

Normas, indicadores y logros contrastados sobre el derecho a la educación en países de América del Sur

Contrasting Norms, Indicators and Achievements on the Right to Education in South American Countries

RUIZ, Guillermo Ramón¹

Ruiz, G. R. (2025). Normas, indicadores y logros contrastados sobre el derecho a la educación en países de América del Sur. *RELAPAE*, (23), pp. 16-29.

Resumen

La educación como derecho posee centralidad en la agenda pública de los gobiernos de diversas orientaciones ideológicas. En este artículo se analizan algunas dimensiones del contenido del derecho a la educación en cuatro países que integran desde su origen el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. En términos metodológicos el diseño incluye técnicas cualitativas para el análisis jurídico-normativo de las fuentes provenientes de estos países. Las fuentes son documentales de carácter primario y secundario. Asimismo, se utilizan técnicas cuantitativas para el análisis de indicadores de las estadísticas educativas y los derivados del cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019. Se contrasta la alta normatividad del derecho a la educación con indicadores que refieren a la cobertura y a los desempeños escolares. La importancia de este estudio radica en que permite analizar la efectividad de este derecho y evaluar la factibilidad del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible.

Palabras Clave: derecho a la educación, derecho constitucional, políticas educativas, evaluación educativa, logros educativos.

Abstract

Education as a right is central to the public agenda of governments of various ideological orientations. This article analyzes some dimensions of the content of the right to education in the four countries that have been part of the Southern Common Market (MERCOSUR) since its origin: Argentina, Brazil, Paraguay, and Uruguay. In methodological terms, the design includes qualitative techniques for the legal-normative analysis. The sources are primary and secondary documentary sources. Quantitative techniques are also used for the analysis of educational statistics indicators and those derived from the fourth Regional Comparative and Explanatory Study 2019. This paper contrasts the high normativity of the right to education with some indicators that refer to the schooling coverage and to the educational performance. The importance of this study lies in the fact that it makes possible to analyze the effectiveness of this right and to evaluate the feasibility of the fourth Sustainable Development Goal.

Keywords: Right to Education, Constitutional Law, Educational Policies, Educational Assessment, Educational Achievements.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires, Argentina / gruiz@derecho.uba.ar / <https://orcid.org/0000-0001-8170-2191>

Introducción

Los debates sobre la ponderación del derecho a la educación, mejor dicho, sobre su efectividad, son variados. ¿Cómo medirlo? ¿Sólo se miran las obligaciones estatales? ¿O se analiza el financiamiento del sector? ¿O la cobertura? ¿O los logros de la población escolar? Estas preguntas apenas reflejan algunas de las dimensiones que tiene el contenido de este derecho y a la par habilitan otras de tipo académico, centradas en el currículo: ¿qué se enseña? ¿Cuáles son las tecnologías educativas involucradas? ¿A todas las personas se enseña el mismo saber -de forma idéntica-? ¿Cuál es el lugar del respeto a las diversidades de quienes asisten a las escuelas? Como se observa, pensar en las preguntas del contenido de este derecho da lugar a desafíos intelectuales y metodológicos sobre su ponderación.

De acuerdo con la función que los derechos fundamentales cumplan en la relación Estado-individuo, el derecho a la educación de la primera infancia y de la adolescencia se dispersa en una multiplicidad de alcances y contenidos: como *derecho de prestación positiva* (o sea como derecho social: de hacer, de dar), como *derecho de organización y procedimiento*, y como *derecho de protección* (Ferrajoli, 2009; Pisarello, 2007; Scioscioli, 2015). Asimismo, el derecho a la educación posee una definición de su contenido que requiere precisión conceptual desde una perspectiva dinámica, en la medida en que la educación como práctica social compleja se modifica de acuerdo con los cambios que las sociedades experimentan en función de sus contextos culturales, y ello impacta en el currículo prescripto.

Uno de los contenidos del derecho a la educación que ha sido promovido en todos los países en los últimos dos siglos, ha sido la obligatoriedad escolar, su ampliación. El derecho a la educación y la obligatoriedad escolar constituyen términos, tanto para las ciencias jurídicas como para las ciencias de la educación, que suelen estar vinculados en diferentes discursos políticos y académicos. Ello dio lugar a que muchas reformas escolares en regiones como la latinoamericana hayan avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación como premisa para la superación de desigualdades sociales. Consecuentemente, la extensión de la obligatoriedad escolar (desde la educación inicial/infantil hasta la finalización del nivel secundario superior²) ha sido una política pública seguida por muchos países en América Latina. No obstante, cuán efectiva ha sido la extensión de la obligatoriedad escolar para aumentar la cobertura, la retención y a la vez para mejorar los logros educativos. En definitiva, es válido preguntarse si la prolongación del rango de obligatoriedad ha redundado en el ejercicio igualitario del derecho a la educación en la región. Ahora bien, la ponderación de este derecho precisa -a su vez- definiciones metodológicas que revelen el grado en que la población de una determinada región o país ejerce dicho derecho. Para ello, por un lado, la expansión y la distribución cuantitativa de la escolarización constituyen indicadores de los procesos de apertura y cierre en el acceso de saberes por parte de la población. A partir de ellos se pueden identificar las tendencias históricas en la expansión escolar según los niveles, y según los sectores sociales, para demarcar las diferencias en la distribución regional, así como el peso de la participación que tienen la enseñanza pública y la privada. Por otro lado, se encuentran los puntos de llegada: cuántas personas egresan de la educación obligatoria, y -a la vez- qué saben mientras cursan y al egresar de cada nivel escolar, es decir, qué contenidos escolares han aprendido. Los análisis de las estadísticas producidas por las agencias estatales han sido cada vez más complementados por pruebas estandarizadas (nacionales, regionales e internacionales) para comprobar los logros de la población escolar durante la primera infancia y la adolescencia.

De todos modos, cabe advertir que las estadísticas educativas -observadas desde la perspectiva de los derechos humanos- resultan incompletas dado que operan como *promedios* cuando la normativa de los derechos humanos postula el derecho a *igual* educación para todas las personas (Tomasevski, s/f). Es así como el promedio nacional sobre los logros en materia de escolarización podría esconder desigualdades en el acceso por el lugar de residencia, o por razones étnicas, lingüísticas o de nivel de ingresos. La realización del derecho a la educación constituye así un proceso continuo que requiere una ponderación periódica (Ruiz, 2020).

