, 2019). Tal como argumenta Fraser (1997) existe un presupuesto de igualdad que está en la base del constitucionalismo liberal clásico (y que, se podría conjeturar, afecta al constitucionalismo social también) relativo a un orden natural en torno a la sociedad burguesa, al funcionamiento de las institucionales liberales clásicas occidentales, que demarca el alcance de la igualdad formal-legal, y cristaliza desigualdades que exceden a la matriz liberal-burguesa occidental.⁶ Ello

⁵ La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha identificado entre las obligaciones estatales (lo cual tiene fuerza vinculante para los Estados de la región) la necesidad de no introducir en su ordenamiento jurídico regulaciones discriminatorias, la eliminación de aquellas que lo sean, así como la erradicación de prácticas que violen o contradigan la igualdad efectiva ante la ley de todas las personas. Véase:

- párrafos 52 y siguientes de la Opinión Consultiva (OC) 4-1984 (https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_04_esp.pdf)
- párrafo 46 de la OC 17-2002 (<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1687.pdf>)
- párrafo 89 de la OC 18-2003 (<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2003/2351.pdf>)

⁶ Según Fraser (2000), en la conceptualización de la igualdad se precisa considerar dos dimensiones interrelacionadas: la redistribución y el reconocimiento. Esto significa resolver la cuestión de cómo analizar el reconocimiento cultural y la igualdad social en las formas en que éstas se conjugan. Esto supone teorizar las maneras en las que la desigualdad económica y la falta de respeto cultural se entrelazan. A ello habría que sumar el estudio de los dilemas políticos que emergen cuando se trata de erradicar las injusticias en ambas dimensiones.

también lo sostenía Arendt (2006), al decir que, más que una meta, la igualdad es pensada como un presupuesto. Consecuentemente, en el debate académico y también político (tanto en los ámbitos de los partidos políticos, como en los parlamentarios y judiciales) se concibe la idea de distribución de igualdad de oportunidades, de trato, de recursos, de derechos (como la educación). Las personas con roles pasivos se deberían recomodar en la medida en que el problema de la igualdad (o su ausencia) es resuelto desde fuera.

Por consiguiente, y frente a las dos fórmulas precedentes, Aldao y Clérico (2019) plantean la perspectiva de la *igualdad como redistribución y reconocimiento* que apunta a evidenciar desigualdades de orden material y simbólico, por lo cual la igualdad no refiere a un presupuesto sino a una meta a alcanzar. En ese sentido Anderson (1999) sostiene que, a lo largo de la historia, la igualdad ha constituido un problema y se ha traducido en reclamos frente a procesos de desjerarquización que se consideraban injustos. Es necesario identificar los contextos y los actores involucrados en las demandas igualitarias. Así, la igualdad como redistribución supone atender y contrarrestar los déficits que en el plano material generan notorias desigualdades entre los grupos sociales (propietarios, asalariados, pobres, indigentes). A su vez, la igualdad como reconocimiento apunta al plano de la subjetivación de las personas y los déficits que allí se pueden identificar en torno al acceso a bienes y recursos simbólicos, al capital cultural de los grupos sociales que pueden traducirse en brechas que aumentan las desigualdades.

En función de las precedentes elucidaciones y fórmulas, sobre todo en atención a la perspectiva de la *igualdad como redistribución y reconocimiento*, cabría destacar que la tarea de la educación escolar resulta sustantiva en la medida en que consagra (dentro del currículo oficial) los saberes socialmente significativos y subsume, desvaloriza o somete otros capitales culturales, saberes, orientaciones y enfoques no congruentes con los hegemónicos. Lo cual se puede constituir en fuente de desigualdades. Son muchos los sectores que quedan fuera de los parámetros sociales hegemónicos, así como las razones por las cuales lo están. Pueden mencionarse a las personas pobres, desempleadas, refugiadas, los pueblos originarios, las minorías étnicas, lingüísticas, religiosas, los colectivos LGTBIQ+, entre otros. Sobre estas poblaciones pesan estigmas sociales que contribuyen a incrementar la desigualdad, y que se expresan también en las instituciones escolares. A través de mecanismos como la ausencia de políticas públicas que garanticen el ejercicio efectivo de los derechos humanos a estas poblaciones se instrumenta procesos excluyentes de marginalización y segregación.⁷

⁷ Un aspecto colateral pero estrechamente vinculado con su efectivización está dado por la judicialización del derecho a la educación y el principio de igualdad en el marco del Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos. Si bien ello no es tema de este trabajo, es importante tenerlo presente por el rol que posee

4. La igualdad en la educación.

Ahora bien, aplicar al análisis de la educación —como objeto de derecho— el principio de igualdad, a la luz de sus definiciones y fórmulas, resulta una tarea necesaria dado que este principio se encuentra en la base de los derechos humanos. Como advierte Bobbio (1993), a diferencia de otros derechos, la igualdad hace referencia a una relación. Decir que una persona es igual, requiere preguntarse ¿igual a quién/qué? Así, Bolívar (2005) distingue cuatro combinaciones posibles en materia de igualdad educativa; dos serían elitistas —igualdad para algunos en todo, igualdad entre algunos en algo—, mientras que las otras, no: igualdad entre todos en todo —la postura más radical—, e igualdad entre todos en algo. Esta última sería la más asequible en materia educativa, pero es la que plantea la pregunta: ¿en qué serían iguales las personas en términos de la educación como derecho? Las opciones de respuestas son variadas: en el acceso; en los años de estudios obligatorios; en los contenidos a aprender; en el goce de recursos y tecnologías; en la conformación de los grupos de aprendizaje; entre otras (Ruiz, 2020).

Aquí cabría incluir el *principio de equidad* como complementario al de igualdad y así pensar en el derecho a la educación como un derecho que se ajusta a las necesidades educativas de los sectores más desventajados en términos materiales, culturales o simbólicos. De manera congruente con la fórmula de *igualdad de reconocimiento y redistribución*, la equidad implica tener en cuenta las desigualdades que son encubiertas cuando el prisma se limita a la igualdad formal. Por ello, el principio de equidad aplicado a la educación supone la redistribución de los recursos socioeducativos para favorecer a las minorías, a los sectores más pobres de la sociedad, y así negar la distribución estrictamente igualitaria de los recursos en toda la población dado que ella favorecería nuevas formas de reproducción de desigualdades educativas y sociales.

