

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN TÉRMINOS DE EQUIDAD SOCIAL EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA. UN ANÁLISIS COMPARADO DE LAS LEYES EDUCATIVAS Y DESDE UN ENFOQUE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Esther Ibarra Rosales

“La educación tiene un efecto multiplicador. Es la puerta de entrada para todos los demás derechos humanos”

Katarina Tomasevski

**Primera Relatora Especial del Derecho a la Educación de la ONU
(1998-2004)**

INTRODUCCIÓN

En América Latina todos los países consagran o expresan en sus constituciones políticas, leyes generales, particulares y normas reglamentarias el derecho a la educación, cuya premisa fundamental –acorde con diversos tratados internacionales y regionales de derechos humanos– es la igualdad jurídico-social de todas las personas a recibir educación sin discriminación por ningún motivo (raza, sexo, origen nacional, socioeconómico, cultural, geográfico, etcétera) o cualquier otra condición que pueda deteriorar u obstaculizar el pleno goce de ese derecho.

Sin embargo, hasta ahora, ese y otros postulados del derecho a la educación han favorecido más a los sectores con un sustrato económico, social, cultural y lingüístico común (OEI, 2010:91). Esto ha tenido varias implicaciones, pero hay dos a destacar: una, ha condicionado fuertemente la capacidad de los sistemas educativos de responder a la diversidad de la población, en particular de los sectores vulnerables; otra, ha institucionalizado *guetos* educativos en dos grandes sentidos inadmisibles:

Uno, el de los favorecidos cuyas características de mayor homogeneidad (socioeconómica, cultural y geográfica, entre otras cosas) les posibilita acceder,

permanecer y egresar de circuitos educativos de mejor calidad, con resultados si no homogéneos, pero con niveles óptimos en las competencias básicas o requeridas para incorporarse al mercado laboral, desarrollar su vida personal y ejercer sus derechos de ciudadanía.

El otro, el de los excluidos y desfavorecidos cuya desventajosa situación socioeconómica, cultural y geográfica no sólo reduce sus oportunidades de acceder a la oferta educativa; sino también quienes ingresan lo hacen a escuelas de peor calidad (por ejemplo, con carencias de infraestructura escolar o docentes calificados), registrando las tasas de escolarización más bajas, los mayores niveles de repetición, las interrupciones más tempranas de las trayectorias educativas y los logros educativos más bajos (López, 2012).

En consecuencia, no se puede tratar igual a los desiguales pues se estaría –de hecho ya se está– ante un derecho a la educación para unos y negado para otros. Esto supone, por tanto, la necesidad de que los Estados adopten acciones o políticas públicas heterogéneas, es decir, de afirmación positiva que hagan viable –de manera inmediata o progresiva– el cumplimiento del postulado universal que toda persona tiene derecho a la educación, por el simple hecho de serlo.

Sin soslayar que el derecho a la educación es un asunto multifactorial, pues no implica únicamente el acceso a la escuela, en la actualidad el problema total es su acusado incumplimiento que, como se señaló, afecta particularmente a los colectivos situados en la franja de vulnerabilidad con consecuencias de mayor exclusión por ser entre quienes se reproduce generación tras generación el círculo vicioso de la pobreza y la marginación.

Ese panorama tiende a ser más profundo en América Latina, toda vez que diversos organismos regionales e internacionales coinciden en ubicar a la región como la más desigual del mundo (CEPAL, 2010, UNESCO, 2010 y Banco Mundial, 2010) cuyas consecuencias se reproducen en la educación. Si bien algunos países latinoamericanos han avanzado, por ejemplo, en lograr la universalización de la educación primaria y otros la secundaria baja; persisten tasas desfavorables de

niñas, niños y jóvenes fuera de la escuela, de abandono escolar, repetición y bajos niveles de desempeño escolar, entre otros. Basten dos cifras: en la región 3 millones de niños y niñas están fuera de la escuela primaria y secundaria baja (estimándose que aumentará en 2015 por la desaceleración en el ritmo de progresión de la escolarización a largo tiempo) y 38 millones de personas son analfabetas (UNESCO, 2011).

En ese escenario, en la agenda educativa mundial y latinoamericana la problemática de la inclusión/exclusión constituye un tema central permanente, donde la equidad está considerada la vía cardinal para disminuir las brechas de desigualdad socioeconómica y educativa existentes entre los distintos grupos sociales (UNESCO, 2010). El Banco Mundial (2010) sintetiza así el problema: *“el terreno del juego está disparejo desde el principio, por tanto el problema no solo es de igualdad sino de equidad”*.

De hecho, el *Informe de Seguimiento de Educación para Todos de 2010* (UNESCO, EPT 2010) cuyo título *Llegar a los marginados* evidencia las persistentes inequidades y desventajas educativas de los colectivos menos favorecidos, así como el *Informe de Seguimiento de Educación para Todos de 2011* (UNESCO, EPT 2011) donde se plantea la necesidad de reorientar las políticas públicas de financiamiento y de ayuda humanitaria, para una mayor efectividad en lograr cambios para los sectores excluidos de la educación.

En la actualidad el derecho a la educación es una de las preocupaciones fundamentales en la comunidad internacional por ser *“el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”* cuya denegación es causa de las diversas exclusiones en una sociedad, pues la educación está considerada la *<<madre de las brechas>>* *“por ser el eslabón de perpetuación de otras brechas, principalmente, en los ingresos, la calidad del trabajo y el acceso al bienestar, tanto en la trayectoria de la vida propia de las personas como en su reproducción generacional”* (Machinea y Hopenhayn, 2005:18).

En ese contexto, en las últimas décadas la ONU y la UNESCO han desarrollado diversos esfuerzos a efecto de que los Estados cumplan con su obligación de satisfacer el derecho a la educación. De los esfuerzos emprendidos por ambos organismos se puede destacar la creación en 1998 de la *Relatoría Especial del Derecho a la Educación* y las posteriores acciones normativas en el derecho internacional para determinar de “*qué manera los Estados cumplen sus obligaciones y sus funciones elaborando leyes nacionales o modernizándolas, cuando procede, y cómo sus compromisos políticos se convierten en políticas gubernamentales para una acción concreta*” (UNESCO, 2002: párrafo 26), esto es, en políticas públicas.

Es bien cierto que a las leyes educativas no se les puede pedir más allá de lo que ofrecen, pero si exigir a los gobiernos que cumplan a lo que se comprometen en ellas, como también que la realización del derecho a la educación tampoco se da en automático por el simple hecho de estar prescrito en una normativa jurídica, ni se puede soslayar las discrepancias y tensiones entre las leyes y la práctica, donde las políticas públicas no son la panacea *per se* para la solución de todos los problemas públicos, pero contribuyen a hacerlos más manejables despojándolos de sus aspectos más nocivos.

Aún consciente de lo anterior, es necesario conocer los marcos legales que rigen a la educación en los países de América Latina, pues “*al basar los derechos humanos en el imperio de la ley, se crea un marco para la rendición de cuentas y en el cual las responsabilidades individuales y colectivas de los gobiernos pueden definirse y llevarse a la práctica como corolario del derecho a la educación*” (Tomasevski, 2003:6). Asimismo sirve para que la ciudadanía puede hacer exigible el cumplimiento de ese derecho; [pues] “*si no existen las oportunas leyes, es difícil supervisar y hacer cumplir las obligaciones de los Estados*” (Matsuura, 2002). Igualmente, resulta importante examinar el contenido de las leyes en el marco del derecho internacional en materia educativa, cuyos tratados son instrumentos para que los países adecuen sus normas jurídicas a los consensos internacionales en el ámbito de los derechos humanos y verificar los avances que se van logrando.

Bajo esas premisas, esta tesis doctoral tiene como objetivo general de análisis el derecho a la educación en América Latina desde la perspectiva comparada, teniendo como eje analítico los postulados pro equidad social educativa en las leyes generales de educación y las acciones gubernamentales de política pública social educativa en los países de la región. La finalidad es establecer tres aspectos: uno, si los gobiernos han cumplido con incorporar en sus legislaciones educativas acciones encaminadas a tutelar el derecho a la y en la educación a los sectores vulnerables; dos, si los postulados legislativos se han traducido en políticas públicas enfocadas para ello; y tres, analizar las fortalezas y debilidades de las leyes educativas y las acciones de políticas públicas educativas como instrumentos para la realización del derecho a la educación de los grupos vulnerables.

El objetivo general y las finalidades se enmarcan en la perspectiva que la UNESCO ha establecido en el documento *“Disposiciones constitucionales sobre el derecho a la educación y elaboración de legislación nacional o su modernización de conformidad con la obligación de los Estados y la responsabilidad de los gobiernos con arreglo al Marco de Acción de Dakar”* (2002). Asimismo, en la postura del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el sentido que *“la constitución y las leyes pueden consagrar normas perfectas que nunca se aplican en la práctica o se aplican sistemáticamente a favor o en contra de un solo grupo social. Por tanto, cabe preguntarse entonces si debe evaluarse una ley en su forma escrita o en su aplicación práctica”* (PNUD, 2000:103). Este organismo concluye que una ley debe evaluarse en ambas formas, pues de poco o nada sirve tener leyes o normas jurídicas, si éstas se incumplen o no se concretizan los objetivos propuestos en ellas.

Así, esta tesis doctoral comprende tres bloques de análisis comparado empírico:

1) *“El Imperio de la ley”*, donde se hace el análisis comparativo de las 19 leyes generales de educación latinoamericanas en términos de equidad social educativa, igualdad de oportunidades y calidad-evaluación en relación con los colectivos de mayor vulnerabilidad y sus derechos educativos como son: jóvenes y adultos

analfabetas o sin instrucción básica completa, pueblos indígenas y comunidades étnicas, población rural y campesina, personas con discapacidad y mujeres (en el marco de la equidad de género).

2) “*El Reino de los PTC-e*”, en el que se analizan 22 Programas de Transferencias Condicionadas implicados con la educación (en adelante *PTC-e*¹) en 16 países de América Latina como uno de los instrumentos privilegiados de la política pública social no contributiva en la región, dirigidos a desarrollar o incrementar el capital humano de los sectores pobres y en extrema pobreza, donde la educación es un elemento sustantivo.

3) *Fortalezas y Debilidades del Imperio de la ley y del Reino de los PTC-e*

A efecto de cumplir con los objetivos propuestos en esta tesis doctoral, en los capítulos de la *Fundamentación teórica* se han analizado las principales perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas presentes en la agenda educativa global y en la literatura especializada, evidenciando la estrecha relación existente entre derecho a la educación, equidad social educativa y calidad con las políticas públicas, por ser pilares esenciales para el estudio de la inclusión/exclusión en la educación.

Para conectar la ecuación derecho a la educación, equidad social educativa y calidad con las políticas públicas, tal como plantea Marchesi (2000) la respuesta más idónea para interpretar la complejidad de la realidad educativa es configurar modelos teóricos-metodológicos considerando los contextos endógenos y exógenos de los sistemas educativos. En esa dirección, en esta tesis se han diseñado *Modelos teóricos-metodológicos* propios como “*hoja de ruta*” y ejes estructuradores del estudio comparado tanto de las leyes generales educativas latinoamericanas como de los *PTC-e*. Los *Modelos* comprenden índices, variables, categorías, subcategorías e indicadores que posibilitan analizar y valorar el derecho a la y en la educación en términos de equidad social educativa y desde un enfoque

¹ La abreviatura *PTC-e* es propia, pero se hace para distinguir a los PTC implicados con la educación del resto de los mismos.

de políticas públicas en relación a los colectivos vulnerables. Los *Modelos* son complementados con una serie de matrices para la sistematización de la información y el análisis comparado.