En este artículo se analizan algunas dimensiones del contenido del derecho a la educación en cuatro países de América del Sur: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Estos conformaron en 1991 el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) como un espacio de integración económica regional, que a la vez posee una dimensión educativa. Dada la amplitud de las dimensiones que posee este derecho humano fundamental, en este trabajo se contrastan las definiciones normativas (en virtud del derecho internacional de los derechos humanos y de las bases constitucionales de cada uno de los países), los datos de cobertura (en función de las estadísticas oficiales), y los indicadores de logros en estudios evaluativos regionales. El propósito es poner en discusión la efectividad que posee este derecho en una región que posee sistemas

² Véase al respecto la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2013).

escolares que, más allá de sus diversidades, han experimentado procesos de reformas recientes que incluyeron la extensión del rango de obligatoriedad, con una clara apuesta a la inclusión.

Diseño y metodología

En este estudio se tomó como criterio de demarcación (acorde con la perspectiva comparativa internacional y con el enfoque derechos humanos) la selección de los cuatro países que integran desde su origen el MERCOSUR: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. En términos metodológicos, hay que aclarar que se trata de un análisis documental (de normas, de estadísticas y indicadores de logros escolares). El diseño incluye técnicas cualitativas para el análisis jurídico-normativo y la consecuente generación de tipificaciones comparativas de las fuentes provenientes de estos países. Las fuentes son documentales de carácter primario y secundario. Asimismo, se utilizan técnicas cuantitativas para el análisis de indicadores de cobertura y los derivados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019 (ERCE). Este constituye una herramienta de monitoreo de la calidad de la educación en la región y no presenta el impacto de la crisis derivada del Covid 19, por lo cual se puede estudiar la efectividad del derecho a la educación más allá de la situación extraordinariamente crítica que se generó por la pandemia desde el año 2020. Así, el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas entre las que se destacan el análisis jurídico normativo y la generación de tipificaciones comparativas de las fuentes oficiales consideradas. También se utilizaron técnicas cuantitativas en el estudio de las estadísticas y para poder dimensionar los resultados de la evaluación de la calidad educativa. Para las técnicas cualitativas se realiza un análisis constitucional y legislativo sobre las regulaciones del derecho a la educación.

Por otro lado, en este trabajo la comparación transnacional se focaliza en el contenido del derecho a la educación a la luz de indicadores de cobertura y de logros que se presentan en cuatro países de América del Sur. Aquí cabe preguntarse qué justifica el uso de la comparabilidad, de los países sudamericanos, en materia educativa. A diferencia de la educación comparada intervencionista (que orienta reformas de los sistemas educativos), este estudio se ubica en lo que los autores denominan educación comparada académica que intenta interpretar la realidad escolar (Schriewer, 2014). Desde esta perspectiva, uno de los temas históricos de la educación comparada, la *transferencia* de prácticas, políticas y supuestos teóricos adquiere centralidad en las últimas décadas, no como un proceso lineal y unidireccional, sino circular y, en cierta forma, como un proceso recíproco, sobre todo en relación con temas como la evaluación de la calidad educativa. Esta última ha sido incluida como mecanismo en las reformas escolares junto con la extensión del rango de obligatoriedad de los estudios. La transferencia resulta útil así para estudiar las reformas educativas, ya que permite entender cómo estas avanzan y retroceden entre diferentes países, sobre todo en casos cuya forma de Estado es federal (como Argentina o Brasil). Aunque este ejercicio intelectual referido a la transferencia también es útil en países de estructura territorial unitaria (como Paraguay y Uruguay) dado que la aplicación de políticas y reformas trasvaza algunas de las formas de Estado. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las instituciones, los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna y organiza la educación formal. Asimismo, un acercamiento a este análisis está dado por uno de los conceptos más invocados en las reformas escolares en la región (sobre todo cuando se amplía el rango de obligatoriedad): el derecho a la educación.

En consecuencia, en este trabajo se contrastan dos tipos de fuentes que permiten la comparación interregional: documentos constitucionales e indicadores (de cobertura y de logros). Vale especificar que es posible identificar tres grupos de indicadores básicos para la comparación internacional que permiten mensurar algunas dimensiones del contenido del derecho a la educación:

- 1) Los que refieren al acceso de la población al sistema educativo. La tasa de escolarización se calcula en función de la población que asiste sobre el total de la población y se multiplica por 100; la tasa bruta de escolarización refleja la cobertura del sistema educativo, la tasa demográfica analiza a toda la población que asiste sin discriminar el nivel al que lo hace; la tasa específica por nivel educativo es la que especifica el nivel al que la población asiste.³
- 2) Aquellos que describen la permanencia de la población en el sistema educativo. Permiten analizar el rendimiento interno del sistema educativo y pueden ser reconstruidos a partir de la información de los censos de población. Se pueden mencionar dos en particular que atañen a la inclusión y cercenan el ejercicio igualitario del derecho a la educación: el retraso y el abandono escolar (Ruiz, 2020).

³ La tasa bruta de escolarización refleja el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún establecimiento de la educación formal independientemente del nivel o del grado de enseñanza que cursan, mientras que la tasa neta de escolarización indica qué cantidad de personas efectivamente asiste al nivel o grado de enseñanza que le corresponde por su edad.

3) Los que demuestran los logros de la población. En este caso, la comparación internacional ha sido fortalecida en las últimas décadas a partir de estudios estandarizados, promovidos y desarrollados por diferentes Organismos Internacionales (OI). En el campo evaluativo pueden destacarse dos grandes enfoques: la evaluación preordenada y la evaluación deliberativa (House, 2000; Stake, 2006).⁴ En las últimas cuatro décadas las evaluaciones preordenadas se han generalizado en las propuestas y acciones de los OI, a través de sistemas de indicadores y de la evaluación por estándares. La evaluación preordenada parte del supuesto de que se conoce de antemano cómo deben ser los resultados correctos u óptimos. Los criterios de comparación se construyen antes de observar los fenómenos. En este enfoque hay variantes, los objetivos iniciales pueden ser considerados como los puntos de referencia para la evaluación, pero también el conocimiento experto. Los indicadores permiten establecer comparaciones con otros fenómenos u objetos de estudio semejantes, y la medición continua de los mismos indicadores permite estudiar diferentes tendencias (Roig, 2013). Por último, hay que notar que es el enfoque sumativo el que ha prevalecido en las evaluaciones estandarizadas internacionales y regionales.