En su teoría de la justicia, Rawls (2018) otorga centralidad a la equidad, la aplica a la estructura básica de la sociedad, y así clasifica las formas sociales consideradas como sistemas cerrados. En su planteo abstracto, un acuerdo original —entre seres libres— da lugar a los principios de justicia para la estructura básica de la sociedad; y dichos principios regulan todos los acuerdos posteriores.⁸ Así, la cuestión de la equidad (*fairness*) surge cuando las

el poder judicial ya que en esta región es posible tramitar reclamos ante dicho sistema. Así, si se violan derechos (como puede ser el derecho a la educación) y ello puede ser imputable a un Estado parte (del sistema interamericano), es posible la intervención tanto de la Comisión Interamericana como de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Véase al respecto Delas y Manelli (2023) y Ruiz et al (2024).

⁸ En este planteo hipotético-abstracto, el autor advierte que “cada persona se encuentra, desde su nacimiento, en una posición determinada, de alguna sociedad determinada, y la naturaleza de esa posición afecta materialmente sus perspectivas de vida” (Rawls, 2018, p.26). Esto último incide, entre otras, en las experiencias escolares de la población, sobre todo en sociedades altamente desiguales.

personas libres cooperan en una actividad conjunta y reconocen las reglas que la regulan y determinan las respectivas cuotas de beneficios y obligaciones (Rawls, 1999). Habrá equidad en la medida en que ninguna de las personas participantes se sienta aventajadas por otras o vean lesionadas sus aspiraciones al tener que ceder, en sus posiciones, por presiones o razones ilegítimas.

Ahora bien, la crítica que realiza Sen (2014), a la teoría de la justicia como equidad de Rawls, resulta especialmente valiosa para pensar el derecho a la educación a la luz del principio de equidad. Si bien Sen reconoce que los usos de la perspectiva rawlsiana de la justicia han excedido los límites que el propio Rawls le había impuesto (lo cual dio lugar a errores de interpretación y de aplicación), ella ha tenido un impacto sustantivo para analizar la desigualdad o —como dice Sen— ¿igualdad, de qué? Es aquí donde su *enfoque de la justicia basada en las capacidades* tiene claras implicancias para el análisis del derecho a la educación.

Sen considera que la libertad varía de una persona a otra. Ello afecta la capacidad que tienen las personas para acceder y transformar los bienes y recursos elementales. Lo que prevalece es la desigualdad en las libertades de las que gozan las personas por lo que resulta clave analizar si dichas “desigualdades de libertad son compatibles con la satisfacción de la idea fundamental de la concepción política de la justicia” (2014, p. 97). La justicia basada en las capacidades supone valorar las demandas de las personas en función de las libertades de las cuales realmente gozan para elegir las vidas que tienen. “Es esta libertad real la que está presentada por las *capacidades* de la persona para conseguir varias combinaciones alternativas de funcionamiento” (p. 97) de sus bienes y recursos. De esta forma, es necesario diferenciar entre, por un lado, la libertad “reflejada en la capacidad, y los logros, por otro, reflejados en las funciones reales: la valoración de la capacidad no tiene por qué basarse en una doctrina global determinada que ordene los logros y los estilos de vida” (Sen, 2014, p. 99).

En función de los debates en torno al principio de igualdad, como uno de los fundamentos del derecho a la educación, se podría analizar a la región latinoamericana a partir de diversos indicadores que reflejen la igualdad-desigualdad educativa. Ello conlleva algunas decisiones metodológicas necesarias. Por una parte, cabría definir cómo se mide el derecho a la educación y cuándo se considera que su ejercicio es efectivo, y, por otra, si las desigualdades observadas (entre los países de la región y entre sus niveles obligatorios de escolarización) se encuentran justificadas.

5. Resultados.

5.1. Los indicadores para mensurar la efectividad del derecho a la educación.

La medición de este derecho requiere definiciones metodológicas que revelen el grado en que la población ejerce dicho derecho. Para el estudio de la política educacional se pueden analizar la expansión y la distribución cuantitativa de la escolarización, ambos como indicadores de los procesos de apertura y cierre en el acceso de saberes por parte de la población (Januszevski, 2025; Paviglianiti, 1993). De todos modos, las estadísticas educativas observadas desde la perspectiva de los derechos humanos resultan incompletas dado que operan como promedios mientras que la normativa de los derechos humanos postula el derecho a igual educación para todas las personas. Por ejemplo, el promedio nacional sobre los logros en materia de escolarización secundaria podría esconder desigualdades notorias (altos niveles alcanzados por una minoría privilegiada frente deficitarios resultados por razones étnicas, lingüísticas o de nivel de ingresos). La realización del derecho a la educación requiere una medición periódica (Ruiz, 2020; Ruiz, 2025).

Aquí resulta valioso el aporte de Viñao (2002),⁹ quien identifica procesos de *inclusión* (para dar cuenta del acceso y permanencia en la escolarización), *exclusión* (para mensurar el no acceso, por grupos de edad en un nivel determinado, ciclo o etapa) y *progresividad* (para medir el grado en que los estudiantes de un determinado nivel, ciclo o etapa pertenece a una determinada clase social). Este último refleja la utilización diferencial del sistema educativo según los diferentes estratos poblacionales. Así, es posible concebir la historia de los niveles educativos y las formas de enseñanza desde el paso de una inclusión parcial y la no escolarización —o exclusión de una parte de la población— a períodos donde se evidenció la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizadas a lo largo del tiempo. Estos últimos estuvieron acompañados de procesos de exclusión y de expansión compensatoria a otras partes de la población.