Asimismo, las premisas teóricas desde las que se interpreta la realidad educativa, que en esta tesis son las siguientes:

La primera premisa, establece que el derecho a la educación “*es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*” (Torres, 2006). Este planteamiento ha adquirido mayor significación, a partir de la normatividad establecida en el derecho internacional por la ONU respecto a la aplicación del derecho *a la y en la* educación, esto es, las obligaciones de los Estados Partes; la definición del contenido del derecho a la educación, sus alcances y los índices para su consecución progresiva o inmediata. Adicionalmente, esta normatividad ha sido sustancial para entender la doble dimensión del derecho a la educación, es decir, no solo como el ingreso a los servicios educativos, sino también los derechos implicados en la educación de acuerdo al esquema denominado las *4As* del derecho a la educación de la primera relatora especial del Derecho a la Educación de la ONU, Katarina Tomasevski, que más adelante se detallan.

Como se sabe, desde la incorporación del derecho a la educación en la *Declaración Universal de los Derechos Humano* en 1948, en el concierto internacional y regional ese derecho ha sido reconocido en múltiples tratados e instrumentos de derechos humanos y en los años posteriores se han creado otros específicos de dicho derecho. De ese *corpus*, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (en adelante PIDESC) ha sido relevante no solo por destinar dos amplios artículos (13 y 14) sobre el derecho a la educación, sino también por ser el instrumento vinculante que ha avanzado más en especificar la definición de las obligaciones de los Estados y el contenido del derecho *a la y en la* educación, a través de la adopción de *Observaciones Generales 13* las cuales se consideran como jurisprudencia y tienen carácter prescriptivo para los Estados (Kweitel y Ceriani, 2006:205).

En razón de lo anterior, esta tesis adopta como instrumentos centrales de análisis las dos tipologías establecidas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante CDESC) de la ONU en las *Observaciones Generales 13* para la aplicación del PIDESC (1999) mayormente relacionadas con los grupos vulnerables:

a) La obligación de los Estados Partes del PIDESC de *cumplir*, que a la vez implica dos aspectos: *facilitar* (adoptar medidas positivas para que individuos y comunidades disfruten del derecho a la educación y les presten asistencia) y *proveer* (dar cumplimiento al derecho en concreto cuando un individuo o un grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, ejercer el derecho a la educación por sí mismo con los recursos a su disposición).

b) El citado esquema de las 4As de la primera relatora especial del Derecho a la Educación de la ONU, Katarina Tomasevski, que son: *asequibilidad o disponibilidad* (existencia de instituciones, infraestructura, docentes, programas, bibliotecas y materiales, etcétera); *accesibilidad* (aspectos materiales, económicos y geográficos de la oferta educativa y la no-discriminación en sus servicios); la *aceptabilidad* (fondo y forma de la educación, pertinencia cultural y lingüística) y la *adaptabilidad* (flexibilidad y atención a los diversos contextos sociales y culturales).

La segunda premisa asumida, es la perspectiva de la agenda educativa mundial donde equidad y calidad son cara de una misma moneda, esto es, elementos indisociables y además intrínsecos del derecho a la educación, pues “*no se puede hablar de un sistema educativo de calidad, si éste no incluye programas de equidad con una atención diferenciada, que responda a la variedad de necesidades de los alumnos*” (Fernández, 2000:193), toda vez que las evidencias empíricas han demostrado que los persistentes problemas de la calidad educativa afectan en mayor medida a los individuos o colectivos menos favorecidos, cuya situación de desigualdad en el proceso educativo se refleja particularmente en los resultados de aprendizaje. Es así que equidad y calidad educativa son imperativos que deben ser tomado en cuenta al hablar del derecho a la educación, al momento de hacerlo exigible y de los indicadores con los que se dé seguimiento a su cumplimiento.

En el terreno de la investigación educativa la equidad, calidad y los problemas de exclusión en la educación han sido estudiados por organismos internacionales e investigadores expertos en la materia. En la mayoría de los estudios, uno de los aspectos de común referencia se relaciona con las distintas nociones de lo que en la práctica suponen equidad y calidad educativas. Entre los trabajos más destacados donde esa problemática ha sido abordada, se pueden citar los siguientes: *Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 countries* (UNESCO, 2007); *Ten Steps to Equity in Education* (OCDE, 2007), *Equity in Education: Thematic Review* (OCDE, 2006); y *Equity in European Educational Systems. A Set of Indicators* (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2005, en adelante EGREES); así como los trabajos de Álvaro Marchesi (*Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*, 2000) y Alejandro Tiana (*Calidad, equidad e integración educativa*, 2007). Estos estudios a su vez son los referentes en el diseño de los Modelos teóricos-metodológicos construidos en esta tesis.

En el capítulo *Equidad y Calidad Educativa* se examina la polémica conceptualización de equidad en los anteriores estudios citados, entre cuyos razonamientos la categorización de *equidad vertical* de UNESCO (2007) tiene una mayor significación toda vez que reconoce que los estudiantes y también las regiones donde habitan tienen desigualdades desde el inicio, por lo que las características individuales o de grupo, requieren un tratamiento educativo diferenciado en función del género, raza/etnia, estatus social, el ingreso familiar y los niveles de pobreza, así como de la capacidad fiscal de las regiones o unidades administrativas de las escuelas, entre otras cosas.

En cuanto a la calidad educativa, una de la definiciones más extendida es la de asegurar a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparlos en el desarrollo de la vida adulta OCDE (1995 y ss). Sin embargo, tal como se analiza en el apartado de *Calidad educativa*, lograr ese propósito en los estudiantes exige que la calidad sea vista desde una perspectiva multidimensional teniendo en cuenta las desigualdades y la

diversidad de la población escolar, las condiciones en que operan los planteles educativos (insumos, recursos humanos, financieros y materiales, entre otros) los procesos y las prácticas educativas, los logros a corto, mediano y largo plazo (UNESCO, 2005 ss).

Respecto a las políticas públicas, son bien conocidas las tensiones entre las normas jurídicas y la práctica, pues aun cuando las leyes dictadas por el Poder Legislativo constituyen –o por lo menos así debería ser– un mensaje inteligible para los gobiernos, son éstos los que racionalizan u operacionalizan los mandatos legales; los cuales deben traducirse en políticas públicas –o cuando menos en elementos constitutivos de las mismas – cuyo *“objetivo es la solución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental. En tal sentido, representan la respuesta del sistema político-administrativo a un estado de la realidad social, juzgado como políticamente inaceptable”* (Knoepfel, Laure y Varone, 2003).

Al respecto, América Latina tiene una prolongada experiencia en la implementación de políticas públicas de protección social, por las recurrentes crisis económicas desatadas desde los 80s. Ahora bien, desde hace más de 15 años los Programas de Transferencia Condicionadas (PTC) constituyen uno de los instrumentos privilegiados de la política pública social no contributiva (CEPAL, 2011). Su objetivo es reducir la transmisión inter-generacional de la pobreza al interior de los hogares, con un mecanicismo consistente básicamente en la entrega de recursos monetarios y no monetarios directamente a las familias en extrema pobreza y pobres con hijos menores de edad a cambio del cumplimiento de condiciones asociadas al desarrollo del capital humano en el mediano y largo plazo. De los 33 PTC latinoamericanos, en 22 la condicionalidad principal está vinculada con la educación, al establecer la obligación de la familia beneficiada para que los hijos se matriculen y asistan regularmente a la escuela.

Además de las anteriores razones, se han elegido los *PTC-e* latinoamericanos porque si bien igualmente han sido objeto de estudio, los análisis se han centrado primordialmente en sus impactos en reducir la pobreza, siendo menos los estudios

sistémicos de sus impactos en la educación. De igual modo, los *PTC-e* hasta ahora tampoco han sido estudiados desde el enfoque del derecho a la educación.

En el desarrollo metodológico de esta tesis doctoral se han adoptado los presupuestos lógicos y epistemológicos del método comparativo aplicados a la educación comparada y a las políticas públicas comparadas, por ser ambas interdisciplinarias para el análisis de complejidades sociales como es el derecho a *la y en la* educación en las dimensiones aquí propuestas y los programas de política pública social educativa. Es decir, en tanto que la metodología de la educación comparada y las políticas pública comparadas tiene como fundamento el método comparativo, siguiendo a Colino (2009) sus presupuestos permiten el *análisis para la comprensión en profundidad de una realidad social compleja* (el derecho a la educación en términos de equidad social educativa, así como los instrumentos legales y de política pública orientados en ese ámbito) *en dos o más unidades macrosociales* (las 19 leyes educativas y los *PTC-e* en los países latinoamericanos) *que son comparables en subconjuntos o totalmente (contextos heterogéneos y homogéneos)*. Asimismo, tal como establece ese autor, dichas unidades a su vez son los contextos del análisis de semejanzas y diferencias, entre variables o relaciones. Además, éstas pueden ser observadas en diferentes niveles para llegar, bien a la comprobación de hipótesis y proposiciones causales explicativas de validez general, o bien a la interpretación de diferentes pautas causales particulares de cada caso.

Estado actual de la educación comparada y el enfoque de políticas comparadas

Ciertamente, el método comparado en la investigación en las diferentes ciencias y disciplinas sociales ha sido motivo de amplios razonamiento e igualmente debates encontrados respecto a su idoneidad principalmente frente a los métodos experimental, estadístico y estudios de casos (Lijphart, 1971; Sartori, 1994 y 2010; Schriewer y Kaelble, 2010:9). Sirva únicamente de referencia la crítica de Sartori (1994:35) a quienes sostienen que *“todos somos inevitablemente comparatistas”*, porque ha dado lugar al *“florecimiento de una lujuriosa selva oscura de hipótesis y*

generalizaciones que no son más que patentes necesidades que no resistirían un momento si fueran expuestas al control comparativo”.

En su caso, la educación comparada durante los casi dos siglos de su configuración como campo disciplinar, tampoco ha estado exenta –o más bien cargada– de divergencias teóricas y metodológicas (Bray, Admason y Mason, 2010:25) e incluso hasta hace pocos años se le situaba en un nivel de <<“crisis”>> tanto como disciplina y en su identidad respecto a su objeto de estudio e igualmente en sus aspectos teóricos y metodológicos (Schriewer, 2002 y Ferrer 2002). En los debates, también se ha llegado a plantear que *“no hay un solo campo unificado de la educación comparada, sino más bien múltiples educaciones comparadas”* (Bray, 2010); ni tampoco existe uno sino varios métodos o adaptaciones y modificaciones de otros (Velloso y Pedró, 1991) o problemas metodológicos no resueltos en la educación comparada (Ferrer, 2002).

Por similar situación ha atravesado el enfoque de las políticas públicas comparadas en su aceptación evolutiva como campo disciplinar y en su metodología, cuyos debates polémicos surgieron desde la introducción de la noción de “políticas públicas” en el lenguaje de las ciencias políticas y administrativas que data apenas de 1970, a partir del significado distinto que el concepto *public policy* tiene al ser traducido a otros idiomas, entre ellos el español.

En este caso, no hay diferencia al traducir *politics* y *policy* como “*política*”, los cuales tienen un significado bien diferente en el lenguaje anglosajón, donde el concepto contemporáneo de *policy* (*políticas*) en inglés es la acción (racional), decisión de gobierno, programa, resultado, propósito específico, etcétera; en tanto que *politics* (*política*) hace referencia a la lucha por el poder de los actores políticos y el conflicto de intereses, como pueden ser las elecciones o el trabajo parlamentario, entre otros aspectos (Knoepfel, et. al., 2003)².