En suma, estos tres tipos de indicadores básicos para la comparación internacional proveen información relevante sobre la efectividad de la educación como derecho humano. Ello en la medida en que reflejan al rendimiento interno de los sistemas: su expansión, el acceso, la retención, los egresos, y en el caso del tercer grupo: los logros académicos de la población escolar. De todos modos, su lectura requiere muchos resguardos en la medida en que deberían ser interpretados a la luz de otros factores que afectan el desarrollo escolar (la inversión en edificios, los salarios del personal docente, la disponibilidad de tecnologías educativas, los recursos didácticos, entre otros).

Antecedentes.

La educación como derecho internacionalizado: obligatoriedad escolar y evaluación de la calidad.

Desde el enfoque de los derechos humanos es posible comprender la educación como un derecho humano fundamental, con un carácter universal reconocido por igual a todas las personas en su calidad de tales. Con esto se hace referencia al principio de igualdad no sólo formal sino también material y de reconocimiento (Ruiz, 2020). Allí se encuentra una de las razones por las cuales la expansión del rango de obligatoriedad escolar haya sido promovida en la segunda parte del siglo XX. El universalismo del derecho a la educación proviene de una misma base moral de fundamentación asentada en la *dignidad de la persona* (Scioscioli, 2015). Dicha base se encuentra establecida como punto de partida y de respeto elemental operativizada en los principales instrumentos internacionales de derechos humanos (IIDDHH) a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que conforman lo que los especialistas denominan *hard law* (Ruiz y Meix Cereceda, 2024).⁵

Al vincularse con las necesidades de la persona y con su dignidad, la noción de la educación como derecho fundamental permite comprender la relevancia tanto de la noción de *subjetivización* presente en él -como atributo o facultad de exigir sus contenidos por el sujeto titular del derecho-, así como del concepto de *posición jurídica* del que se derivan obligaciones concretas a cargo de los Estados en la materia (Pisarello, 2007; Scioscioli, 2015).

Ahora bien, todo este planteo teórico ha sido desarrollado a partir de la Segunda Posguerra, con el surgimiento del constitucionalismo internacionalizado (Ferrajoli, 2009). Es así como se pueden identificar diferentes instrumentos internacionales que han avanzado en la definición normativa de la educación como derecho fundamental (Gillett-Swan y Coppock, 2016; Dávila *et al.*, 2021; Meix-Cereceda, 2014). Ello a su vez ha dado lugar a un sistema universal de

⁴ Por razones de espacio, en este artículo no se profundiza sobre el enfoque de la evaluación deliberativa.

⁵ Existe un amplio reconocimiento del derecho a la educación en los IIDDHH, tales como: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 18), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (artículos 5º y 7º), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (artículo 10) y la Convención sobre los derechos del niño (artículo 28).

A esta alta normatividad se suma la conformación de una agenda global que diversos OI han promovido a partir de la década de 1980, la cual es denominada como *soft law* (Ruiz y Meix Cereceda, 2024). Hacia las décadas de 1950 y 1960, eran pocos los OI que incluían entre sus objetivos el desarrollo educativo. Esta situación ha cambiado en las últimas décadas del siglo XX, y en la actualidad casi todos los OI destacan la importancia de la educación para el desarrollo político, social y económico de los países.

Dentro de toda esta arquitectura internacional de OI comprometidos con la educación sobresale la Agenda Mundial de Educación aprobada en el año 2015, en el Foro Mundial de Educación desarrollado en Incheon (Corea del Sur). Dicha agenda se acordó bajo el marco de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, cuyo cuarto objetivo (ODS4) proporciona el encuadre para la rendición de cuentas de los Estados y también de otros actores no gubernamentales vinculados con el desarrollo educativo contemporáneo (Lázaro y Preckler, 2021; Mundy, 2023).

protección de derechos humanos (DDHH) y también a sistemas regionales que con ese fin procura corroborar a través de diferentes mecanismos las políticas sectoriales de los Estados para garantizar el ejercicio de dichos derechos.

Entre estos últimos se encuentra el *sistema interamericano de derechos humanos* que contempla el derecho a la educación en el artículo 26 de la Convención Americana sobre DDHH (firmada en 1969, vigente desde 1978) como parte de los derechos económicos, sociales y culturales en el marco del mandato de gradualidad, progresividad y no reversibilidad en la actuación de los Estados. El contenido de este derecho es desarrollado además en el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre DDHH para asegurar los Derechos Económicos Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). En el artículo 13 de ese protocolo se establece que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y a fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico y las libertades fundamentales (Delas y Manelli, 2023).

A partir de una lectura del plexo normativo internacional es posible clasificar las obligaciones a cargo de los Estados nacionales en materia educativa, en función del contenido de este derecho, del siguiente modo (Ruiz, 2020):

- 1) Obligación de respetar. Esta obligación implica que el Estado se abstenga de injerir en el goce del derecho social.
- 2) Obligación de proteger. Esta obligación exige a los Estados adoptar leyes u otras medidas que resulten necesarias para evitar o prevenir que los particulares (u otros sujetos diferentes al Estado) produzcan perjuicios en el ejercicio de este derecho.
- 3) Obligaciones de cumplir, realizar, y garantizar. Esta obligación conlleva la necesidad de que los Estados adopten una política nacional con un plan detallado para el disfrute de este derecho.

Como puede desprenderse, las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos pueden traducirse en un catálogo de contenidos básicos. La obligatoriedad escolar, extendida a los estudios previos y posteriores al nivel primario, redefine el piso de las obligaciones de los Estados nacionales para con el derecho a la educación. Las reformas escolares latinoamericanas apuntaron a reconocer las condiciones materiales de vigencia del derecho a la educación en sus territorios, y culminaron incluso con la adopción de nuevas cláusulas constitucionales en esta materia. Estas últimas reconocieron la legitimidad del reclamo por una concepción de la educación como derecho social y por una mayor interpellación hacia el Estado a efectos de que éste tenga un rol más activo como garante de los contenidos presentes en dicho derecho (Gargarella y Courtis, 2009). En este esquema, la extensión de la obligatoriedad escolar se presenta como un instrumento para combatir las desigualdades fácticas (de redistribución y simbólicas) de la sociedad, que afectan a grupos vulnerables: niños/niñas, pueblos originarios, personas con discapacidades (Ruiz, 2020).