Ello aplica para la región latinoamericana en la medida en que se pueden identificar una sucesión de ondas expansivas e inclusivas con movimientos restrictivos y selectivos. Diversos estudios han puesto de manifiesto los procesos de apertura y cierre en los diferentes países del mundo occidental, y en particular en los latinoamericanos (Acosta, 2021; Ancheta Arrabal, 2021; Barajas Archila et al., 2023; Ducoing Watty, 2017, 2018; Ducoing Watty y Rojas Moreno, 2017; Hevia Rivas, 2010; Macebo y Méndez, 2012; Navarrete Cazalez y Roja Moreno, 2022; Naya y Dávila, 2011; Plá, 2015; Toranzos y Montes, 2025). Del conjunto de indicadores que permiten mensurar el derecho a la educación, en función del principio de

⁹ Este autor ha analizado la conformación histórica de los sistemas educativos europeos.

igualdad, podrían considerarse los siguientes:¹⁰ aquellos que refieren a la cobertura de la escolarización formal, su expansión (según los niveles que refieren a la primera infancia y a la adolescencia) y aquellos que miden la conclusión de los niveles obligatorios (ya que permiten ver la permanencia y el egreso a la par que dan lugar al análisis de fenómenos como el fracaso escolar) así como también los que remiten a los logros educativos. Estos últimos surgen de la proliferación de indicadores derivados de evaluaciones estandarizadas, que dan lugar a concepciones de aprendizajes vinculadas con el rendimiento (cuyo análisis excede los límites de este trabajo).¹¹

5.2. La medición del derecho a la educación: la cobertura y la conclusión educativa.

A efectos de analizar el cumplimiento del derecho a la educación en la región latinoamericana, se ofrecen a continuación algunas tablas con indicadores de cobertura y logros educativos que permite medir, entre otras cuestiones, cuán igualitaria ha sido la distribución de oportunidades educativas durante este siglo.

Tabla 1.

Tasas netas de matrícula en educación primaria en América Latina. Período 2000-2023

País	2000	2010	2015	2019 ²	2021	2023 ³
Argentina	99,6	99,4	99,9	99,4	99,2	99,3
Bolivia	99,9	94,9	89	94	95,8	95,8
Brasil	94,6	..	99,3	95,8	94,7	96,2
Chile	88,8	97,2	96,3	98,4	97,8	98,7
Colombia	99,2	97,8	96,4	95	93	92,7
Costa Rica	92	94,1 ¹	98,1	97,1	95,3	95,3
Ecuador	97,1	99,2	99	98,7	97	95,3
El Salvador	92,6	93,7	91	..	..	85,7
Guatemala	85,7	95,8	88	90,6	92,1	91,6
Honduras	85,7	87,5	79	81,3	77,6	76
México	100,0	99,9	99,4	99,7	99,6	99,7
Nicaragua	85,2	92,5	..	..	..	93,3
Panamá	95,3	96,8	89,8	88,5	95,7	91,1
Paraguay	99,1	90,0	..	..	87,7	87,3
Perú	99,1	99,5	94,1	98,3	99,9	99,7
Uruguay	90,4	99,8	100	99,5	99,8	98,9
Venezuela	91,7	96,5	94	87,5	90,4	99,5
Total	95,5	97,3	95,9	96,11	95,9	96,2

Fuente: Base de datos de UIS-UNESCO; anuarios CEPAL.

Notas: 1. El dato pertenece a 2011.; 2. El dato de Venezuela pertenece a 2017.; 3. Los datos de Argentina, Brasil, Colombia y México pertenecen al año 2022.

¹⁰ En este trabajo no se toman en cuenta las prescripciones normativas sobre la obligatoriedad de los niveles primario y secundario en la región latinoamericana (que ciertamente conforman el contenido del derecho a la educación asociado con el principio igualdad). Sin embargo, como lo dispuesto por las leyes difiere entre los países (en cuanto a la obligatoriedad de la educación secundaria y la duración de la primaria), por razones de espacio, ello no se ha tenido en cuenta.

¹¹ El rendimiento escolar es definido a través de indicadores mensurables, lo cual convierte al aprendizaje en una variable empírica, comparable, que no tiene en cuenta el contexto social y cultural en el que acontece.

Tabla 2.

Tasas netas de matrícula en educación secundaria en América Latina. Período 2000-2023

País	2000 ⁴	2010 ⁵	2015	2019 ^{6 7}	2021	2023 ⁸
Argentina	79,1	82,2	..	95,4	97,5	97,2
Bolivia	67,3	68,7	..	82,4	83,5	86,79
Brasil	69,2	..	81,3	91,4	92,2	94
Chile	74,5	84,2	88	96,8	97,5	98,7
Colombia	56,5	74,4	78,3	90,1	91,9	91,2
Costa Rica	49,5	..	79,3	93	90,7	91,1
Ecuador	47,3	73,5	85,4	87,4	88,8	87,2
El Salvador	44,4	57,6	68,7	..	..	66,6
Guatemala	26,9	46,1	48,2	55,5	50,7	49,7
Honduras	..	..	49,4	49,3	45,8	48,1
México	56,8	71,5	..	83,5	81,1	80,5
Nicaragua	35	45,8	..	..	..	73,3
Panamá	61	68,7	..	72,5	..	..
Paraguay	..	61,1	..	80,4	77,8	79,2
Perú	65,8	77,6	77,7	88,3	89,7	94,5
Uruguay	69,9	72,1	..	92,6	94,1	95,1
Venezuela	50,9	71,8	73,4	73,3	..	88,5
Total	67,2	73,5	75,6	86	85,9	86,6

Fuente: Base de datos UIS-UNESCO; Base de datos del Banco Mundial y anuarios CEPAL.

Notas: Las tasas netas de 2019, 2021 y 2023 se han calculado como promedios simples de la secundaria inferior y superior.; 4. Los datos de Colombia, El Salvador y Perú pertenecen a 1995.; 5. Los datos de Argentina y Bolivia pertenecen a 2009 y 2008, respectivamente.; 6. Los datos de Venezuela y Panamá relativos al periodo de 2019 pertenecen a 2017.; 7. Los datos de Guatemala pertenecen a 2018 y los de Paraguay a 2020.; 8. Los datos de Argentina, Brasil, Colombia y México pertenecen al año 2022

Como puede observarse, en el nivel de educación primaria, las tasas netas de matrícula alcanzan niveles cercanos a la universalidad en la mayoría de los países con porcentajes por encima del 95% en promedio. Salvo algunas excepciones, estos niveles de cobertura se han mantenido estables en los últimos años. Sin embargo, en el nivel secundario de educación los promedios de cobertura se sitúan en torno al 85% para el año 2023. Además, las brechas en los niveles de matrícula neta entre países son mucho más exacerbadas que en el nivel primario de educación, encontrando países centroamericanos como Guatemala u Honduras con tasas de apenas el 50% de cobertura.