² Lasswell (1951b: 5), entre otros estudiosos del tema, hace esta distinción conceptual para despojar a las *políticas públicas* de las connotaciones indeseables de “*la política*” relacionada con partidismo o corrupción y Parsons (2009:50) de su acepción maquiavélica, aunque a la par este teórico asume que el “*análisis de las políticas públicas en el siglo XX surgió por razones igualmente maquiavélicas*:

De igual modo, en relación a su metodología al enfoque de las políticas comparadas se le atribuyen *“atractivos y problemas”* (Meny y Thoenig, 1992), los cuales también se pueden encontrar en la educación comparada. Entre otros *“atractivos”*, estos autores destacan: contribuye a corregir la visión incompleta o desviada por juicios implícitos de valor; centra más el análisis en los resultados (*outputs*) e impactos de las políticas públicas; posibilita explicar por qué políticas idénticas o similares tienen resultados diferentes o por qué políticas diferentes tienen resultados similares; consideran los contextos históricos, político-administrativos y culturales en los resultados de las políticas públicas; y permite la transportación de hipótesis y resultados obtenidos en otros campos o contextos.

Entre los *“problemas”*, mencionan: ausencia de datos homogéneos (no permite una comparación sistemática); valor de los datos (manipulación o tergiversación, dependiendo de la fuente); agregación y desagregación (sólo datos *“duros”* pueden falsar la interpretación); número de variables (muchas variables imposibilita la interpretación de variaciones entre países y reducidas variables generan resultados poco convincentes); desviaciones culturales y políticas nacionales (por ejemplo, el número de años de ciclos escolares o su denominación varía entre países).

No obstante, como bien señalan Meny y Thoenig (1992), la expansión del análisis comparativo es innegable y ha permitido el progreso tanto de los métodos como de los conocimientos; o bien, como admite Sartori (2010), *“la comparación es el método de control en el cual estamos obligados a refugiarnos las más de las veces, pues permiten llegar hasta donde otros instrumentos de control no llegan”*.

Así, en la actualidad la educación comparada se ha consolidado como la disciplina más idónea para el análisis de los sistemas educacionales, los procesos educativos y la política educativa. Varios hechos así lo confirman, pero se pueden citar en primera instancia algunos aspectos sociales y culturales como los siguientes: la integración del World Council of Comparative Education Societies (WCCES)³, la

el deseo de comprender lo que realmente sucede en el gobierno y hasta qué grado el desempeño gubernamental está a la altura de sus promesas” Parsons (ídem: 76).

³ Al año 2010, el WCCES contabiliza 33 sociedades de educación comparada.

existencia de sociedades de educación comparada en países tan disímiles y distantes –hasta quizás en algunos casos con problemáticas educativas distintas– como Turquía, Japón, Australia, Nueva Zelanda con México o Argentina. Asimismo, los múltiples congresos y la producción editorial (revistas, libros, memorias, etcétera) de ese organismo mundial y de las sociedades mismas que lo integran o no.

Por otra parte, en el ámbito de la educación comparada en los años recientes el derecho a la educación ha cobrado creciente interés y relevancia como objeto de estudio a través de investigaciones igualmente con distintos enfoques, metodologías y dominios de análisis. De hecho, al interior de la disciplina se puede identificar una comunidad discursiva en torno al derecho *a la* y *en la* educación como objeto de estudio y en algunos casos desde la perspectiva de equidad o las desigualdades en la educación. Esa comunidad discursiva se ha hecho presente de manera especial en congresos internacionales y regionales, como también a través de una producción editorial de libros, memorias, revistas, etcétera.

De manera destacada, desde 1992, el WCCES ha impulsado en sus diferentes congresos estudios comparativos del derecho a la educación como en el de Estambul, Turquía realizado en 2010, donde se debatieron distintas problemáticas de ese derecho y cuyos trabajos fueron publicados bajo el título *“Human Rights in the field of comparative education”*. Con anterioridad, a manera de ejemplo, el congreso de la asociación *Francophone d’Éducation Comparée* en 2004 tuvo como tema *“El derecho a la educación”*; en tanto que cuatro congresos de la *Sociedad Española de Educación Comparada* se han ocupado del tema, con mayor amplitud en el de 2006 titulado *“El derecho a la educación en un mundo globalizado”*.

Sin embargo, una revisión del *estado del arte* previa y durante la realización de esta tesis doctoral, evidenció la inexistencia de estudios sistémicos y multivariados del derecho a la y en educación en las 19 leyes educativas latinoamericana con una perspectiva analítica comparada en términos de equidad social educativa, igualdad de oportunidades, calidad y evaluación, así como análisis de los derechos educativos tutelados a los colectivos vulnerables (jóvenes y adultos analfabetas o

sin instrucción básica completa, pueblos indígenas y comunidades étnicas, población rural y campesina, personas con discapacidad y mujeres, en el marco de la equidad de género). Tampoco, se encontraron estudios del conjunto de ese corpus legislativo desde el enfoque de políticas públicas en el ejercicio del derecho a la y en la educación.

Sin desconocer su valía y aportaciones, se ubicaron algunos estudios –se insiste al momento de realizar esta tesis– de las leyes educativas latinoamericanas, pero sin las características anteriormente señaladas. Sin ánimo de presentar aquí una revisión del *estado del arte* sobre la temática, sino con el propósito de dimensionar y distinguir los aportes de esta tesis en relación con otras investigaciones de su tipo, entre los pocos estudios “*Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región*”, su autor Néstor López (2007) analiza 5 leyes educativas sancionadas o reformadas en la década pasada (Perú, El Salvador, Nicaragua, Guatemala y Argentina) y 2 iniciativas de ley que ese año estaban en debate legislativo (Bolivia y Chile).

De manera colateral, que a la vez sirve también para dimensionar la importancia de analizar “*El imperio de la ley*”, se puede citar el documento de UNESCO *Implementing the right to education* (2010) donde se compilan algunas de las constituciones y leyes educativas mundiales que han incorporado las disposiciones de la *Convención y la Recomendación contra la Discriminación en la Educación de 1960*, pero éste es el único instrumento considerado y cuya aplicación se hace únicamente a nivel de registro en las normativas jurídicas.

En cierto modo en la línea de esta tesis, algunos estudios publicados en el libro “*Infancia, derechos y educación en América Latina*” (2010) se analiza el derecho a la educación en la región, pero enfocado a la infancia o los derechos educativos de los niños con base en los Códigos de la Niñez o la Infancia y la Adolescencia latinoamericanos en relación con la Convención sobre los Derechos del Niño. También, con el mismo objetivo y marcos referenciales, el estudio “*Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la*

superación de la pobreza infantil' (2010) de Alejandro Morlachetti está enfocado a la niñez y la adolescencia.

Progreso al estado del conocimiento

Más allá de las razones expuestas con anterioridad, por su desarrollo teórico-metodológico en la realización particularmente de los tres grandes ámbitos de estudio comparado empírico (*El imperio de la ley*, *El reino de los PTC-e* y *Fortaleza y Debilidades* de estos dos ámbitos objeto de análisis) la presente tesis doctoral contribuye en varias direcciones al estado del conocimiento del derecho a *la y en* la educación en términos de equidad social educativa en América Latina. Entre los aportes más significativos están los siguientes:

1) En primer instancia, esta tesis constituye el estudio más sistemático, holístico y multivariado hasta ahora realizado en la literatura especializada, que permite tener un diagnóstico teórico-empírico comparado, evaluativo y actualizado de la situación en que se encuentra el derecho a *la y en* la educación en América Latina en los aspectos cardinales de mayor interés y preocupación de la agenda educativa mundial como es equidad social educativa, igualdad de oportunidades y calidad-evaluación de la educación, así como las características de los derechos educativos tutelados a los colectivos vulnerables.

2) El análisis del *Imperio de la ley* constituye un estudio teórico-legal empírico sobre las múltiples y diversas esferas de la relación Estado-sociedad-educación en cada país latinoamericano, a partir de sus concepciones de equidad social educativa, igualdad de oportunidades y calidad-evaluación de la educación, así como los derechos educativos tutelados por cada país a los colectivos vulnerables.

3) Ese análisis, entre otras cuestiones, también permite tener una radiografía de las dimensiones y alcances de las obligaciones de los Estados y los compromisos asumidos por los gobiernos latinoamericanos de acuerdo con las directrices establecidas por la ONU; la manera como se están modificando y reformulando las leyes educativas y la políticas educativas en la región y las tendencias en las novedades de la política educativa que promueven el acceso universal en la

realización del derecho a la educación y en qué medida es exigible el derecho a la educación.

4) A diferencia de otros estudios, sin demérito de los mismos, esta tesis trasciende el análisis comparado del contenido de las leyes educativas en el marco de los tratados internacionales de derechos humanos relativos al derecho a *la y en* la educación y los propios del mismo, al hacer una evaluación con un nivel bastante sólido de las *Fortalezas y Debilidades del Imperio de la ley y el Reino de los PTC-e* aplicando diversos indicadores estadísticos seleccionados y contruidos con información de organismos internacionales y regionales.

5) El análisis del *Reino de los PTC-e* en 16 países latinoamericanos es un diagnóstico específico, puntual y actualizado de esos programas, que muestra el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad, y en gran medida su concepción de la pobreza y la vulnerabilidad de sus ciudadanos a nivel económico y conductual a partir de qué costos de oportunidad buscan subvencionar, a quiénes y a cuántos financiar.

6) En términos metodológicos, esta tesis contribuye a la necesidad de contar con metodologías que permitan estudiar de manera racional y coherente las inequidades en la educación y que, a su vez, proporcionen respuestas para conocer las principales determinantes de la exclusión y las desigualdades, así como qué políticas públicas serían las pertinentes para una mayor equidad educativa. En este sentido, esta tesis aporta la construcción de *Modelos teórico-metodológicos* de corte empírico con un grado de desagregación multidimensional para el análisis de las leyes educativas de América Latina y de los *PTC-e*. En el caso de las leyes educativas son dos modelos: el *Modelo de Implicaciones de las obligaciones estatales y las 4As de y en derecho a la educación* y el *Modelo Dimensional de Categorías Pro equidad*. Este Modelo comprende 9 categorías y 54 subcategorías; y en el caso de los 22 *PTC-e* el *Modelo Implicaciones de los PTC-e en relación con el derecho a la educación*.

7) Finalmente, esta tesis se suma a los planteamientos teóricos y metodológicos que se están produciendo en la educación comparada, al comprender el estudio de otros dominios como es el derecho a *la* y *en* la educación. Al mismo tiempo, esto puede estimular de alguna manera el campo de la educación comparada en América Latina que ha tenido una evolución limitada en la investigación educativa de la región.

La presente tesis consta de tres partes estructuradas por 9 capítulos, cada uno con diversos apartados. La *Primera Parte* comprende la *Fundamentación teórica y metodológica* (capítulos 1 a 6); la *Segunda Parte* comprende el análisis comparado empírico del *Imperio de la ley* y el *Reino de los PTC-e* (capítulos 7 y 8); y la *Tercera Parte* constituye las Conclusiones generales: *Fortaleza y Debilidades del Imperio de la ley* y el *Reino de los PTC* (capítulo 9). De manera sintética, a continuación se expone el contenido de cada uno de los capítulos:

CAPÍTULOS DE LA TESIS DOCTORAL

Capítulo I. Marco Teórico. Se establecen los aspectos a partir de los cuales se desarrolla la investigación como son: el planteamiento del problema, la justificación, la hipótesis, los objetivos (general y particulares) y las preguntas de investigación. El planteamiento del problema y la justificación dan cuenta de qué se pretende investigar y por qué la importancia de profundizar en el estudio del problema seleccionado. Estos dos aspectos junto con la hipótesis, los objetivos y las preguntas de investigación son el “*motor*” en el desarrollo de la investigación.