Con este encuadre sobre la expansión de la obligatoriedad, resulta necesario analizar si lo que se expandió respeta ese universalismo basado en la dignidad humana, base de los DDHH. Es aquí donde comenzó a ganar terreno la evaluación. No necesariamente inspirada en el enfoque de derechos humanos, pero sí adoptada por los Estados como política educativa clave en el desarrollo contemporáneo de los sistemas escolares. La evaluación es un proceso de recolección sistemática de información para emitir un juicio de valor y tomar decisiones. Es más, la evaluación como política pública, en función de las circunstancias en que transcurra, puede ser comparativa o no comparativa (Alkin, 1990).

Vale destacar que fue hacia 1957 cuando comenzó a asociarse la evaluación con la toma de decisiones y se evidenció el cada vez mayor por la rendición de cuentas. La evaluación empezó a ser utilizada con intenciones de mejora. En ese momento a partir del trabajo de Cronbach (quien introdujo cuestionarios, entrevistas y observaciones como técnicas de evaluación) se incluyó el término *juicio* para valorar el mérito de los programas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Comenzó a predominar la evaluación criterial, y se definieron los enfoques de evaluación formativa y sumativa (Scriven, 1967). La primera supone una evaluación concebida como parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar eso que se evalúa, que está en proceso de desarrollo. La segunda, en cambio, implica centrar los esfuerzos en medir los efectos de eso que se evalúa (Stake, 2006).

De todos modos, cabe recordar que la evaluación es un recurso indispensable para el mejoramiento de los procesos de los cuales es subsidiaria: la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo este último, base del trabajo docente y de la educación en su conjunto. En estas tareas el papel del docente es clave ya que debe tener información coherente y fiable acerca de la naturaleza de la enseñanza como actividad, de sus finalidades, del aprendizaje y de las características de sus estudiantes y de los conocimientos que debe enseñarles (Anijovich, 2010).

En suma, la evaluación es una cuestión técnica, política y ética, pero también es una cuestión psicológica (House, 2000). Toda evaluación, como proceso cognitivo, implica una comparación porque para establecer un juicio de valor sobre algo se necesita contrastar con algo. Es importante indagar entonces quién compara y contra qué se compara. En otras palabras, cómo se construyen los criterios de comparación para valorar. En consecuencia, más allá de los usos que le den los Estados, la evaluación en sí misma constituye una herramienta potencialmente fiable para favorecer políticas que contribuyan a la realización del derecho a la educación.

Por último, y como síntesis de este análisis, hay que mencionar el concepto de inclusión social ya que se vincula con las obligaciones estatales derivadas del desarrollo del enfoque de derechos humanos. Ante las personas excluidas del sistema social, a través de diferentes modos (Armijo-Cabrera, 2018; Armstrong *et al*, 2010), el Estado debe asumir un rol promotor para que -a través de acciones positivas- se desplieguen mecanismos de protección de los grupos vulnerables, que sufren diversas carencias, para garantizar el ejercicio de los derechos humanos. En el ámbito escolar, estas acciones, para contrarrestar los mecanismos de exclusión, remiten a los derechos de prestación, entendidos como derechos sociales o derechos a acciones fácticas positivas, los cuales generan obligaciones de dar, de proveer, de brindar. Con ello se hace referencia a la obligación de cumplir, a la necesidad de que el Estado consagre y garantice el derecho a la educación en su sistema político y en su ordenamiento jurídico nacional y que arbitre los medios materiales para poder asegurar su ejercicio efectivo (infraestructura para las instalaciones educativas, financiamiento del sector, salarios docentes, materiales y recursos didácticos y bibliográficos). Este tipo de obligación estatal implican la adopción de medidas positivas que permitan dar plena efectividad al derecho a la educación (Scioscioli, 2015). Precisamente, como se notó arriba, las políticas de evaluación de los logros pueden contribuir en diseño y ejecución de acciones positivas para garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Resultados: la contrastación de normas e indicadores

Si se analiza la efectividad del derecho a la educación en el plano regional sudamericano, se observan importantes desigualdades a pesar de la alta normatividad supranacional y nacional que tiene este derecho. En este apartado se describen, en primer lugar, algunas de las disposiciones constitucionales de la educación de estos cuatro países, así como -en segundo lugar- los niveles de cobertura de la escolarización. En tercer lugar, se presentan resultados referidos a los logros educativos.

- Bases constitucionales de la educación

Argentina. La Constitución de este país es la más antigua de los casos seleccionados (data de 1853-1860, su reforma más importante es del año 1994). Prevé un amplio reconocimiento de la educación como derecho: se reconoce a todos los habitantes el derecho de enseñar y aprender, que incluye la educación intercultural-bilingüe, la educación ambiental y de consumidores de bienes y servicios; se extiende a los extranjeros; se incluyen con jerarquía constitucional los instrumentos internacionales de derechos humanos que poseen disposiciones relativas al derecho a la educación; se demarcan los alcances que posee el contenido del derecho a la educación y las medidas de acción positiva que desde la legislación nacional deben promover la igualdad material y de reconocimiento.

Brasil. El derecho a la educación fue reconocido un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia en la Constitución Federal de 1988. Se afirma que la absoluta prioridad del derecho a la educación con un triple objetivo: el pleno desarrollo de la persona; su preparación para el ejercicio de la ciudadanía; su calificación para el trabajo. Se especifica con precisión las obligaciones estatales (gratuidad, universalidad de la prestación, obligatoriedad, y programas complementarios para garantizar el acceso: transporte, alimentación, salud).

Paraguay. Esta Constitución fue aprobada en 1992. Garantiza el derecho a aprender y la igualdad de oportunidades de acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna. Sin embargo, cuando establece las responsabilidades y las obligaciones a cargo del Estado y de otros agentes de la sociedad civil, limita la responsabilidad del primero a la obligación de garantizar la educación escolar básica que establece como obligatoria y gratuita.

Uruguay. La Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1967 contiene un amplio marco normativo en materia de educación. No se limita a reconocerla como un derecho fundamental ya que establece una precisa serie de

instrucciones organizacionales y derechos y garantías con jerarquía constitucional, desde el establecimiento de la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria y la utilidad pública de la gratuidad.