En todo caso, si se hace una valoración conjunta de la cobertura educativa para ambos niveles de educación puede advertirse una clara diferenciación entre países del Cono Sur de la región tales como Argentina, Chile y Uruguay con altos niveles de universalización de la educación primaria y secundaria, por un lado, y países de la mitad superior occidental de Centroamérica como Guatemala, Honduras o El Salvador, con niveles bajos de cobertura educativas tanto en educación primaria como en secundaria. En este sentido, algunos elementos estructurales explicativos de esta situación pueden estar relacionados con la

antigüedad y consolidación de los sistemas educativos de los distintos países. Los países del Cono Sur entre 1955 y 1975 habían logrado que el 90% de sus estudiantes finalizaran la educación primaria mientras que en los países centroamericanos solo entre un 20% y un 40% lo habían conseguido en 1975 (SITEAL, 2010). Ello implica que la población adulta del primer conjunto de países posee mayor nivel educativo, lo que redundará positivamente en que las trayectorias escolares de las nuevas generaciones estén más cercanas a lo esperado ya que repercute en factores como la valoración que se tiene de la educación y la posesión de más o menos recursos para ayudar a sus hijos durante el proceso escolar. Del mismo modo, otros factores que relacionados con la conculcación del derecho a la educación en Centroamérica lo constituyen la violencia generalizada y los procesos de migración o el desplazamiento interno forzado de menores (Lázaro y Lorente, 2023).

A continuación, se ofrece un análisis comparativo del grado de conclusión del nivel primario y secundario de educación, y se toman en cuenta diferentes variables que permiten ofrecer una visión complementaria del derecho a la educación en función del principio de igualdad.

Tabla 3.

Tasa de conclusión de la educación primaria desagregado por variables de origen. Año 2022

Variable		ARG	BOL	BRA	COL	COS	CHI	ECU	ELS	HON	MÉX	PAN	PAR	PER	URU
Clima educativo	Bajo	98,4	96	92,3	90,5	97	97,4	98,7	82,9	77,1	90,8	87,7	88,1	94,7	93,9
	Medio	99,3	98,4	96,9	97,5	98,2	97,7	97,9	94,5	94,8	98,9	98,2	96,4	98,4	98,8
	Alto	99,7	99,4	98,8	99,2	99,1	99,2	99,5	96,9	97,2	99,4	99,2	99,3	99,3	99,8
Área geográfica	Urbano	99,4	98,7	97	97,5	98,6	98,6	98,7	93	93,4	98,3	98,9	96	98,2	98,8
	Rural	-	97,3	95,2	93,3	97,7	98,8	98,3	87,8	82,6	97,2	94,5	96,8	96,8	98,8
Nivel de ingresos	30% inferior	99,3	98,2	96,2	96,1	97,8	98,3	97,8	91,9	91,4	97,5	99	93,5	98	98,8
	40% superior	99,8	99	99	99,1	100	98,8	99,9	93	97,2	99,5	99,5	98,7	98,8	100
Sexo	M	99,5	97,7	95,7	95,2	97,9	98,5	99	89,5	86,6	97,6	97,3	95,6	97,9	98,8
	F	99,4	98,8	97,7	97,6	98,6	98,7	98,1	92,2	89	98,4	97,4	97,1	97,9	98,9
Total		99,4	98,2	96,7	96,4	98,3	98,6	98,5	90,9	87,8	98	97,3	96,3	97,9	98,8

Fuente: Base de datos de SITEAL.

Tabla 4.

Tasa de conclusión de la educación secundaria desagregado por variables de origen. Año 2022

Variable		ARG	BOL	BRA	COL	COS	CHI	ECU	ELS	HON	MÉX	PAN	PAR	PER	URU
Clima educativo	<i>Bajo</i>	5,3	34,1	31,2	20,6	27,3	32,9	23,6	9,5	4,1	10,9	14,3	9	50,8	1
	<i>Medio</i>	61,5	76,1	63,2	75	70	78,6	75,8	38,3	42,4	53,6	62,9	58,9	88,3	31,8
	<i>Alto</i>	94,5	95,7	97,3	98,5	96,4	97,9	98,8	90,7	96,2	95,1	97,1	98,4	99,4	91,2
Área geográfica	<i>Urbano</i>	77,5	87,4	75,6	83,9	78,5	90,4	85,9	54,7	50,8	68,3	80,2	81,3	90,9	49,5
	<i>Rural</i>	-	64,4	57,3	56,6	69,5	87,5	77,2	26,4	20	50,6	58,1	55,1	77,8	39,5
Nivel de ingresos	<i>30% inferior</i>	67,5	83,9	63,3	72,3	65,6	87,3	77,4	41,6	34,1	56,2	69,1	59,6	86,7	36,7
	<i>40% superior</i>	89,6	90,5	89,6	93,9	94,4	95,4	94,2	63,5	65,1	80,4	93,7	93,2	93,9	69,2
Sexo	<i>M</i>	68,5	79,2	69,4	74,8	71,4	88,2	81,6	41,1	30,7	62,9	68,1	72,2	88,5	42,7
	<i>F</i>	85,8	84,7	77,5	80,7	81,1	92,1	85,4	44,6	43,3	65,7	79,7	74,9	89,8	53,6
Total		77,5	82,1	73,4	77,8	76,1	90,1	83,3	43	37,5	64,3	74,1	73,5	89,1	48

Fuente: Base de datos de SITEAL

En primer lugar, puede advertirse que las brechas en función de las distintas variables de origen son más pronunciadas en la educación secundaria que en la educación primaria. En el nivel primario, los porcentajes de conclusión son cercanos a la universalización, lo que hace que las desagregaciones de origen tengan poco valor explicativo diferencial. Los esfuerzos por conseguir una cobertura universal en el nivel primario de educación han favorecido que las desigualdades de origen se reduzcan considerablemente en este tramo de la escolaridad formal (Lorente Rodríguez, 2019; Ruiz, 2025). Así lo demuestran las tasas de cobertura y conclusión educativa. Si bien es cierto, persisten desigualdades que se evidencian claramente en países como Honduras o El Salvador donde las variables de origen estudiadas presentan hasta un 10% diferencial de conclusión educativa entre el alumnado de clima educativo bajo y alto o el alumnado residente en zonas rurales o urbanas. Asimismo, cerca de 2 millones de la población infantil está fuera de la escuela, cuando tendría que asistir al nivel primario.¹² Los elevados porcentajes de conclusión en este nivel esconden desigualdades que requieren intervenciones específicas acordes a las necesidades de colectivos vulnerables para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. No obstante, estas medidas específicas deberían ser cuidadosas ya que, a veces, con la intención de innovar se profundizan problemas estructurales (Acosta, 2020).