Capítulo II.- El derecho a la educación. Se analizan sus antecedentes, su conceptualización, su internacionalización y evolución, así como una revisión crítica de los componentes y el contenido de los tratados de derechos humanos en lo relativo al derecho *a* y *en* la educación y los instrumentos propios de este derecho en el Sistema de Naciones Unidas y el Sistema Interamericano. También se analizan las implicaciones de la tipología de las obligaciones de los Estados (*respetar, cumplir* en sus dos vertientes de facilitar y proveer y *proteger*), así como la tipología del esquema de la 4As del derecho *a la* y *en* la educación (*asequibilidad,*

accesibilidad, ésta a la vez comprende la no discriminación, la accesibilidad económica y la accesibilidad material; *aceptabilidad* y *adaptabilidad*). Finalmente, se concluye con el análisis e implicaciones de los mecanismos para la exigibilidad del derecho a la educación, tanto en los instrumentos del Sistema de Naciones Unidas como en el Sistema Interamericano.

Capítulo III.- Equidad y Calidad Educativa. Se examina el concepto general de equidad dilucidando el problema con frecuencia planteado en la literatura sobre el tema en el sentido de qué se debe entender por ese concepto, a la luz del carácter controversial que ha adquirido a nivel mundial. También se analiza la conceptualización y el contexto de equidad en América Latina. Se destina un apartado específico al análisis de la polémica equidad educativa, cuyo propósito no es ahondar en los debates teóricos y hasta ideológicos, sino establecer su categorización como una herramienta analítica central de esta tesis y su distinción particularmente de la igualdad de oportunidades, por la extensa tradición de considerarlas sinónimos. En este sentido, los referentes son los estudios de UNESCO (2007), OCDE (2006 y 2007), EGREES (2005), Marchesi (2000) y Tiana (2007), de los cuales también se analizan los modelos teóricos-metodológicos que han desarrollado para evaluar y medir la equidad educativa, que a su vez son referentes en la construcción de las categorías de los Modelos para el análisis empírico comparado del *Imperio de la ley* y la construcción de indicadores de equidad social educativa. Respecto a calidad educativa, se analiza igualmente el carácter controversial de lo que esa noción implica en la práctica, asumiendo el enfoque sobre calidad educativa de UNESCO (2005) entendida no solo como los resultados del desempeño de los escolares, sino también la evaluación de las características de los sistemas educativos (infraestructura, docentes, presupuesto, etcétera) y el contexto social de los alumnos (situación socioeconómica y cultural de ellos y sus familias, entre otras cuestiones). Este apartado de calidad educativa concluye con un análisis respecto a la dimensión de calidad como elemento intrínseco del derecho a la educación.

Capítulo IV.- Las dimensiones del método comparativo. Se aborda de manera sintética la diferencia entre comparación en su sentido *amplio* o *simple* y su noción *científico-social*, pues es un aspecto de referencia frecuente entre diversos teóricos del método comparativo y la educación comparada. También, se aborda y discute la problematización del método comparativo como herramienta analítica desde las perspectivas teóricas y metodológicas, a partir de los *pros* y *contras* (*atractivos* y *problemas*) que se le atribuyen frente a otros métodos (experimental, estadístico y estudios de casos, principalmente). En este mismo capítulo, se destina un apartado denominado el *Método comparativo aplicado a la educación comparada* donde se examina la evolución, la situación actual y los distintos enfoques y metodologías de la investigación comparada en educación, principalmente a partir de las aportaciones de García Garrido (1996 y ss), Velloso y Pedró (1991) y Ferrer (2002), que tienen en común utilizar los denominados <<“cuatro pasos”>> de la educación comparada de Bereday: descripción, interpretación o explicación, yuxtaposición y comparación, los cuales también son estudiados en detalle para su utilización en el desarrollo del análisis comparado de las leyes educativas (*El imperio de la ley*).

Capítulo V.- El enfoque de políticas públicas comparadas. Se aborda el origen y el ámbito de las políticas públicas, los ciclos y fases en su construcción, las corrientes y perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis de las políticas públicas y en particular de sus programas. De manera puntual, se examina los *pros* y *contras*/ *atractivos* y *problemas* metodológicos atribuidos al enfoque de las políticas comparadas como campo disciplinar y los distintos enfoques teóricos desde los cuales se concibe el análisis de las políticas públicas, incluyendo la perspectiva teórica prevaleciente en los estudios de ese tipo en América Latina. Se considera especialmente el enfoque socioeconómico, el de las instituciones sociales y del Estado en el diseño de las políticas públicas. El conjunto de los aspectos teóricos-metodológicos examinados, sirven de soporte en la configuración de la metodología para el análisis de los *PTC-e*.

Capítulo VI.- Metodología de investigación. Este capítulo comprende las diversas etapas procedimentales que junto con el Marco teórico (el planeamiento del

problema, la justificación, los objetivos, la hipótesis y las preguntas de investigación) constituyen la *hoja de ruta* y ejes estructuradores del estudio comparado de las leyes generales de educación latinoamericanas (*El imperio de la ley*) y de los programas (*El reino de los PTC-e*) en la región.

En el apartado **Fundamentación metodológica** se explica y se justifica porque son objeto de estudio de esta tesis las 19 leyes educativas y los 22 Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) implicados con la educación en América Latina, además de establecer la razones de elegir las leyes y no otros instrumentos o normativas jurídicas, como también las diferencias entre una ley y un programa, pues es frecuente que se les adjudique igual rango de obligatoriedad y alcances. En el apartado **Marcos teóricos: enmarque de la investigación** se establecen los enfoques teóricos en los que se enmarca esta tesis: a) la tipología de Dembour (2010) sobre las distintas escuelas o perspectivas para analizar los derechos humanos; b) el enfoque socioeconómico, el de las instituciones sociales y del Estado en las políticas públicas (Hall, 1986, Weaver y Rockman, editores, 1993, citados por Parsons); y c) los estudios y los modelos teórico-metodológicos de la política educativa sobre equidad de UNESCO (2007), OCDE (2006 y 2007), EGREES (2005), Marchesi (2000) y Tiana (2007) desde la perspectiva para el cambio y la mejora sostenible de las exclusiones. En el apartado **Marco metodológico** se explicitan las decisiones metodológicas adoptadas, es decir, el enfoque de la educación comparada y el de las políticas públicas comparadas; la delimitación metodológica de la investigación, que comprende la determinación y la construcción de los instrumentos de análisis, definición de conceptos, categoría y variables correspondientes para *El imperio de la ley* y *El reino de los PTC-e*. Asimismo, se explica el diseño de tres modelos propios para acometer esos dos bloques, que además incluyen matrices elaboradas para la recopilación y sistematización de la información cualitativa y cuantitativa.

Para el análisis de las leyes educativas el *Modelo de Implicaciones de las obligaciones estatales y las 4As de y en derecho a la educación* y el *Modelo Dimensional de Categorías Pro equidad* han sido construidos con base en los

fundamentos teóricos metodológicos examinados en los capítulos 2, 3 y 4, considerando los criterios para la equidad de UNESCO, OCDE, EGREES, Marchesi y Tiana que comparten aspectos relevantes como la problemática de conceptualizar la equidad y la calidad educativa, los principios, grupos y acciones (políticas públicas) a considerar por las desigualdades y diferencias más importantes de las personas como son el origen socioeconómico, cultural, el sexo, la discapacidad, el hábitat (urbano-rural).

Asimismo, ese *corpus* de estudios posibilita la selección y construcción de indicadores para el análisis de las *Fortalezas y las Debilidades del Imperio de la ley* y del *Reino de los PTC-e*, aunque esta tesis comprende un número mayor de indicadores en función de su objetivo general y sus objetivos particulares. El tercer modelo diseñado *Implicaciones de los PTC-e en relación con el derecho a la educación* involucra la obligación estatal de *cumplir* (en sus vertientes facilitar y proveer), el índice de *accesibilidad* (en sus vertientes de no discriminación y accesibilidad económica) de las *4As* y la dimensión de equidad social educativa e igualdad de oportunidades.

Capítulo VII.- El Imperio de la ley: Análisis comparado de las leyes educativas de América Latina en términos de equidad social educativa y del derecho a la educación

Este constituye el primer capítulo comparado empírico, donde se analizan las 19 leyes educativas de los países latinoamericanos. En la *Introducción* se examina de manera sucinta el contexto en que surgen las leyes educativas en América Latina, cuyo mayor auge ocurre en la década de los noventa con la promulgación de nuevas normativas educativas en muchos países (López, 2007), en el marco de las reformas de descentralización educativa emprendidas en ese período en la región. Este extenso capítulo está integrado por 9 apartados, en cuyo desarrollo se aplican los dos modelos teóricos-metodológicos contruidos y explicados en el capítulo VI. *Metodología de investigación*.

El primero es el *Modelo de Implicaciones de las obligaciones estatales y las 4As de y en el derecho a la educación* en su correlación con 9 categorías pro equidad educativa: equidad social educativa (enfoque de política educativa: equidad educativa, equidad vertical igualdad de oportunidades e inclusión); calidad, evaluación educativa (tanto en su dimensión de la política educativa como en su noción y configuración); y los derechos educativos de los colectivos situados en la franja de la vulnerabilidad socioeconómica, cultural y geográfica como son: jóvenes y adultos analfabetas o sin instrucción básica completa; pueblos indígenas y comunidades étnicas; personas con discapacidades (educación especial y/o inclusiva); campesinos o habitantes del medio rural; mujeres (equidad de género) y financiamiento.

El segundo es el *Modelo Dimensional de las Categorías Pro equidad* para el análisis descriptivo, interpretativo y comparativo de los componentes, dimensiones y subdimensiones de dichas categorías pro equidad educativa. Así, este análisis constituye un primer diagnóstico teórico-empírico comparado, evaluativo y actualizado a nivel legislativo, de cuyo contenido son destacables los siguientes aspectos: la situación en que se encuentra el derecho a la educación en las leyes educativas de América Latina; las múltiples y diversas esferas de la relación Estado-sociedad-educación en cada país latinoamericano, a partir de sus concepciones y características de equidad social educativa, igualdad de oportunidades y calidad-evaluación de la educación, así como los derechos educativos tutelados por cada país a los colectivos vulnerables. Sin ser más importante que otra categoría, una parte sustantiva es el análisis de las dimensiones de la igualdad de oportunidades en los países latinoamericanos, esto es, la atención a la primera infancia, la educación preescolar y el carácter público, gratuito y obligatorio de la educación toda vez que constituyen el primer piso hacia la equidad educativa. Adicionalmente, en las matrices elaboradas para la recopilación y sistematización de la información de cada una de las categorías analizadas se ofrece una radiografía de las semejanzas y diferencias en las leyes educativas y el nivel de posicionamiento de los países en los temas cardinales de esta tesis.

Capítulo VIII.- El Reino de los Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) implicados con la educación en América Latina: análisis comparado desde un enfoque de política pública y del derecho a la educación con equidad. Este segundo capítulo de análisis empírico comparado inicia con una breve *Introducción* para explicar el contexto en que surgen los PTC en América Latina, así como sus características generales como instrumentos privilegiados de la política social de combate a la pobreza en la región. Para el análisis, el insumo principal es la *Base de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe* de la CEPAL que además de ofrecer información descriptiva y estadística sirve de apoyo metodológico para el análisis en términos de política pública. En el apartado *Los Programas de Transferencias Condicionadas implicados con la educación desde un enfoque de política pública*, se analizan los 22 programas de ese tipo cuya condición principal –en algunos es la única– exige la matriculación y asistencia a la escuela de los hijos menores de 18 años. Los 22 *PTC-e* vigentes a principios del año 2013 son los que operan en 16 de los 19 países latinoamericanos, pues Cuba y Venezuela no los han adoptado y Nicaragua canceló sus dos programas en 2006.