El análisis comparativo entre los textos constitucionales de los países considerados evidencia que el derecho a la educación concita una marcada atención por la cual se establecen una serie de obligaciones estatales para reconocerlo y garantizarlo (Ruiz, 2021). Por ello, es posible afirmar que en el nivel normativo constitucional –en los países seleccionados– ha existido un pronunciado consenso en relación con el reconocimiento de este derecho. Ello a su vez se tradujo en la legislación nacional vigente en cada país.⁶ Sin embargo, se debe advertir que, en estos cuatro países, los sistemas escolares han sido objeto de reformas escolares que implicaron cambios curriculares y la extensión de la obligatoriedad (desde la educación inicial hasta la conclusión de la secundaria) así como también la descentralización escolar. Por esta última, se delegaron responsabilidades en la prestación (y en los casos de Argentina y Brasil también el financiamiento) en los Estados subnacionales (provincias, estados, departamentos).⁷ Estas acciones afectaron el principio de igualdad ya que las capacidades de los Estados subnacionales son diferentes, es decir, hay diferencias intra-nacionales que atentan contra el principio de igualdad real de oportunidades, así como también contra la efectividad de las políticas de inclusión.

- Indicadores de cobertura de la escolarización

Ahora bien, para analizar los indicadores de cobertura, se ofrece a continuación dos tablas (relativas a los niveles primario y secundario) como insumo para contrastar los desarrollos normativos supraestatales y constitucionales de cada uno de los cuatro países sudamericanos aquí estudiados. La periodización abarca las décadas desde el retorno a la democracia en los cuatro países.⁸ El cierre del período en el año 2019 permite evidenciar las políticas a largo plazo y coincide con los estudios evaluativos regionales que se consideran en la siguiente sección.

Tabla 1. Tasas brutas (TBM) y netas de matrícula (TNM) y matrícula bruta (MB) en educación primaria en América Latina, 1980-2019

Año	1980	1990	2000	2010	2015	2019	
País	TBM	TNM	TBM	TBM	TBM	TBM	TNM
Argentina	106.9	..	106.9	..	115.7	99.6	117.0
MB	3917449	4965396	4900956	4947105	4784446	..	4800419
Brasil	193.2	..	212.8	86.4	150.8	94.6	106.7
MB	16089731	20312241	20211506	16893490	16299166	15690307	
Paraguay	102.4	86.1	105.1	92.6	118.8	99.1	102.6
MB	518968	687331	966476	839291	..	670193	
Uruguay	107.0	..	108.6	92.5	109.0	90.4	112.8
MB	331247	346416	360834	341885	316864	292536	
América Latina y el Caribe	116.7	..	115.6	89.3	118.7	94.8	114.9
					94	109.0	93
							96.6

Fuente: Base de datos de la UNESCO-UIS.Stat; anuarios estadísticos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) 2004; 2011; 2012; 2017; 2023.

Notas. Los puntos (..) indican que no se poseen datos. Los datos relativos a la TBM de los años 2000, 2010 y 2015 corresponden a estimaciones nacionales.

¹ Los datos relativos a Uruguay pertenecen al año 1995.

⁶ La profusión legislativa ha dado lugar a regulaciones del ejercicio del derecho a la educación, así como a también a reformas de los sistemas. Las leyes de base o generales actualmente vigentes son: Ley de Educación Nacional en Argentina (ley 26206, de 2006), Ley de Directrices y Bases de la Educación en Brasil (ley 9394, de 1996); Ley de Educación en Paraguay (ley 4088, de 2010); Ley de Educación en Uruguay (ley 18437, de 2008).

En estas normas se dispuso, en los cuatro países, la extensión de la obligatoriedad escolar desde los 4 años de edad hasta la conclusión de la educación secundaria.

⁷ Véase al respecto, entre otras: Gajardo, 1999; Iñigo y Austral, 2020; Kaufman, y Nelson, 2005; Saforcada, y Vassiliades, 2011; Oreja Cerruti y Vior, 2016.

⁸ Los cuatro países tuvieron períodos de inestabilidad política-institucional con períodos de dictaduras militares que se caracterizaron por la violación a los derechos humanos. Los procesos de transición y retorno a la democracia se dieron en la década de 1980: Argentina en 1983; Brasil y Uruguay en 1985; Paraguay en 1989.

Tabla 2. Tasas brutas (TBM) y netas de matrícula (TNM) y matrícula bruta (MB) en educación secundaria en América Latina, 1980-2019

Año	1980	1990	2000	2010	2015	2019		
País	TBM	TNM	TBM	TNM ¹	TBM	TNM	TBM	TNM ³
Argentina	56.2	..	71.5	..	95.9	79.1	99.5	82.2 ²
MB	1326680		2160410		3829421	..	4213136	4501734
Brasil	33.6	..	39.6	15.5	66.7 ¹	69.2	..	106.9
MB	..	..	..	..	..	23538717	23501784	22248336
Paraguay	26.7	..	31.0	25.8	61.5	..	67.7	61.1
MB	118828		163734		459260		560866	..
Uruguay	..	..	81.3	..	98.2	69.9	101.2	72.1
MB	..	..	265947		303883		321397	339740
América Latina y el Caribe	72.2	29.1	76.9	29.1	85.3	67.2	89.4	73.5
							94.6	75.6
							97.1	71.9

Fuente: Base de datos la UNESCO-UIS.Stat; anuarios estadísticos de CEPAL, 1987; 2003; 2004; 2012; 2017; 2019.

Notas. Los datos correspondientes a las TBM de 1980 y 1990 pertenecen a 1975 y 1991, respectivamente.

¹ El dato de Brasil pertenece a 1998.

² El dato de Argentina pertenece a 2009.

³ La tasa neta de matrícula de 2019 se ha calculado como promedio simple de la educación secundaria inferior y superior.

Como puede observarse, existe una situación diferencial entre el nivel primario y secundario. Vale aclarar que -por razones de espacio disponible- se toman en cuenta solamente dos indicadores básicos, pero que a la vez poseen una amplia capacidad descriptiva, la cual facilita la comparación regional. Esta última indica que, a pesar de las obligaciones estatales, y de las tasas netas de cobertura en torno al 100% para el último periodo temporal disponible en la educación primaria, se destaca los promedios de cobertura inferiores de la educación secundaria. Esta situación de deudas con la expansión de este nivel demuestra su estancamiento ya que la matriculación neta se mantiene bastante estable en niveles medios de cobertura desde el año 2000, a pesar de que esta tasa ya alcanzaba al 94% de la población en el nivel primario de educación para ese mismo año. Por otra parte, las diferencias entre las tasas brutas y netas de matrícula en cada país evidencian la magnitud de problemas como la repetición y el retraso. Esto da cuenta de problemas de inclusión/exclusión de estudiantes por razones estructurales, en particular en relación con sus condiciones socioeconómicas y con su bajo desempeño, correlacionado con criterios sociales. Lo cual refleja el fuerte impacto que tienen estos problemas en la escolarización obligatoria, así como la incapacidad de los Estados para resolverlos. De igual manera, hay que advertir la ausencia de acciones desde el Sistema Interamericano de protección de DDHH tendientes a garantizar el efectivo acceso, la permanencia y el egreso en los sistemas escolares de los sectores no incluidos de forma fáctica (Delas y Manelli, 2024).