¹² En 2022 había 1.870.858 niñas/os sin escolarizar en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Véase al respecto la base de datos de UIS-UNESCO (2025).

En segundo lugar, en lo que concierne a la finalización de la educación secundaria, las desigualdades de origen configuran trayectorias escolares dispares y muchas de ellas frustradas. El *clima educativo del hogar* tiene el mayor potencial explicativo en cuanto a la desigualdad en la conclusión educativa, seguido su impacto por la influencia diferencial que tiene el *nivel de ingresos de los hogares* o el *área geográfica de residencia*. La configuración histórica del nivel secundario ha contemplado mecanismos restrictivos de ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes que dio lugar a un aprovechamiento diferencial de los diferentes sectores sociales (Lorente Rodríguez, 2019). Estos datos indican la persistencia de dinámicas que perpetúan desigualdades de una generación a otra, lo que evidencia que la escuela enfrenta serias dificultades para desarrollar enfoques pedagógicos efectivos dirigidos a estudiantes provenientes de hogares con bajo capital educativo (Scasso, 2024). Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024), son desigualdades educativas que se insertan en un contexto socioeconómico de alta desigualdad y baja cohesión social, que dificultan el desarrollo.

En lo que concierne a los niveles conclusión en función del género, puede advertirse que la situación de las mujeres es favorable en detrimento de los varones de forma generalizada tanto en primaria como secundaria. Las brechas están más exacerbadas en este último nivel, especialmente en Argentina (17% diferencial), Panamá y Uruguay (11% diferencial). Esta realidad requiere de una acción decidida de los Estados en aras de la consecución de la paridad de género en materia educativa, en el marco del derecho internacional de los derechos humanos, y para dar cumplimiento al Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 (ODS4).

No obstante, UNESCO (2022) señala que hay poca evidencia acerca de la eficacia de las políticas. En lo que concierne a la desvinculación y abandono escolar, la tendencia en la brecha de género se ha invertido en países de ingresos bajos y medios donde los niños se han quedado por detrás de las niñas en términos de matrícula y conclusión educativa. En este sentido, factores como la pobreza y la necesidad de trabajar son importantes impulsores del abandono escolar, que afectan especialmente a los niños. Además, estos son más propensos que las niñas a experimentar acoso físico especialmente a causa de su orientación sexual, identidad de género o expresión de género real o percibida. Del mismo modo, UNESCO et al. (2022) señalan que las niñas se ven afectadas por factores como la maternidad adolescente. En todo caso, sea en función del género, los ingresos, el lugar de residencia o el capital cultural, queda demostrada la incapacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para revertir las desigualdades de origen del alumnado.

6. Discusión y Conclusiones: logros, mediciones y algunos efectos de la pandemia.

La igualdad educativa constituye un problema estructural en la región latinoamericana. Tanto si es concebida en función de un presupuesto de igualdad básico y común, como si también se la piensa como una meta a conseguir. Las *distribuciones, redistribuciones y reconocimientos de la igualdad* de oportunidades, recursos y trato que permitan ejercer el derecho a la educación resultan deficitarias en todos los países. Los datos analizados en la sección precedente identifican contextos nacionales diversos y resultados dispares en lo que atañe a la cobertura y la conclusión de los niveles de la educación obligatoria por parte de la población infantil y adolescente. Para el conjunto de la región, las tasas netas de matrícula en primaria han permanecido casi sin variaciones desde el comienzo de siglo (en torno al 96% promedio de matrícula neta). Los avances más importantes en materia de cobertura educativa han tenido lugar en educación secundaria (en torno al 10% promedio de crecimiento en la matrícula neta desde el año 2000). No obstante, los años más recientes estudiados revelan cierto estancamiento con porcentajes de matrícula neta en torno al 86% en promedio para el conjunto de la región.

Si bien, desde comienzos del siglo XXI la región ha experimentado progresos en términos de cobertura educativa, especialmente en el nivel primario, persisten deudas, y se evidencia intentos irregulares para hacer frente a los compromisos que los Estados de la región han asumido desde el *Proyecto Principal de Educación* (de 1979) para ampliar el acceso, la equidad y favorecer calidad en la prestación. Ello fue ratificado en diversos compromisos a partir de la década de 1980 (Lorente Rodríguez y Ruiz, 2022). A la par, se han observado traducciones de acuerdos globales en materia educativa (Lázaro y Ancheta Arrabal, 2021; Pastore, 2023; Rambla, 2012). A este respecto, la CEPAL (2022) señala algunos elementos claves de las políticas gubernamentales tales como el incremento de la inversión pública en educación o de la duración de la escolarización obligatoria.

Ahora bien, es importante reconocer que no resulta suficiente aumentar los años de escolarización, ni ampliar la oferta educativa. Existen muchos obstáculos que afectan la posibilidad de graduación, así como la pertinencia y calidad de la formación. Como se notó previamente, en atención a la perspectiva de la *igualdad como redistribución y reconocimiento*, el currículum escolar consagra los saberes socialmente significativos y subsume, desvaloriza o somete otros capitales culturales, saberes y orientaciones no congruentes con los hegemónicos. Son muchos los sectores que quedan fuera de dichos parámetros sociales. Terigi y Briscioli (2024) abogan por una visión comprehensiva de la escolarización que respete la diversidad y reconozca la complejidad de los factores interrelacionados que

influyen en las dinámicas de exclusión. Bajo estas premisas (que se encuadran en el *principio la equidad*) es necesario ampliar el ámbito de actuación. Es decir, garantizar el acceso al sistema educativo resulta clave, pero se deben contemplar las realidades de quienes experimentan trayectorias intermitentes o que, a pesar de asistir a clases, no alcanzan los aprendizajes esperados. Es aquí donde cobra relevancia atender a las *trayectorias escolares* (Fuentes, 2024). Estas son disímiles, muchas están frustradas por una serie de cuestiones problemáticas sociales, culturales y estructurales que hunden sus raíces en siglos de discriminaciones que permean a los sistemas educativos.