El análisis se centra en el diseño de los *PTC-e*, esto es, las características de cada uno de los elementos que los integran: nombre, descripción u objetivo, población potencial, población objetivo, componentes, focalización, cobertura, presupuesto y fuente de financiamiento monto de las transferencias, condicionalidades, sanciones, marco institucional de los programas (sustento legal, organismo responsable y ejecutor). Este análisis permite tener un primer diagnóstico de los alcances y limitaciones de los *PTC-e* en la región. En el apartado *Impacto de los PTC-e en la educación*, con base en las evaluaciones y estadísticas de educación disponibles para los programas de ese tipo, se analizan los *PTC-e* de 7 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Honduras, México y Perú) en los indicadores de matrícula, asistencia, deserción, progresión y aprovechamiento escolar. En el apartado *Los PTC-e desde el enfoque del derecho a la educación* se analizan sus implicaciones en el ejercicio de ese derecho en relación a los colectivos desfavorecidos y su

correlación con las obligaciones estatales, el esquema de las 4As del derecho a la y en la educación y los postulados del *Imperio de la ley*.

Capítulo IX. Fortalezas y Debilidades del Imperio de la ley y del Reino de los PTC-e. Este es el tercer capítulo de análisis empírico comparado, donde se hace la confrontación entre los postulados de las leyes educativas en las 9 categorías y 54 subcategorías analizadas en el *Imperio de la ley* y los elementos igualmente analizados de los 22 Programas de Transferencias Condicionadas implicados con la educación en el *Reino de los PTC-e*. Con base en una serie de los principales indicadores educativos relacionados con ambos objetos de estudio, se logra tener un panorama puntual y sólido

X.- CONCLUSIONES GENERALES. En este capítulo se presentan los hallazgos concluyentes, producto principalmente de los análisis empíricos del *Imperio de la ley*, el *Reino de los PTC-e* y de las *Fortalezas y Debilidades* de ambos objetos de estudio; así como de algunos planteamientos teóricos epistemológicos utilizados en la tesis. Las conclusiones generales tienen una perspectiva comparada, entre los tres ámbitos analíticos empíricos mencionados con anterioridad y la fundamentación teórica utilizada en esta tesis doctoral. Lo anterior, también en función de los objetivos (general y particulares) y se comprueban las hipótesis planteadas, así como respuestas a las preguntas de la investigación. Igualmente se presentan las partes más originales de la tesis, aportaciones y las posibles líneas de investigación.

CONCLUSIONES GENERALES

Acorde con lo anterior, el análisis de las 19 leyes generales de educación de los países de América Latina permite en primera instancia concluir que –ciertamente de manera heterogénea y peculiaridades, con más o menor detalle– la región se ubica a la vanguardia legislativa en materia del derecho a la y en la educación

18 gobiernos nacionales de la región registran un avance legislativo en haber reformado y/o modernizar sus respectivas normativas educativas en arreglo con las recomendaciones de la ONU y la UNESCO. En este aspecto, el avance es significativo: el 50% (9) de los gobiernos nacionales de la región (Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana) si bien han conservado su leyes educativas promulgadas en los años noventas, las han venido reformando en años diferentes, como México cuya ley general de educación ha sido modificada a la fecha en 27 ocasiones desde su promulgación en 1993. En tanto, el otro 50% (9) de los gobiernos nacionales, igualmente en años diferentes, las abrogaron para decretar una nueva ley educativa (Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela), siendo las más recientes las de Bolivia en 2010, Ecuador y Honduras en 2011. A la fecha, Cuba es el único país que ha conservado inalterable durante más de medio siglo su norma educativa de 1965.

En esa oleada de reformas de las leyes educativas, no obstante las disparidades entre los gobiernos latinoamericanos en la incorporación de las obligaciones estatales del marco jurídico establecido por la ONU, UNESCO y los índices del esquema de las 4As, un grupo importante de leyes educativas (14) destaca por haber incorporado varios de los postulados relativos al derecho *a la y en la* educación comprendidos en los tratados internacionales e interamericanos de derechos humanos, así como recomendaciones de UNESCO, OEA, OEI y OCDE que han hecho hincapié en la necesidad de que los gobiernos adopten estrategias integrales de equidad social educativa a nivel de la organización y gestión de los sistemas escolares, las prácticas dentro y fuera de la escuela y los recursos, a fin de proteger los sectores desprotegidos y superar las desigualdades.

Sin embargo, un aspecto de suyo importante y sumamente positivo, aunque con disparidades y matices, las 19 leyes educativas latinoamericanas comparten los principales imperativos de los tratados internacionales de derechos humanos de igualdad de oportunidades como es el carácter público, gratuito y obligatorio al menos de la educación primaria y secundaria.

Además, las normativas educativas de la región decretan horizontes más amplios en la tutela del derecho *a la y en la educación* como: a) universalizan la educación secundaria baja al disponer su obligatoriedad, con carácter pública y gratuita, con excepción de Nicaragua donde este nivel no es obligatorio, pero sí es público y gratuito; b) aunque pocas, 8 leyes decretan la educación media o bachillerato (denominada secundaria alta o superior en algunos países) obligatoria, pública y gratuita. Estos avances legislativos ubican a las leyes educativas de la región a la vanguardia, pues en los tratados de derecho humanos que comprenden el derecho *a la y en la educación*, esos dos niveles educativos tienen carácter progresivo de proporcionarlos a la población en función de las posibilidades económicas de los gobiernos.

Pero, sin duda, de los avances legislativos más significativos en la región latinoamericana en ese mayor horizonte educativo, es que las leyes educativas latinoamericanas decretan dos aspectos ausentes en los tratados internacionales de derechos humanos como elementos del derecho *a la y en la educación* y que son cimientos centrales e indispensables para la equidad educativa y social. El primero, la Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) regulada en 16 leyes con diversas dimensiones y aspectos dirigidos a ese sector de la población y aunque Cuba, Colombia y Costa Rica no la regulan en sus leyes educativas, forma parte de su respectivo sistema educativo o de su política social educativa.

El otro, es la educación preescolar que norman 18 leyes latinoamericanas y la incluyen como elemento del derecho a la educación al regularla como pública, gratuita y la mayoría como obligatoria, con excepción de Brasil y Chile donde el preescolar no es obligatorio pero también forma parte de su respectivo sistema educativo con carácter público y gratuito. Cuba, si bien no lo regula en su ley educativa y tampoco es obligatorio, ese nivel es absolutamente público y gratuito. Cabe destacar que en las leyes educacionales latinoamericanas, la AEPI tiene distintos arreglos institucionales o legislativos, ciertamente con ciertas limitantes y diferentes dimensiones. Es decir, en algunos la AEPI es un nivel en el cual se incluye

al menos un año de preescolar, mientras que en otros este último nivel está separado de la atención a la primera con una identidad pedagógica propia.

Si bien es cierto que los tratados internacionales e interamericanos que incluyen el derecho a *la* y *en* la educación son un referente y en ciertos casos vinculantes para los Estados Partes y además algunos de ellos son muy anteriores a las vigentes leyes latinoamericanas, éstas se ubican también a la vanguardia frente a dichos instrumentos al comprender diversos aspectos y temas actuales de la agenda educativa global como: una conceptualización o referencias explícitas o implícitas de la equidad educativa y social; inclusión; noción de calidad educativa y sus componentes, los procesos de evaluación y una mayor especificación de derechos educativos a los grupos vulnerables.

Asimismo, aunque de manera diferenciada y dispar, además la mayoría de leyes educativas latinoamericanas incluyen otros imperativos de la educación contenidos en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC), como son: el derecho de los padres de familias a elegir el tipo de educación de sus hijos y participar en la comunidad educativa; la impartición de educación por particulares, autonomía universitaria, libertad de cátedra; fines y criterios orientadores educativos enfocados a la unidad nacional y la formación de valores universales, entre otras cuestiones. Cuba es la excepción, pero su sistema educativo es el más equitativo al ser totalmente público y gratuito sin generar desigualdades en el acceso, permanencia y egreso entre los escolares, aun cuando en los resultados de aprovechamiento registre grados distintos, pero sin ser críticos. Esto, más adelante se aborda en relación a ese país con el resto de los de países latinoamericanos.

Ahora bien, como es lógico y no podría ser de otra manera por las diferencias económicas, sociales, culturales, políticas, geográficas y demográficas de los países de la región, la disparidad o heterogeneidad caracteriza a las leyes educativas latinoamericanas en relación a las 9 categorías analíticas señaladas con anterioridad. Así, las mejores posicionadas son las de Argentina, Ecuador y Perú al comprender las 9 categorías de análisis, aunque la de éste último con una débil

regulación de equidad de género; seguidas con 8 categorías las de Brasil (no comprende la equidad de género), Bolivia, México y Nicaragua (las tres no regulan la educación campesina y rural y la del último país tiene una débil regulación de equidad de género); Paraguay (no regula la educación de jóvenes y adultos y una endeble normatividad de equidad de género); y República Dominicana (no regula la educación de pueblos indígenas y comunidades étnicas ni la educación campesina y rural, aunque alude tangencialmente a la equidad de género).

En una posición aceptable, con 7 categorías están las de Chile (sin regular la educación campesina y rural y la equidad de género); Colombia (carece de un enfoque de política educativa y no regula la equidad de género); Honduras (sin regular la educación campesina y rural, la equidad de género y una débil alusión a la educación de jóvenes y adultos); y Uruguay (con una escasa dimensión de equidad de género y la educación a pueblos indígenas y comunidades étnicas).

En un nivel intermedio con 5 categorías están las leyes de Guatemala (carece de enfoque de política educativa, no regula la educación campesina y rural ni la equidad de género); Panamá (con un bajo enfoque de política educativa y tampoco regula la educación campesina y rural ni la equidad de género).

En el extremo deficitario están las de Venezuela (con una leve alusión de calidad educativa, educación especial y/o inclusiva y equidad de género y no regula la educación de jóvenes y adultos); El Salvador (una débil alusión de su enfoque de política educativa, no regula la educación de pueblos indígenas y comunidades étnicas, educación campesina y rural y equidad de género); Costa Rica (únicamente enuncia la educación especial para personas con discapacidad y tangencialmente la educación de jóvenes y adultos) y Cuba que sólo establece como enfoque de política educativa la igualdad de oportunidades.

Esas diferenciaciones entre las leyes educativas latinoamericanas no deben asumirse simplemente como un ejercicio de comparar si unas son mejores que otras, sino teóricamente el horizonte que cada sociedad ha acordado avanzar hacia su política educativa e incluso en su proyecto político de nación. Es decir, los

planteamientos de las leyes educativas reflejan la relación Estado-sociedad-educación en cada país latinoamericano y, en todo caso, la importancia o jerarquía que le otorgan a la educación, al menos a nivel legislativo.

No obstante las disparidades, hay convergencias en algunos aspectos en las leyes educativas latinoamericanas. Así, de las 9 categorías analíticas, en primer lugar las de mayor regulación o atención son: educación especial y/o inclusiva (personas con discapacidad); y calidad educativa y procesos de evaluación. La categoría prominente es educación especial y/o inclusiva (algunas las denominan indistintamente con uno u otro concepto) al estar normada en 17 leyes, aunque la de Uruguay no la denomina y la de Venezuela la regula en una ley especial, siendo la de Cuba la única que no la regula. En la categoría de calidad, 16 lo hacen de manera explícita, mientras la de Venezuela únicamente postula el derecho a la educación calidad y las de Costa Rica y Cuba son las excepciones. En la categoría de procesos de evaluación, 14 la regulan, en tanto 3 (Bolivia, México y Venezuela) señalan una ley específica en la materia, siendo las excepciones Costa Rica y Cuba. En la categoría de financiamiento, las excepciones son Costa Rica, Cuba y Guatemala; aunque El Salvador y Venezuela tienen un bajo perfil a nivel de pronunciamiento.