Los logros educativos: ERCE 2019 y Monitoreo de la Agenda 2030

¿Cómo estudiar los logros educativos en la región? ¿Es posible evaluar comparativamente los sistemas escolares en sus etapas obligatorias cuando los currículos y la escolarización están caracterizados por la cultura y la historia contextual? El Estudio Regional Comparativo y Explicativo 2019 (ERCE 2019) constituye una herramienta para ese propósito ya que tuvo como base un análisis curricular comparativo (OREALC, 2020). Este permitió el diseño de instrumentos de evaluación para monitoreo de los sistemas escolares en 3º y 6º en Lectura, Matemática y Ciencias (esta última solamente en 6º).⁹ Además, no presenta el sesgo generado por el impacto de la crisis derivada del covid-19, por lo cual se puede estudiar algunas dimensiones de la efectividad del derecho a la educación, sin dicho sesgo generado por la pandemia.

El ERCE 2019 constituye una línea de trabajo ejecutada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Tiene como antecedente inmediato el Tercer Estudio Regional (TERCE 2013) ejecutado seis años antes. A su vez, esta indagación se vincula con el ODS4 ya que -según se indica en los informes- la meta 4.1 (del ODS4) tiene entre sus indicadores de monitoreo global el ítem 4.1.1, el cual mide la proporción de niños/as y jóvenes (por un lado, en el Grado

⁹ En Brasil el 4º año se corresponde al 3º grado de los otros países; y el 7º al 6º de los demás Estados.

2 o 3; por otro, al final de la educación primaria; y al final de la educación secundaria inferior) que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemática, según sexo (UNESCO - UNICEF, 2022).

El indicador denominado *Nivel Mínimo de Competencia* (MPL, por sus siglas en inglés) refiere al nivel básico de conocimiento en un dominio. Los estudios del LLECE constituyen así un insumo para reportar los indicadores 4.1.1a (3º grado) y 4.1.1b (6º grado) de forma comparativa. En consecuencia, en ERCE 2019 se revisaron los descriptores de los niveles de desempeño que fueron establecidos en el año 2013 (UNESCO - UNICEF, 2022), se compararon con los descriptores correspondientes a los MPL y se identificó -para cada prueba- el nivel de desempeño que cubre adecuadamente los descriptores del MPL respectivo.¹⁰ Según el LLECE, ello permite monitorear la Agenda 2030, a partir de estos indicadores evaluativos comparados regionales (OREALC, 2021). A continuación, se presenta una tabla comparativa sintética con los datos de los cuatro países (OREALC, 2021):

Tabla 3. Logros educativos según ERCE 2019, comparación con TERCE 2013 y Monitoreo Agenda 2030

	Prueba	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay
3º grado (4º año en Brasil)	Lectura	689	748	675	723
	Matemática	690	744	666	722
6º grado (7º año en Brasil)	Lectura	698	734	657	734
	Matemática	690	733	647	759
	Ciencias	682	718	657	731
% atribuido a la escuela	30% de logros	40% de logros	40% de logros	30% de logros	
Comparación con el promedio regional 2019	Por debajo en 4 áreas (salvo en Lectura en 6to)	Se ubica encima del promedio regional	Por debajo en las 5 áreas	Se ubica encima del promedio regional	
Comparación con TERCE 2013	Retrocedió en todas las áreas	Mejora sustantiva	Mejora en todas las áreas	Mejora en todas las áreas	
Monitoreo Agenda 2030	Lectura (3º/4º)	54%	72.4%	48.5%	64.4%
	Matemática (3º/4º)	51.1%	69%	38.3%	62.8%
	Lectura (6º/7º)	31.9%	43.5%	18.8%	43.8%
	Matemática (6º/7º)	13.2%	28.8%	5.6%	38%

Fuente: OREALC, 2021.

La comparación de los cuatro países pone en evidencia divergencias en estos resultados, tanto entre los países como en relación con resultados obtenidos en el año 2013. En el caso de Argentina se observa un empeoramiento de casi todos los indicadores ya que obtuvo los resultados más bajos en cuatro de las cinco pruebas en el año 2019 (salvo en la de Lectura de 6º grado, donde los resultados son similares al promedio regional). A su vez, en la comparación con la medición del año 2013, los resultados son más bajos en 2019, lo cual ratifica esta disminución en los indicadores desempeño. En relación con las brechas de género que miden estas pruebas, el informe indica que favorecen a las niñas en Lectura en ambos grados y a los niños en 6º en Matemática. Por su parte, Brasil se ubica en el extremo opuesto ya que mejoró en todos los indicadores, tanto que supera el promedio regional. Asimismo, mejora notoriamente en relación con los resultados alcanzados en el año 2013. El informe destaca que se evidencian brechas de género, favorables a las niñas, en ambos grados en Lectura y favorables a los niños en 7º en Matemática. Paraguay también da cuenta una mejora sustantiva en sus resultados en las pruebas de Lectura y Matemática de 3º grado y en Ciencias 6º grado, si se lo compara con TERCE 2013, aunque sus resultados se ubican por debajo del promedio regional en 2019, en todas las evaluaciones. Asimismo, el informe indica que existen brechas de género a favor de las niñas en Lectura en ambos grados y en Ciencias -que se toma en 6º- (OREALC, 2021). Finalmente, Uruguay al igual que Brasil presenta indicadores de logros favorables que se ubican por encima del promedio regional en todas las evaluaciones, pero no difiere respecto de los resultados de TERCE 2013 -excepto en Matemática de 3º en donde disminuye- (OREALC, 2021). Según el estudio, en 2019 se observaban brechas de género favorables a las niñas en Lectura en ambos grados y en Ciencias en 6º.