Aquí cabría preguntarse: ¿qué ha sucedido luego de la pandemia del COVID-19? ¿Cuánto han incidido las políticas de cierre de escuelas y de educación remota sobre las trayectorias escolares? Los indicadores de logro brindan algunos datos que ilustran un panorama desalentador. En las siguientes tablas se muestra un análisis comparado del nivel de aprendizaje competencial de estudiantes (de primaria y secundaria), en lectura y matemáticas, a partir del indicador 4.1.1 del ODS4.¹³ Ello muestra algo de la influencia de la pandemia en la escolarización.¹⁴

Tabla 5.

Indicador ODS4.1.1. Proporción de estudiantes que han alcanzado un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas en educación primaria. Año 2019

País	Competencia mínima en lectura (%)	Competencia mínima en matemáticas (%)
Argentina	31,90	13,10
Brasil	43,50	28,80
Colombia	37,50	16,60
Costa Rica	54,00	20,90
Ecuador	26,10	22,90
El Salvador	29,40	7,60
Guatemala	15,90	6,70
Honduras	16,20	11,20
México	41,70	38,00
Nicaragua	13,00	3,10
Panamá	17,50	3,30
Paraguay	18,80	5,60
Perú	49,00	38,90
Uruguay	43,80	38,00
Total	42,57	35,60

Fuente: Naciones Unidas (2025)

¹³ La meta 4.1 de los ODS plantea que en el año 2030 la población infantil debe terminar la enseñanza secundaria, con aprendizajes pertinentes y efectivos, que permitan desenvolverse en su entorno cotidiano y profesional.

¹⁴ En este caso se explotan los datos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, los estudios *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y *Programme for International Student Assessment* (PISA). Véase al respecto Naciones Unidas, 2025.

Tabla 6.

Indicador ODS4.1.1. Proporción de estudiantes que han alcanzado un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas en educación secundaria inferior

País	Año 2018		Año 2022	
	Competencia mínima en lectura ² (%)	Competencia mínima en matemáticas ³ (%)	Competencia mínima en lectura (%)	Competencia mínima en matemáticas (%)
Argentina	47,88	31,03	45,49	27,07
Brasil	50,05	31,91	49,66	26,62
Chile	68,28	32,5	66,27	44,29
Colombia	50,10	34,61	48,61	28,79
Costa Rica	58,04	40,00	52,93	28,16
El Salvador	..	..	27,97	10,65
Guatemala	29,9	10,6	31,57	13,08
Honduras	29,7	15,4	..	..
México	55,31	43,75	53,02	34,18
Panamá	35,69	18,82	42,25	16,14
Paraguay	32,2	8,3	33,76	14,54
Perú	..	..	49,59	33,84
Uruguay	58,12	49,29	58,89	43,49
Total ¹	51,95	35,96	52,23	36,45

Fuente: Naciones Unidas (2025)

Nota: 1. Los datos corresponden al año 2019.; 2. Los datos de Honduras y Paraguay corresponden al año 2017.; 3. Los datos de Guatemala, Honduras y Paraguay corresponden al año 2017 y los del Chile al año 2019.

En función de los datos precedentes, puede concluirse que el panorama es desolador ya que, en promedio para los niveles primario y secundario, cerca de la mitad de la población escolar posee los niveles mínimos de competencia en lectura y solo 3 de cada 10 estudiantes pueden evidenciar habilidades matemáticas fundamentales. Los niveles de competencia lingüística son superiores a los de competencia matemática tanto en educación primaria como secundaria. Las diferencias se agudizan entre ambos tipos de competencias a medida que aumenta el nivel educativo. En concreto, en torno a un 10% en promedio diferencial en educación primaria y un 20% en educación secundaria inferior.

En la educación primaria, los datos son alarmantes en Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá o Paraguay donde no se consigue que la infancia tenga unas oportunidades mínimas de aprendizaje de calidad pues menos del 20% del alumnado logra habilidades básicas de desempeño en lectura y menos del 10% en matemáticas. Por su parte, países como Argentina o El Salvador también muestran serias falencias a este respecto, especialmente en competencia matemática. En la educación secundaria inferior, los porcentajes de competencia en lectura y matemáticas son superiores a los de primaria, lo que podría considerarse razonable ya que redundaría en la idea de la ampliación progresiva de los años de escolaridad en la que se espera que el alumnado mejore sus habilidades competenciales. Sin embargo, si bien en competencia lectora los porcentajes se han

incrementado un 10% promedio, en competencia matemática el porcentaje de aumento no es significativo (menos del 1%). Para el año más reciente sobre el que se dispone de datos (2022) los mejores resultados los ostenta Chile seguido de Uruguay donde apenas 6 de cada 10 adolescentes poseen habilidades lectoras básicas y 4 de cada 10 poseen competencias mínimas en matemáticas.

Estos datos demuestran el bajo nivel de rendimiento académico, en un contexto de crisis educativa mundial,¹⁵ marcada por la pandemia del COVID-19, la cual exacerbó la pobreza de los aprendizajes.¹⁶ Dos cuestiones sobresalen:

1) la pérdida de un año y medio de escolarización cuesta a los estudiantes una reducción en sus ingresos del 12 por ciento a lo largo de su vida

2) el cierre prolongado, especialmente en determinados estratos sociales, ha aumentado el riesgo de abandono escolar (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, 2022).

En la educación primaria, los resultados disponibles son del año 2019, lo que no permite su comparación tras el paso de la pandemia. En la secundaria, puede advertirse que la mayoría de los países latinoamericanos ha empeorado sus resultados con respecto al año 2018. Guatemala y Paraguay representan la excepción pues han aumentado el porcentaje de alumnado con competencias mínimas en lectura y matemáticas. Si bien es cierto, junto con Honduras ostentaban los niveles competenciales más bajos de todos los países analizados en el año 2018. Por su parte, Panamá y Uruguay también han mejorado los porcentajes en competencia lectora y Chile en competencia matemática. El mayor porcentaje de reducción respecto al año 2018 tiene lugar en Costa Rica, especialmente en competencia matemática, que ha sido uno de los países de América Latina que más tiempo mantuvo cerradas sus escuelas durante la pandemia. Estos aspectos refuerzan la tendencia de los datos analizados y la conclusión del considerable impacto que ha tenido la pandemia de la COVID-19 en la pérdida de los aprendizajes de los estudiantes latinoamericanos.