De igual modo, en segundo lugar la educación de jóvenes y adultos tiene una importancia destacable al estar regulada en 16 leyes, aunque Costa Rica y Honduras con una débil dimensión y las excepciones son Cuba, Paraguay y Venezuela. Asimismo, la educación a pueblos indígenas y comunidades es normada en 15 leyes, aunque Uruguay con una alusión débil, mientras en el extremo Costa Rica, Cuba, El Salvador y República Dominicana no la regulan.

En contraste, la educación rural y campesina y la equidad de género son los aspectos más deficitarios, al estar regulada la primera categoría en 8 leyes (Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y la segunda categoría en 10 leyes (Argentina, Bolivia, Ecuador y México con una dimensión amplia; pero las de Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela tienen una muy baja dimensión). En especial, sorprende que

la equidad de género tenga esa débil atención legislativa no sólo por ser uno de los temas más plausible de la agenda global educativa, sino también por haber sido uno de los disparadores pro equidad en América Latina, como se abordó en el capítulo *Equidad y Calidad Educativa*.

Con todo, resulta importante que como enfoque de política educativa 14 leyes establecen la equidad educativa y social e igualdad de oportunidades; otras 2 tienen una escasa dimensión (El Salvador y Panamá) y son omisas tres (Costa Rica, Colombia y Guatemala), pues no codifican el enfoque de su política educativa ni desde la perspectiva de equidad ni de igualdad de oportunidades. Con excepción de las últimas cinco leyes citadas anteriormente, un grupo importante (11) conceptualiza de manera amplia y compleja la equidad educativa constituyendo un indicio de avance en el polémico debate conceptual de equidad educativa.

En consecuencia, aunque con las disparidades y peculiaridades mencionadas e incluso en cada ley hay puntos discutibles o aspectos que corregir, es innegable que la mayoría de los países latinoamericanos ha logrado avances importantes en el ámbito legislativo en el derecho *a la y en la* educación, lo que fortalece la concepción de la educación como un derecho fundamental, humano o social de todas las personas. De igual forma, la incorporación de las obligaciones estatales de *cumplir*—en sus dos dimensiones: facilitar y proveer— y los principales índices del esquema de las 4As en un grupo importante de leyes educativas latinoamericanas, revela una plausible y creciente concepción de los gobiernos de la región en torno a la educación como un derecho en términos de equidad social educativa en relación con los grupos más desfavorecidos.

No obstante ese avance legislativo, América Latina continúa siendo la región más desigual del mundo, sin ser la excepción el derecho a la educación. Es decir, la realidad educativa en la región muestra que hoy en día, el asunto de la equidad y la calidad educativa permanecen como asignaturas pendientes en los países latinoamericanos, toda vez que no solo persiste la estela de los saldos rojos de las reformas estructurales de los 80s, sino además se han exacerbado por las crisis recurrentes a nivel mundial y la globalización, siendo uno de sus efectos más

negativos la exclusión de los colectivos vulnerables en todos los órdenes de la vida socioeconómica, cultural y política en la región.

Así, el análisis empírico comparado realizado en el capítulo *Fortaleza y Debilidades del Impero de la ley y el Reino de los PTC-e* muestra con suficiente contundencia que los adelantos legislativos y de política social educativa corren en carriles opuestos o sin paralelo para hacer viable y efectivo el derecho a la y en la educación a un importante segmento de los colectivos más vulnerables o corregir las desigualdades educativas prevalecientes en América Latina.

BIBLIOGRAFÍA

Abramovich Víctor y Gruenberg Christian (2011): “*Configurando un referente de PTC bajo el enfoque de derechos: Elementos clave*”, en: Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe FAO (2011) en: *Taller de Expertos. “Los Programas de Transferencias Condicionadas desde un Enfoque de Derechos”*, Santiago de Chile 17 y 18 de marzo de 2011.

Abramovich, Víctor y Courtis, Christian (2006): “*Apuntes sobre la exigibilidad judicial de los derechos sociales*”, en: Abramovich, V, Añón, M.J. y Courtis, Ch. (compiladores), **Derechos Sociales. Instrucciones de Uso**, Ed. Fontamara, primera reimpresión, México, 2006.

Aguilar Villanueva, Luis, F (s/f): *Marco para el Análisis de las Políticas Públicas*, mimeo, México.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1992): “*Estudio Introductorio*”, en: **Problemas Públicos y Agenda de Gobierno. Antología de Políticas Públicas**, Vol. 3; Luis F. Aguilar Villanueva (Ed.) y Miguel Ángel Porrúa, México 1992.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1997): “*Estudio Introductorio*”, en: Giandomenico Majone, **Evidencia, Argumentación y Persuasión en la Formulación de Políticas**, Nuevas Lecturas de Política y Gobierno, Fondo de Cultura Económica, México.

Amadio, Massimo y Operti, Renato (2010): *Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina*, pp. 227-247, en: P. Dávila y L.M. Naya, (coords.) (2010): **Infancia, Derechos y Educación en América Latina**, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y Kutxa, Donostia, España, 2010.

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID: 2003): **“Reducción de la pobreza y la promoción de la equidad social”**, Washington, D.C, agosto de 2003.
- Banco Interamericano de Desarrollo: *Segunda Operación para el Programa de Apoyo Integral a la Red de Protección Social, 2010-2014 de Honduras* (Periodo de ejecución del préstamo de la entidad crediticia regional).
- Banco Mundial (2010): **“Do Our Children Have a Chance? The 2010 Human Opportunity Report for Latin America and the Caribbean el Caribe 2010”**, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, DC., en: www.worldbank.org/lacopportunity
- Baker, Judy (2000): **“Evaluación del impacto de proyectos de desarrollo en la pobreza. Manual para Profesionales”**, World Bank, Washington, D.C.
- Bereday, George (1968): **El método comparativo en la pedagogía**, versión española de Ismael Antich, Editorial Herder, Barcelona, Madrid.
- Blanco, Rosa (2008): **“Marco conceptual de la educación inclusiva”**, en: Conferencia Mundial de Educación, Cuadragésima octava reunión, **“La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”**. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los Talleres, ONU, ED/BIE/CONFINTED 48/Inf.2, Ginebra, 11 de agosto de 2008.
- Bloch, Marc (1999): **Historia e historiadores**, traducción al español de F.J. González García, Ediciones Akal, Madrid, España.
- Bracho, Teresa y Hernández Jimena (2006): **“Equidad Educativa. Avances en la definición de su concepto”**, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 10; Interrelaciones educación-sociedad, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Bray, Mark (2010): **“Tradición, cambio y el papel del Consejo Mundial de las Sociedades de Educación Comparada”**, en: Bray, Mark (compilador), **Educación comparada. Tradiciones, nuevos retos y nuevos paradigmas**, traducción al español de Mario Lorenzo Martínez Saldívar, Editorial Planea y Sociedad Mexicana de Educación Comparada, Cd. Victoria, Tamaulipas, México.
- Bray, Mark; Adamson, Bob y Mason, Mark (compiladores) (2010): **Educación comparada. Enfoques y métodos. Estudios sobre educación comparada CERC19**, traducción al español Inés J. Bohan, et al., Granica, Buenos Aires, México, Santiago y Montevideo.
- Bunge, Mario (1966): **La investigación científica. Su estrategia y su filosofía**, traducción al castellano Manuel Sacristán, Editorial Ariel, España.

- Burbules, Nicholas C., y Torres, Carlos Alberto (2001): *Globalización y Educación*, en: **Revista de Educación**, Número extraordinario 2001 (septiembre-diciembre), Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España.
- Burky, Shahid y Perry, Guillermo (1998): **La hora de la reforma institucional**, Banco Interamericano de Desarrollo y Fomento/Banco Mundial, Washington, D.C.
- Calcagno, Alfredo Eric (1997): “*El financiamiento de la educación en América Latina*”, en **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 14, mayo-agosto.
- Campello, Tereza (2011): *Programa Bolsa Familia y Brasil Sin Miseria*, en: VI Seminario Internacional de Programas de Transferencias Condicionadas, Santiago de Chile, 29 y 30 de mayo de 2011, Chile.
- Canes Garrido, Francisco (2010): “*Equidad en un mundo globalizado*” en: Lázaro, Luis Miguel y Payá Andrés (coord.), **Desigualdades y Educación. Una Perspectiva Internacional (2010). XII Congreso Nacional de Educación Comparada**; Universidad de Valencia y Sociedad Española de Educación Comparada, mayo de 2010.
- Carbonell, Miguel (2006): **Los derechos fundamentales en MÉXICO**, Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Porrúa y Comisión Nacional de los Derechos Humanos, primera reimpresión, México.
- Cardozo, Myriam (2000): *La evaluación de las políticas públicas. Metodología, Aportes y Limitaciones*, en: **Revista de Administración Pública**, México.
- Carnoy, M (1999): “Globalización y reestructuración de la educación”, en *Revista de Educación*, No. 318, 1999.
- Carpizo, Jorge y Carbonell, Miguel (2002): **Enciclopedia Jurídica Mexicana**, Tomos III y VIII, segunda edición, Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Porrúa y Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México..
- Cecchini Simone y Madariaga Aldo (2011): **Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de las experiencias recientes en América Latina y el Caribe**, Cuadernos de la CEPAL 95, Publicaciones de Naciones Unidas, CEPAL y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Santiago de Chile, Chile.
- Cohen Ernesto y Franco R. (2005): *El marco de la gestión social*, México Siglo XXI Editores.
- Cohen Ernesto (2002): “*Educación, Eficiencia y Equidad*”, en *Educación y conocimiento: una nueva mirada* en: **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 30, septiembre-diciembre 2002, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.

- Colino, César (2009): *Método comparativo*, en Román Reyes (Dir.) **Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social**, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México
- Collier David (1994): “*The Comparative Method*”, en: Ada W. Finifter, editora, **Political Science: The State of the Discipline II**, American Political Science Association, Washington, D.C., 1993.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe: *Base de datos de los programas de protección social no contributivos* de la División de Desarrollo Social, CEPAL, en: <http://>: (Consultada en enero de 2013).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010): “**La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir**”, LC/G.2432(SES.33/3), en: <http://www.eclac.org/> (consulta julio de 2010).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009): *Panorama Social de América Latina 2009*, Santiago de Chile, UNESCO-CEPAL, Chile
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992), *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile, 1992, Capítulo I, pp. 23-35 y Capítulo II.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014. **La financiación de los centros educativos en Europa: mecanismos, métodos y criterios de financiación pública**. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2010-2011): *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011*, México, 2011
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2008): *Evaluación de Programas Sociales*, Secretaría de Desarrollo Social, México, 2008
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999) de la ONU: *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones generales 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, E/C.12/1999/10, Naciones Unidas.
- Cueto, Santiago (2006): *Introducción*, en: **Equidad y brechas en la equidad en América Latina** (editor Santiago Cueto), Tomo I, Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL, Editorial San Marino.