Por último, como ya se notó, ERCE 2019 presenta el *Monitoreo de la Agenda 2030*. En este sentido los resultados son similares en algunos aspectos (OREALC, 2021):

¹⁰ Según el informe ERCE 2019, en las pruebas de Lectura y Matemática de 3º grado, el Nivel II corresponde al MPL, mientras que en las pruebas de Lectura y Matemática de 6º grado el Nivel III es el que mejor se alinea 8. En consecuencia, los resultados por niveles de desempeño hacen referencia a estos niveles como referentes para el logro de los indicadores 4.1.1a y 4.1.1b.

- Argentina: obtiene un mayor logro del MPL en 3º grado que en 6º grado, lo que es tendencia en la región. Alrededor del 50% de los estudiantes de 3º alcanza el MPL en Lectura y Matemática, en tanto en 6º lo hace un 31.9 % en Lectura y un 13.2 % en Matemática. Logra un MPL similar que la región en todas las pruebas, excepto en Matemática de 6º que es 4.1 puntos porcentuales menor.

- Brasil: como el resto de la región, obtiene un mayor logro del MPL en 4º año que en 7º año. Casi el 70% de los estudiantes de 4º alcanza el MPL, el 40% de los 7º lo logra en Lectura y casi el 30% en Matemática. Se ubica por encima del promedio regional en nivel de logro del MPL en todas las pruebas.

- Paraguay: se obtiene también un mayor logro del MPL en 3º grado (que en 6º). Casi el 50% de los estudiantes de 3º alcanza el MPL en Lectura y cerca del 40% en Matemática. En tanto, en 6º lo hace una menor proporción: casi un 20% en Lectura y casi el 6% en Matemática. Obtiene un menor nivel de logro del MPL que el resto en todas las pruebas.

- Uruguay: al igual que los otros países, del MPL en 3º grado que en 6º. Algo más del 60% de los estudiantes de 3º alcanza el MPL en Lectura y Matemática, en tanto casi el 44% de los de 6º lo hace en Lectura y el 38 % en Matemática. Alcanza un nivel superior al promedio regional de logro del MPL en todas las pruebas.

A la luz de estos resultados cabría tener en cuenta algunas advertencias que se mencionaron anteriormente. Por un lado, el sesgo de las evaluaciones internacionales y regionales en tres áreas curriculares: lengua, matemática, ciencias. Por otro lado, la falta de relación en la interpretación de los logros con otros indicadores (que también refieren al derecho a la educación), como el financiamiento (en particular los salarios y las dedicaciones docentes; o bien la existencia de escuelas de jornadas completas); la infraestructura disponible y tecnologías educativas con las que cuentan las instituciones y sus actores. Todos estos factores inciden en los logros, particularmente porque afectan las condiciones en las que se despliegan las estrategias de enseñanza. Tal como plantea Anijovich (2010), resulta clave fortalecer el rol docente a partir de la evaluación de sus grupos de aprendizaje, no debe olvidarse que la evaluación es subsidiaria de la enseñanza como actividad, sólo así se promoverán aprendizajes efectivos; y ello redundará en los logros que las pruebas estandarizadas tratan de captar. Por ello, cabría insistir en la necesidad de una interpretación de los indicadores de logros a la luz del contexto mayor de la escolarización (que contemple la dimensión institucional y de las condiciones de la enseñanza). De lo contrario, la lectura será ciertamente comparable pero quizás simplificada.

Conclusiones

Como se ha notado, los cuatro países presentan similitudes temporales en cuanto sus procesos políticos, sobre todo en lo referido al retorno a la democracia y a las políticas públicas relativas a la educación. Precisamente, las bases constitucionales y las legislaciones nacionales han dado un reconocimiento normativo muy amplio al derecho a la educación. Ello a su vez ha estado acompañado tanto de reformas de los sistemas escolares, así como de la suscripción a los compromisos internacionales, en el marco tanto del sistema universal como del regional de protección de DDHH (Ruiz, 2021). Las definiciones normativas -a su vez- establecen la importancia de la vigencia del principio de igualdad material para que el conjunto de la población de estos países pueda ejercer el derecho a la educación. Es en este sentido que se puede interpretar una de las medidas adoptadas: la extensión de los estudios obligatorios desde los 4 hasta los 17 años de edad. Dicha extensión del rango de obligatoriedad aparece asociada con la promoción del derecho a la educación. Podría sostenerse pues que con la democracia se generó una alta normatividad en la medida en que hubo un mayor reconocimiento constitucional y legislativo de la educación como derecho humano fundamental estos cuatro países del MERCOSUR.

Sin embargo, también hay deudas en materia educativa si se analiza la efectivización de este derecho en estos casos nacionales. Los indicadores de cobertura indican diferentes ritmos en la expansión. Esto resulta más crítico en el nivel secundario que -a pesar de ser obligatorio- no sólo no logra cubrir a la mayoría de quienes egresan de la escuela primaria, sino que además no retiene a los que logran ingresar. Por su parte, los logros educativos muestran cierta mejoría, pero no en todos los casos ni tampoco se sostienen en el tiempo; el caso de Argentina es el más crítico ya que en los últimos períodos analizados sus indicadores muestran un deterioro en los desempeños en relación con los países de la región y también en relación con los propios de años anteriores. A la luz de estos panoramas relativos a la cobertura, la expansión y a los logros parece poco factible alcanzar el ODS4 (Mundy, 2023; Ruiz y Lorente, 2025). Las capacidades de los Estados y los compromisos de sus gobiernos no son los óptimos para la consecución de esos propósitos. La alta normatividad no se ha traducido aún en una alta efectividad del derecho a la educación.

Por último, podría sostenerse que no son suficientes políticas estatales e institucionales si es que no se considera la cuestión de inclusión en el plano curricular. Los temas de inclusión deberían tener centralidad en los diseños curriculares para prestar atención a la diversidad. Se requieren perspectivas para recrearlos de manera adecuada, en las recomendaciones metodológicas para que los docentes puedan desarrollarlos y favorecer así los aprendizajes de sus estudiantes. Por tanto, las configuraciones didácticas, así como los instrumentos de evaluación de los aprendizajes deberían tener presentes perspectivas inclusivas y respetuosas de la diversidad en sus diferentes aspectos. Asimismo, es crucial garantizar procesos de formación docente continua -en todos los niveles educativos- de tal modo que las prácticas de la enseñanza que se programen y se desplieguen lleven implícitos y explícitos, desarrollos curriculares pertinentes a la realidad diversa y cambiante de los sistemas escolares y garanticen enfoques inclusivos que favorezcan el ejercicio del derecho a la educación. Las recurrentes políticas de reformas instrumentadas en estos cuatro países dan cuenta de la ausencia de pactos de Estado que tornen efectivo el ejercicio del derecho a la educación. Algo que queda corroborado a la luz de los datos analizados, donde queda evidenciada la distancia entre la realidad y las declaraciones normativas que remiten al principio de igualdad, asentado -como se dijo al inicio- sobre la base moral que refiere a la dignidad de las personas.