En suma, estas situaciones indican profundas desigualdades educativas que afectan negativamente el ejercicio del derecho a la educación. Denotan una recurrencia de deudas y el acrecentamiento de los problemas en esta materia luego de la pandemia, lo cual da lugar a nuevos desafíos que se plantean (en términos de aprendizajes perdidos) y la falta de comprensión de la envergadura de los efectos producidos por la pandemia. Es más, podría sostenerse que las deudas afectan el conjunto de las dimensiones del principio de igualdad,

¹⁵ En 2019 el Banco Mundial y UNESCO señalaron una crisis educativa global, agravada por la pandemia del COVID-19. Para visibilizarla hablan de *pobreza de aprendizajes* (Azevedo *et al.*, 2021; World Bank 2019; World Bank *et al.*, 2022).

¹⁶ En la región, en promedio, se perdieron 225 días de escolarización obligatoria entre 2020-2021 (World Bank *et al.*, 2022; CEPAL, 2022).

no sólo la material ni la de redistribución o reconocimiento, sino además la más limitada, la igualdad material: si todas las personas son iguales antes la ley, en el plano educativo ello no sucede. A la luz de los indicadores de cobertura (sin siquiera incluir los de logro), a pesar de las definiciones normativas sobre la obligatoriedad que poseen los países latinoamericanos, se observan deudas que -sobre todo en el nivel secundario- demuestran el no cumplimiento de esta premisa básica de las legislaciones escolares vigentes: se accede a la escuela, pero no se la concluye o bien se la concluye de forma tardía y con logros desiguales según los niveles de pobreza material de las familias y regiones.

Ello no sólo demuestra la limitada efectivización del derecho a la educación en la región latinoamericana sino además la alta desigualdad existente a pesar de su alta normatividad, y más allá de los compromisos que los Estados han asumido en esta materia a lo largo de las últimas décadas. Es más, si bien la región posee un robusto sistema de protección de derechos humanos, y en conjunto suscribe al principio de igualdad, lo cual genera obligaciones estatales en materia educativa, las políticas sectoriales de los Estados latinoamericanos demuestran un escaso progreso hacia el logro de los ODS. Es más, dan cuenta del fracaso de las agendas internacionales en la consecución de sus objetivos iniciales, todo lo cual cercena la efectividad del más igualador de los derechos humanos, la educación.

Financiación.

PICT 2022-2022-10-00049. Proyecto: “El contenido del Derecho a la Educación: análisis constitucional y pedagógico en perspectiva comparada”, enmarcado en la Convocatoria 2022 de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina. Sede: Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Gioja – Universidad de Buenos Aires.

Proyecto Educación para la Ciudadanía Mundial y la formación del profesorado (EDCIMU, PID2023-151908NB-I00), enmarcado en la Convocatoria 2023 de Proyectos de I+D+i del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Sede: Departamento de Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València

Referencias bibliográficas.

- Abramovich, Víctor. (2004). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina*. CEPAL.
- Acosta, Felicitas. (2020). *Las políticas para la escuela secundaria: Análisis comparado en América Latina*. IPE-UNESCO.

- Acosta, Felicitas. (Comp.). (2021). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. UNGS.
- Aldao, Martín y Clérico, Laura. (2019). La igualdad “reformada”: la igualdad “des-marcada”. En Nancy Cardinaux y Laura Clérico (Comps.). *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 193-216). EUDEBA–Facultad de Derecho/UBA.
- Aldao, Martín, Ronconi, Liliana y Clérico, Laura. (2019). La igualdad constitucional. En Roberto Gargarella y Sebastián Guidi (Dirs.), *Constitución argentina comentada* (pp. 486-515). Thomson Reuters-La Ley.
- Alegre Marcelo, y Gargarella, Roberto. (2007). *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*. Lexis Nexis Argentina.
- Ancheta Arrabal, Ana. (2021). La educación y la atención a la primera infancia en América Latina: un compromiso hacia la equidad. En Luis Miguel Lázaro Lorente y Ana Ancheta Arrabal (Eds.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 171-195). Tirant Humanidades – Márgenes.
- Anderson, Elizabeth. (1999). What is the Point of Equality? *Ethics*, 109(i2), 287-312. <https://doi.org/10.1086/233897>
- Arendt, Hannah. (2006). *Sobre la revolución*. Alianza.
- Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/402111638769366449>
- Banco Mundial, UNICEF y UNESCO. (2022). *Dos años después: Salvando a una generación*. Banco Mundial. <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/099519106222227657/idu0ee485f500c82d042e60a8a80732ab3beacab>
- Barajas Archila, Christian José, Lizarazo Castañeda, Yensy Davidsa y Álvarez, María Franci. (2023). El derecho a educarse y las políticas educativas del nivel secundario, en cinco países de América Latina, un análisis en ocho cohortes escolares entre el 2005-2017. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 221–249. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.34194>
- Baranger, Denis. (1992). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Editorial Universitaria.
- Basch, Fernando y Contesse, Jorge. (2016). International Law and Domestic Adjudication. En Juan Gonzalez-Bertomeu y Roberto Gargarella (Eds.), *The Latin American Casebook Courts, Constitutions, and Rights* (pp. 248-264). Routledge.

- Bobbio, Norberto. (2020). *Igualdad y libertad*. Página Indómita.
- Bolívar, Antonio. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(2), 42-69.
- CEPAL. (2003). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2002*.
<https://hdl.handle.net/11362/916>
- CEPAL. (2004). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2003*.
<http://hdl.handle.net/11362/917>
- CEPAL. (2011). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2011*.
<https://hdl.handle.net/11362/926>
- CEPAL. (2012). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2012*.
<http://hdl.handle.net/11362/927>
- CEPAL. (2018). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2017*.
CEPAL. <http://hdl.handle.net/11362/43239>
- CEPAL. (2022). *Panorama Social de América Latina y El Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- CEPAL. (2024). *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe 2023*.
<https://hdl.handle.net/11362/68991>
- CEPAL. (2024). *Panorama Social de América Latina y El Caribe 2024: desafíos de la protección social no contributiva para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/80858-panorama-social-america-latina-caribe-2024-desafios-la-proteccion-social>
- Cisternas, María Soledad. (2010). Derecho a la educación: marco jurídico y justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 41-57
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art2.html>
- Clérico, Laura y Aldao, Martín. (2011). La igualdad como redistribución y como reconocimiento: derechos de los pueblos indígenas y Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Estudios Constitucionales*, 9(1), 157-198.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002011000100006>
- Clérico, Laura, y Novelli, Celeste. (2021). Argentina: Strong Linkage between IHRL and Domestic Law. En Rainer Grote, Mariela Morales y Davide Paris (Eds.), *Research Handbook on Compliance in International Human Rights Law* (pp. 248-271). Edward Elgar Publishing.