- Dávila P. y Naya, L.M. (coord.) (2010): **Infancia, Derechos y Educación en América Latina**, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y Kutxa, Donostia, España, 2010.
- Dávila Paulí, Naya Luis M^a y Lauzurika Asier "**La visión socioeducativa de los derechos de la infancia en América Latina**", en: Lázaro, Luis Miguel y Payá Andrés (coord.), *Desigualdades y Educación. Una Perspectiva Internacional* (2010): **XII Congreso Nacional de Educación Comparada**; Universidad de Valencia y Sociedad Española de Educación Comparada, Valencia, España, mayo de 2010.
- Dávila Paulí y Naya Luis M^a (2006): *Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada*, en: **Revista de Educación**, 340, mayo-agosto 2006.
- Del Castillo Alemán, Gloria y Méndez Hoyos, Irma (s/f): *Introducción a la Teoría de las Políticas Públicas* (Guía, segunda parte), FLACSO-SEDE México.
- De Puelles, Manuel y Torreblanca Paya (1995): "*Educación, desarrollo y equidad social*", en: **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 9, OEI, Madrid. España.
- Durkheim, Émile (2001): **Las reglas del método sociológico**, primera reimpression, Colofón, S.A. de C.V, México.
- Bolivia: *El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia* (Navarro, 2012) y Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, Ministerio de Planificación del Desarrollo Gobierno de Bolivia, 2011
- Estado Plurinacional de Bolivia (2011): *Programas de transferencias condicionadas en Bolivia: Bono Juancito Pinto y Bono Juana Azurduy*, Ministerio de Planificación del Desarrollo, Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, en: VI Seminario Internacional de Programas de Transferencias Condicionadas, Santiago de Chile, 29 y 30 de mayo de 2011, Chile.
- Epstein Erwin H (2010): *Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada*, en Marco Aurelio Navarro Leal (compilador), **Educación Comparada. Perspectivas y casos**, Editorial Planeta, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, México.
- Esping-Andersen, Gosta (2000): **Fundamentos sociales de las economías postindustriales**, traducción de Francisco Ramos, primera edición, Editorial Ariel, Barcelona, España.
- Espínola, Viola (2005): *Educación ciudadana para los jóvenes en una aldea global*, en: **Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa**, Banco Interamericano de

Desarrollo, Diálogo Regional de Política, Departamento de Integración y Programas Regionales, Washington, D.C, EUA..

European Group of Research on Equity of the Educational Systems (EGREES, 2005): **Equity in European Educational Systems. A Set of Indicators**, en: European Educational Reserch Journal, volumen 4, núm. 2.

Fernández, Ma. Del Rosario (2000): “Calidad y equidad educativas”, en: **Revista Iberoamericana de Educación**, No. 22, enero-abril, OEI, Madrid, España.

Ferrer, Ferran J. (2002): **La educación comparada actual**, Ariel Educación, 1era. Edición, Barcelona, España.

Filgueira, Fernando (1998): “El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina. Eficiencia, Residualismo y Ciudadanía estratificada”, en: **Centroamérica en Reconstrucción. Ciudadanía y Política Social**, Ed. Bryan Roberts y Ed. Vilma Herrera, Social Science Researsch Council, Nueva York y Flacso, sede Costa Rica.

Fleury, Sonia (2001): *Reforma del Estado en América Latina ¿Hacia dónde?*, en: **Revista Nueva Sociedad** 160, Ediciones Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela.

Franco, Rolando y Queirolo, Eduardo (s/f): “Guía de Lectura para la Asignatura: Técnicas de Gestión Pública”, FLACSO-SEDE MÉXICO.

Franco, Rolando (2002): “Grandes temas del desarrollo social en América Latina y el Caribe”, en: Sojo, Carlos (ed.) **Desarrollo Social en América Latina: temas y desafíos para las políticas públicas**, FLACSO/Banco Mundial, San José de Costa Rica.

García Garrido, José Luis (1996): Fundamentos de Educación Comparadas, tercera edición, Dykinson, Madrid, España

García Ruiz, M^a José (2006: “El derecho a la educación: evolución histórica y prospectiva”, en: Naya, L. M^a y Dávila, Paulí (coordinadores), **El derecho a la educación en un mundo globalizado**. Tomo I, X Congreso Nacional de Educación Comparada, Universidad del País Vasco y Sociedad Española de Educación Comparada, Donostia-San Sebastián, España, 2006.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012): *Informe de Monitoreo. Ciudadanía Porteña y Estudiar es Trabajar*, Gerencia Operativa de Gestión Estratégica de Políticas Sociales (GOGEPS), Subsecretaria de Administración, Ministerio de Desarrollo Social, Argentina, 2012

_____ (2011): *Resultados de la Tercera Evaluación del Programa Ciudadanía Porteña y del componente Estudiar es Trabajar*, Área Monitoreo y Evaluación. Subsecretaria de Administración, Ministerio de Desarrollo Social, Argentina, 2011.

Governo Federal do Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **Programa Bolsa Família y Brasil Sim Miseria**, 2011

Gros Espiell, Héctor (1985): *Los derechos económicos, sociales y culturales en los instrumentos internacionales: posibilidades y limitaciones para lograr su vigencia*, en: **Anuario Jurídico XII 1985**, primera edición, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Heckman, James (2014): *“Desarrollo humano y desarrollo en la primera infancia”* en; **Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia**, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Communications Development Incorporated, Washington DC, EE.UU.

Hopenhayn, Martín (2012): **Presentación Informe de Panorama Social de América Latina**, (coordinador) División de Desarrollo Social, CEPAL, en: <http://www.cepal.org/es/videos/presentacion-informe-panorama-social-america-latina/> (Recuperado agosto de 2012)

Informe de Estado y Avance Primer Semestre de 2012 del Programa Familias en Acción, Dirección de Ingreso Social, República de Colombia, 2012

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006): **Panorama Educativo de México 2006, Indicadores del Sistema Educativo Nacional**, México.

Itzcovich, Gabriela (2013): *La expansión educativa en el nivel inicial durante la última década*, IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Argentina, en: www.iipe-buenosaires.org.ar (Recuperado de 2013)

Joachim Friedrich, Carl (1964): **La filosofía del derecho**, Fondo de Cultura Económica, primera edición en español, México.

Knoepfel Peter, Larrue Corinne y Varone Frédéric (2003): *Capítulo 2: Las Políticas Públicas*, en: **Análisis y Conducción de las Políticas Públicas**, Institut D’Hautes Études en Administration Publique, traducción preliminar de Miriam Hinojosa Dieck, Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Monterrey, México.

Kweitel, Juana M. y Ceriani Cernadas, Pablo (2006): *El derecho a la educación*, en: Abramovich, V, Añón, M.J. y Courtis, Ch. (compiladores), **Derechos Sociales. Instrucciones de Uso**, Ed. Fontamara, primera reimpresión, México.

Latapí, Pablo (2009): *“El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y su relevancia para la política educativa”*, pp. 255-287, en: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-marzo 2009, Vol. 14, Núm. 40, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Lasswell, Harold (1992), *Orientación hacia las políticas*, en **Estudio de las Políticas Públicas**, Luis F. Aguilar Villanueva (ed.), México: Porrúa.

Lázaro, Luis Miguel y Payá Andrés (coord.), *Desigualdades y Educación. Una Perspectiva Internacional* (2010): **XII Congreso Nacional de Educación Comparada**; Universidad de Valencia y Sociedad Española de Educación Comparada, Valencia, España, mayo de 2010.

Ley de la Educación "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ" (Bolivia, 2010): Gaceta Oficial **del** Estado Plurinacional de Bolivia, Ley N° 070, 20 de diciembre de 2010, en: www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo (Recuperada agosto de 2011)

Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996): Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Vide Adin 3324-7, de 2005, Vide Decreto nº 3.860, de 2001 y Vide Lei nº 12.061, de 2009, en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (Recuperada agosto de 2011)

Levin, Ben (2003): **Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning**, A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review, The University of Manitoba, Winnipeg, Canada

Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) (Argentina, 2006) en: http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/ley_de_educacion_nacional_n.php (Recuperada en agosto 2011)

Ley de Educación Nacional (Decreto número 12-91) (Guatemala, 2006): Congreso de la República de Guatemala, en: <http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp> (Recuperada agosto de 2011)

Ley Fundamental de Educación (Ley No. 2160) (Costa Rica, 1957): Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, actualizada al 20-02-2001, en: <http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/Reglamentos.aspx> (Recuperada agosto de 2011)

Ley Fundamental de Educación (Decreto No. 262-2011) (Honduras (2011): **La Gaceta**, Diario Oficial de la República de Honduras, Sección A, Poder Legislativo, en: http://www.portaleducativo.hn/profesores/leyes_educativas (Recuperada agosto de 2011)

Ley General de Educación (Ley 20.370, promulgación 17-08-2009) (Chile, 2009), en: <http://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=> http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1 (Recuperada agosto de 2011)

- Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994) (Colombia): República de Colombia, Gobierno Nacional, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley General de Educación (Decreto No. 917) (El Salvador, 1996): Ministerio de Educación, Reformas: (4) D.L. N° 687, del 13 de mayo del 2005, publicado en el D.O. N° 108, Tomo 367, del 13 de junio del 2005, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley General de Educación (julio de 1993, última reforma publicada 11 de septiembre de 2013) (México, 1993): Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (Recuperada agosto de 2011)
- Ley General de Educación (Ley No. 582, de 2 de agosto de 2006) (Nicaragua, 2006): Legislatura de la Asamblea Nacional de la República de Nicaragua, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley General de Educación (Ley No. 1.264) (Paraguay, 1998): Cámara de Diputados, sancionada en abril de mil novecientos noventa y ocho, de conformidad con el artículo 207, fracción 1, de la Constitución Nacional; en: <http://www.mec.gov.py/cms/entradas/68936> <http://www.cej.org.py/index.php/leyes> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley General de Educación (Ley Nro. 28044, que deroga la Ley N° 23384) (Perú, 2003): Comisión Permanente del Congreso de la República de Perú, a los diecisiete días del mes de julio de dos mil tres; en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley General de Educación (Ley N° 18.437): Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, publicada D.O. 16 ene/2009 - N° 27654, que deroga la N° 18.154, de 9 de julio de 2007 y anteriores, en: <http://www.parlamento.gub.uy/textosaprobados/AccesoTextoAprobado.asp?Url=/textosaprobados/camara/d20081201-35787-0945.htm> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza (Ley s/n de 6 de junio de 1961) (Cuba, 1961), Consejo de Ministros, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national> (Recuperada agosto de 2011)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (Registro Oficial 31 de marzo de 2011), (Ecuador, 2011), Presidencia de la República, Registro Oficial, Órgano del Gobierno de Ecuador, en:

<http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national>
(Recuperada agosto de 2011)

Ley Orgánica de Educación (Ley No. 34, 6 de de julio de 1995) (Panamá, 1995): Gaceta Oficial, Órgano del Estado, Asamblea Legislativa, Ley por la cual se deroga, modifican, adicionan y subrogan artículos de la Ley de 1946, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national>
(Recuperada agosto de 2011)

Ley Orgánica de Educación (Ley No. 6697) (República Dominicana, 1997): Congreso Nacional, a los doce días del mes de marzo del año mil novecientos noventa y siete, en http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/index.php?option=com_booklibrary&task=view&id=159&catid=66&Itemid=99 (Recuperada agosto de 2011)

Ley Orgánica de Educación (Venezuela 2009): Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No. 5.929, extraordinario, Asamblea Nacional, a los trece días del mes de agosto de dos mil nueve, que deroga la Ley Orgánica de Educación publicada en Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 2.635 Extraordinario, de fecha 28 de julio de 1980; su Reglamento General y el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, en: <http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national>
(Recuperada agosto de 2011)

Lijphart Arend (1971): “*Comparative Politics and the Comparative Method*”, en: ***The American Political Science Review***, Vol. 65, No. 3. septiembre, 1971.

López, Néstor (2007): *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del Panorama Social y Educativo de la Región*, Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Buenos Aires, Argentina.

Marco Navarro, Flavia (2012): **El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia. Programas de transferencias monetarias e infancia**, Colección de Documentos de Proyectos, impreso en Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile.

Machinea, J.L y Hopenhayn, M. (2005): ***La esquivada equidad en el desarrollo latinoamericano. Una visión estructural, una aproximación multifacética***, Informes y estudios especiales, Serie 14, Naciones Unidas/CEPAL, Santiago de Chile.