En suma, podría sostenerse que tanto la extensión de la obligatoriedad como la evaluación periódica de la educación obligatoria deberían basarse en acuerdos sobre qué modelo de escolarización sería óptimo, para cada sociedad, ya que la educación es cultural e histórica y constituye un derecho humano. Además, cabe advertir que tanto la obligatoriedad extendida como la evaluación no resuelven por sí solas los problemas escolares, tienen limitaciones como políticas públicas. La evaluación en particular puede resultar clave para la gestión sistémica e institucional de la escolarización. Ambas, obligatoriedad y evaluación, pueden ser pensadas como insumos de cara a garantizar el ejercicio igualitario y equitativo del derecho a la educación, pero requieren de otras políticas públicas, y de un Estado pro-activo que las financie y se comprometa con un monitoreo permanente que no sólo se concentre en el rendimiento académico sino que resulte integral y abarque al conjunto de las dimensiones de la educación escolar.

Referencias bibliográficas

Alkin, M. (1990). *Debates on evaluation*. Sage.

Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Educare*, 22(3), 151–176. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000300151

Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education. International policy and practice*. Sage.

Bilchitz, D. (2017). *Pobreza y derechos fundamentales. La justificación y efectivización de los derechos socioeconómicos*. Marcial Pons.

CEPAL. (1987). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 1987*. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/5b18238f-fac1-4818-a15d-6b0f17a64e30>

CEPAL. (1990). *Transformación productiva con equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/f2d4a695-1540-4bba-9e2f-3d0dc5b25fe4/content>

CEPAL. (2002). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2001*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7c8f910b-cd5d-40a5-8e4f-74f80ef7bda3/content>

CEPAL. (2004). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2003*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0e5fb851-4292-46d7-a810-e5e4640a51d3/content>

CEPAL. (2005). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2004*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/d20cc82a-26f8-4c36-84b1-d331d408254c/content>

CEPAL. (2012). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2012*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0e6eb0-b28e-41e6-ae0f-5fda60d6df43/content>

CEPAL. (2015). *Panorama social de América Latina*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5525225f-854b-4800-a060-f010f9279329/content>

CEPAL. (2018). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2017*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/d7fa3747-ac9d-426e-81af-f276541b4569/content>

CEPAL. (2021). *CEPALSTAT. Base de datos y publicaciones estadísticas*. <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Portada.html>

CEPAL. (2023). *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2022*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b4ece780-8395-487b-ba4f-a22412716e1b/content>

Connell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Dávila, P., Naya Garmendia, L., & Torrado, J. (2021). El derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los compromisos regionales 2013-2018. En L. M. Lázaro Lorente & A. Ancheta Arrabal (Eds.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 142–169). Tirant.

Delas, S. S., & Manelli, M. N. (2024). El derecho a la educación en los estándares del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 18. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.18.002>

Ferrajoli, L. (2009). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Trotta.

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL.

Gargarella, R., & Courtis, C. (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. CEPAL.

Gillett-Swan, J., & Coppock, V. (2016). Children's rights, educational research and the UNCRC: Past, present and future. *Symposium*.

House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Morata.

Iñigo, L., & Austral, R. (2020). *Estudio sobre el estado de la educación secundaria en América Latina: ¿Contribuye la estructura diversificada a la segmentación social y la exclusión educativa? Informe cuantitativo*. IIPE/UNESCO.

Kaufman, R., & Nelson, J. (2005). *Políticas de reforma educativa. Comparación entre países*. PREAL.

Lázaro, L. M., & Preckler Galguera, M. (2021). La educación en América Latina y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. En L. M. Lázaro Lorente & A. Ancheta Arrabal (Eds.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 51–75). Tirant.

Ley de Directrices y Bases de la Educación de Brasil, Ley 9.394 (1996).

Ley de Educación de Paraguay, Ley 4.088 (2010).

Ley de Educación de Uruguay, Ley 18.437 (2008).

Ley de Educación Nacional de Argentina, Ley 26.206 (2006).

McCowan, T. (2013). *Education as a human right. Principles for a universal entitlement to learning*. Bloomsbury.

Meix-Cereceda, P. (2014). *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Tirant.

Mundy, K. (2023). SDG4 and state capacity: The missing link. *International Journal of Educational Development*, 103, 102761.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge University Press.

Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). (2020). *Ánálisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. LLECE-UNESCO/UNICEF.

Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de los logros de los estudiantes. ERCE 2019*. LLECE-UNESCO/UNICEF.

Oreja Cerruti, M. B., & Vior, S. (2016). La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000–2015). *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 18–37. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5663>

Pisarello, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Trotta.

Roig, H. (2013). Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad. En M. C. Nosiglia (Comp.), *La evaluación universitaria* (pp. 25–30). EUDEBA.

Ruiz, G. R. (2021). El derecho a la educación: definiciones constitucionales comparadas en América del Sur. *Revista Española de Educación Comparada*, (39), 61–80. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29247>

Ruiz, G. R., & Lorente Rodríguez, M. (2025). La ciudadanía mundial: una mirada al ODS4 y sus límites en la educación escolar obligatoria. En L. M. Lázaro & M. J. Martínez Usarralde (Eds.), *Educación para la ciudadanía mundial. Enfoques teóricos y desarrollos prácticos* (pp. 173–197). Tirant.

Ruiz, G. R., & Meix Cereceda, P. (2024). El derecho a la educación. Perspectivas supranacionales y constitucionales. *Journal of Supranational Policies of Education*, 18. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/18545>

Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Revista Educación & Sociedad*, 32(115), 287–304. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. EUDEBA.

Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50, 84–101.

Sen, A. (2011). *La idea de justicia*. Taurus.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). AERA.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.

Tomasevski, K. (s.f.). *Indicadores para el derecho a la educación*. Mimeo.

UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>

UNESCO / UNICEF. (2022). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. ERCE 2019*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.

UNESCO Institute for Statistics (UIS.Stat). <https://databrowser UIS.unesco.org/>

Fecha de recepción: 18-2-2025

Fecha de aceptación: 4-4-2025