- Darling-Hammond, Linda. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Delas, Samanta y Manelli, Matías. (2023). El derecho a la educación en los estándares del Sistema Interamericano de Derecho Humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 18, pp. 24-44. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.18.002>
- Ducoing Watty, Patricia. (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*. IISUE–UNAM.
- Ducoing Watty, Patricia. (2018). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil y Argentina)*. IISUE–UNAM.
- Ducoing Watty, Patricia y Rojas Moreno, Ileana. (2017). La escuela secundaria hoy: Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), pp. 9-30. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/451>
- Fraser, Nancy. (1997). *Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Siglo del Hombre Editores–Universidad de los Andes
- Fraser, Nancy. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». En Judith Butler y Nancy Fraser, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Traficantes de Sueños – New Left Review.
- Fuentes, Sebastián. (2024). *Investigaciones sobre políticas de protección de trayectorias. La educación secundaria en América Latina*. IPE-UNESCO.
- Hevia Rivas, Ricardo. (2010). El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 25-39. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.html>
- Januszevski, Sebastián. (2025). Censos e indicadores en la medición de las desigualdades educativas: definiciones y cuestiones conceptuales problemáticas sobre las fuentes de información. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 23, 30-44. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2439>
- Kunz, Ana y Cardinaux, Nancy. (2019). *Investigar en Derecho*. EUDEBA.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel y Ancheta Arrabal, Ana. (Eds.) (2021). *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030*. Tirant Humanidades.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel y Lorente Rodríguez, Miriam. (2023). Violence and the Right to Education in the Northern Triangle of Central America. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 225-241. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1322>

- Lorente Rodríguez, Miriam. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6133>
- Lorente Rodríguez, Miriam y Ruiz, Guillermo Ramón. (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 48–64. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>
- Mancebo, María Ester y Méndez, Nadia. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur: aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(30), 117–138. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6862>
- McCowan, Tristan. (2013). *Education as a Human Right. Principles for a Universal Entitlement to Learning*. Bloomsbury.
- Meix Cereceda, Pablo. (2014). *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Tirant Lo Blanch.
- Naciones Unidas. (2025). *Banco de datos regional para el seguimiento de los ODS en América Latina y el Caribe*. <https://agenda2030lac.org/estadisticas/banco-datos-regional-seguimiento-ods.html?lang=es>
- Navarrete Cazales, Zaira y Rojas Moreno, Ileana. (2022). Estudio comparado sobre políticas para la educación secundaria en América Latina y el Caribe. *Revista Brasileira de Educação Comparada*, 4, 1-20. <https://doi.org/10.20396/rbec.v4i00.16646>
- Naya, Luis María y Dávila, Paulí. (2011). *Unities and Diversities Regarding the Right to Education in Europe*. (s/d)
- Pastore, Pablo. (2023). La regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina: análisis de sus inicios desde un enfoque de problematización de políticas. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 365–383. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.35811>
- Paviglianiti, Norma. (1993). *Programa de la asignatura Política Educacional*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Plá, Sebastián. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 44, 1–20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/159>
- Rambla, Xavier (Ed.). (2012). *La educación para todos en América Latina. Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*. Miño y Dávila–UNESCO.
- Rawls, John. (1999). *Justicia como equidad*. Tecnos.
- Rawls, John. (2018). *Teoría de la justicia*. FCE.

- Ruiz, Guillermo Ramón (Dir.). (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Ruiz, Guillermo Ramón. (2024). Cuestiones conceptuales sobre el derecho a la educación. Implicancias para América Latina. *Tramas y Redes*, (6), 29–46. <https://doi.org/10.54871/cl4c600b>
- Ruiz, Guillermo Ramón. (2025). Normas, indicadores y logros contrastados sobre el derecho a la educación en países de América del Sur. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (23), 16-29. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2327>
- Ruiz, Guillermo Ramón, Cardinaux, Nancy y Delas, Samanta. (2024). El derecho a la educación en el entramado de un Estado federal: normas, interpretaciones y adjudicaciones en pugna en la Argentina. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, (20), 1–32. <https://doi.org/10.35428/cds.vi20.346>
- Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares. La educación secundaria en América Latina*. IIPPE-UNESCO.
- Scioscioli, Sebastián. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal*. EUDEBA.
- Scioscioli, Sebastián y Ruiz, Guillermo Ramón. (2020). Le Droit de L'enfant à l'éducation en Amérique latine. En Arnaud Martin (Ed.), *L'enfance et le droit en Amérique latine* (pp. 147-187). L'Harmattan.
- Sen, Amartya. (2014). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- SITEAL. (2025). *Base de datos de SITEAL*. <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Terigi, Flavia y Briscioli, Bárbara. (2021). *Inclusión y equidad en educación. Panorama regional*. SITEAL-IPPE. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/inclusion_y_equidad
- Toranzos, Lilia y Montes, Nancy (Eds.). (2025). *Notas sobre educación en el siglo XXI 40 años de educación en democracia: logros, persistencias y desafíos pendientes*. OEI. <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/notas-sobre-educacion-en-el-siglo-xxi-40-anos-de-educacion-en-democracia-logros-persistencias-y-desafios-pendientes/>
- UIS-UNESCO. (2025). *UIS Data Browser*. <https://databrowser.uis.unesco.org/>
- UNESCO. (2022). *No dejar a ningún niño o niña atrás. Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384050>

- UNESCO, CEPAL y UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4 - Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636/PDF/382636spa.pdf.multi>
- World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/32553>
- World Bank, UNICEF, FCDO, USAID, Gates Foundation, UNESCO. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*.