Marchesi, Álvaro (2000): “*Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*”, en: ¿Equidad en la Educación”, ***Revista Iberoamericana de Educación***, Número 23, mayo-agosto de 2000, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

- Marradi, Alberto (1991): “*Comparación*”, en: Román Reyes (Dir.) **Terminología Científico-Social. Aproximación Crítica**, pp. 65-84, traducción de Cristina Vidal i Busquets y revisada por Juan Ignacio Piovani, Madrid, Anthropos.
- Martínez Bordón, Arcelia (s/f): *Implementación y Evaluación de las Políticas Públicas*, Guía Primera Unidad, FLACSO-SEDE México.
- Martínez Usarralde, Ma. Jesús (2003): **Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos**, Colección Aula Abierta, Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Martinic, S. (2001): “*Conflictos políticos e interacciones comunicativos en las reformas educativas de América Latina*”, en: **Revista Iberoamericana de Educación** (Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades), Madrid, OEI, No. 27, septiembre-diciembre 2001, pp. 17-33, en: <http://www.oei.es/revista.htm>
- Matsuura, Koichiro (2002): Prefacio, en *Informe sobre el Foro de Dakar*, en: www.portal.unesco.org/education.
- Meny Ives y Thoenig, Jean-Claude (1992): **Las políticas públicas**, versión española Francisco Morata, Editorial Ariel, Barcelona.
- Ministerio de Educación de Argentina (2011): **Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)**, en: <http://portal.educacion.gov.ar/asignacion-universal-por-hijo-para-proteccion-social/>
- Monclús, Antonio y Sabán, Carmen (1997): **La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la Unesco**, primera edición, Fondo de Cultura Económica/Ediciones UNESCO, Madrid, España.
- Mora-Donatto, Cecilia (2002): **El Valor de la Constitución Normativa**, Serie de Ensayos Jurídicos, Núm. 8, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Moreno-Brid, Juan Carlos; Pérez Caldentey, Esteban y Ruiz Nápoles, Pablo (2004): “*El Consenso de Washington: aciertos, yerros y omisiones*”, en: **Perfiles Latinoamericanos**, Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica de México, núm. 25, diciembre de 2004, FLACSO, México.
- Morin, Edgar; Roger Ciurana, Emilio; y Motta, Domingo Raúl (2003): **Educar en la era planetaria**, primera edición noviembre de 2003, Colección Libertad y Cambio, Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Moro, Javier y Besse, Juan (2006): “*La Nueva Agenda en Políticas Públicas, Segunda Parte*”, FLACSO, México, 2006.

- Mustapha, Mehedi (1999): *“Ejercicio de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en materia de derechos humanos”*. Documento de trabajo, Comisión de Derechos Humanos, Consejo Económico y Social, ONU, E/CN.4/Sub.2/1999/10, 8 de julio de 1999.
- Naya, L.M^a (coordinador) (2005): **La Educación y los Derechos Humanos**, Erein, Espacio Universitario, Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco, País Vasco, España.
- Naya, L. M^a y Dávila, Paulí (coordinadores) (2006): **El derecho a la educación en un mundo globalizado**. Tomos I y II, X Congreso Nacional de Educación Comparada, Universidad del País Vasco y Sociedad Española de Educación Comparada, Donostia-San Sebastián, País Vasco, España.
- Nohlen Dieter (s/f) *“El Método Comparativo”*, en: Ciudad Política (distribuidor) www.ciudadpolitica.org
- Novick De Senén González S. (1994): *“Una nueva agenda para la descentralización educativa”*, en: **Revista Iberoamericana de Educación**, (Monográfico: Descentralización Educativa y 2), Madrid, OEI, No.4, enero -abril 1994, pp. 11-27, en: <http://www.oei.es/revista.htm>
- Operti, Renato (2008): *“La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro”*, en: Conferencia Mundial de Educación, Cuadragésima octava reunión, “La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los Talleres, ONU, Ginebra.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010): *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, documento final, Madrid.
- _____ (OEI, 2008): *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, primera versión 19 de mayo de 2008, Madrid.
- Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, FAO (2011): *Taller de Expertos. “Los Programas de Transferencias Condicionadas desde un Enfoque de Derechos”*, Santiago de Chile 17 y 18 de marzo de 2011.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2007): Field, S., M. Kuczera, B. Pont, **No More Failures: Ten Steps to Equity in Education**, OCDE, Paris. Recuperado diciembre de 2008, en: www.oecd.org/edu/equity/equityineducation

_____ (OCDE, 2006): **Equity in Education Thematic Review**, *OECD*, París.
Recuperado, diciembre 2010 en: www.oecd.org.

Ortegón, Edgar, Pacheco Juan Francisco y Prieto, Adriana (2005): **Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas**, Serie Manuales, No. 42, CEPAL/ Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social, Santiago de Chile, Chile, 124 pp.

Osler, Audre y Starkey, Hugh (2005): *Avances en educación ciudadana: Prácticas de calidad en países industrializados*, en: **Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa**, Banco Interamericano de Desarrollo, Diálogo Regional de Política, Departamento de Integración y Programas Regionales, Washington, D.C, EUA.

Ossenbach, Gabriela (2001): *Génesis histórica de los sistemas educativos*, en: García Garrido, J.L., et. al.: **Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos**, Serie “Cuadernos de la OEI: Educación Comparada”, No. 3, OEI, Madrid.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, resolución de Naciones Unidas 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Parsons, Wayne (2009): **Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas**, traducción al castellano Atenea Acevedo, primera impresión febrero de 2007, FLACSO-Sede México.

Pérez-Liñan, Aníbal (2010): *El método comparativo y el análisis de configuraciones causales*, en: **Revista Latinoamericana de Política Comparada**, Volumen No. 3, enero de 2010, Centro Latinoamericano de Estudios Políticos, págs.125-148

Perova, Elizaveta y Vakis, Renos (2009): **Welfare impacts of the “Juntos” Program in Peru: Evidence from a non-experimental evaluation**, The World Bank, 2009.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2000): **Informe sobre Desarrollo Humano 2000**, en: www.undp.org/spanish/

Puyol, Ángel (2001): **El discurso de la igualdad**, Editorial CRÍTICA, Barcelona, España.

Quiroga González Germán (2001): *Colombia-Programas Familia en Acción*, en: Taller de Expertos. **“Los Programas de Transferencias Condicionadas desde un Enfoque de Derechos”**, Oficina Regional de la FAO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, septiembre de 2011, Chile.

- República de Colombia (2012): *Informe de Estado y Avance Primer Semestre de 2012 del Programa Familias en Acción*, Dirección de Ingreso Social, Bogotá D.C., Colombia, 2012.
- Rivero, José (2000): “*Reforma y desigualdad en América Latina*”, en: **¿Equidad en la Educación?**, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 23, mayo-agosto de 2000, OEI, Madrid.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2009): “*The OECD AND GLOBAL SHIFTS IN EDUCATION POLICY*”, en: Cowen, R. y Kazamias, A.M (editors), **International Handbook of Comparative Education**, London, Springer.
- Sartori, Giovanni (2010): **LA POLÍTICA. Lógica y método en las ciencias sociales**, cuarta reimpresión, traducción al español de Marcos Lara, Fondo de Cultura Económica, México.
- _____ (1994): **La comparación en las ciencias sociales**, versión española de Juan Ruso y Miguel Ruiz Azúa, Alianza Editorial, Madrid, España.
- Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (SEP/INEE, 2006): *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos*; Dirección General de Planeación y Programación de la SEP e INEE, México.
- Sepúlveda, Magdalena (2009): **Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. Informe de la experta independiente encargada de la cuestión de los derechos humanos y la extrema pobreza, Magdalena Sepúlveda Carmona**, Consejo de Derechos Humanos, Naciones Unidas, A/HRC/11/9, 27 de marzo de 2009.
- Brasil: *Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Política de Protección Social en Brasil*, Ministerio de Desarrollo Social y Lucha Contra el Hambre, 2010
- Sojo, Carlos (2004) “La modernización sin Estado: el destino privado de las políticas públicas” en: **Revista Mexicana de Sociología**, Número especial, octubre 2004, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Soto Romero, Jorge (Coord.) (2012): *Meta evaluación 2007-2012 del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, Informe Final*, Secretaría de Desarrollo Social y Universidad Autónoma de Chiapas, México, 2012.
- Stampini Marco y Tornarolli Leopoldo (2012): *The growth of conditional cash transfers in Latin America and the Caribbean: did they go too far?*, Inter-American Development Bank, Social Sector, Social Protection and Health Division, Noviembre de 2012.

- Tiana Ferrer (2013): "*Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación*", en: Kisilevsky y Roca (coordinadores), **Indicadores, metas y políticas públicas**, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.
- Tiana Ferrer, Alejandro (2007): "*Calidad, equidad e integración educativa*", en: Fundación Europea Sociedad y Educación: **Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)**, Fundación Europea Sociedad y Educación y Comunidad de Madrid, España.
- Tedesco, Juan Carlos (1997): "*Educación, mercado y ciudadanía*", en **Revista Colombiana de Educación**, No. 35, segundo semestre, Centro de Investigaciones, Universidad Pedagógica, Santafé de Bogotá, Colombia.
- _____ (1995): **El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**, Grupo Anaya, Madrid, España.
- Tercera Evaluación del Programa de Ciudadanía Porteña y del componente Estudiar es Trabajar*, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011
- Torres, Rosa María (s/f): *Derecho a la Educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*, en: www.fronesis.org
- Tomasevski, Katarina (2004a): *Indicadores del derecho a la educación*, en: **Revista IIDH**, Instituto Interamericano de Derechos Humanos volumen 40, San José de Costa Rica, Costa Rica.
- Tomasevski, Katarina (2004b): *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho a la educación, Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación*, ONU, E/CN.4/2004/45.
- Tomasevski, Katarina (2004c): **El asalto a la educación**, Intermón Oxfam Roger de Llúria, Barcelona, España.
- Tomasevski, Katarina (2002): *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, en: **Revista IIDH**, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, No. 36, julio-diciembre, San José de Costa, Costa Rica.
- Tomasevski, Katarina (2003): *Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos*, ONU, E/CN.4/ 2003/9, 16 de enero de 2003.
- UNESCO (2011): **Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo**, Instituto de Estadísticas de UNESCO. Recuperado en febrero de 2011, en: <http://www.uis.unesco.org>
- _____ (2011): *Panorama Regional. América Latina y el Caribe*, en: **Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011. Una crisis**

encubierta, conflictos armados y educación, Unesco, primera edición 2011, París, Francia.

_____ 2010/2011: Datos Mundiales de Educación, Buro Internacional de Educación, 7ª Edición, en: <http://www.ibe.unesco.org>

_____ (2010): **Implementing the right to education**, UNESCO, Education Sector, ED-2010/WS/1 CLD 3991.9, París, Francia

_____ (2010): *Panorámica Regional: América Latina y el Caribe*, en: **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. Llegar a los marginados**, UNESCO, primera edición 2010, Francia, disponible en: <http://www.uis.unesco.org>

_____ (2007): **Educational Equity and Public Policy: Comparing Results from 16 countries**, UNESCO Institute for Statistics, ICAO, Montreal, Canadá

_____ (2007): *Informe sobre las reuniones quinta y sexta del Grupo Mixto de Expertos UNESCO (CR) Consejo Económico y Social (CESCR) sobre el Seguimiento del Derecho a la Educación*, 177/EX/737, 31 de agosto de 2007 en: www.unesco.org/education

_____ (2006): *Informe sobre la cuarta reunión del Grupo Mixto de Expertos Unesco (CR)/Consejo Económico y Social (CESCR) Sobre el seguimiento del derecho a la educación*, París, 28 de julio de 2006, 175/ EX28

_____ (2006): *Justiciabilidad del derecho a la educación. Documento conceptual (Anexo)* en: UNESCO (2006): *Informe sobre la cuarta reunión del Grupo Mixto de Expertos Unesco (CR)/Consejo Económico y Social (CESCR) Sobre el seguimiento del derecho a la educación*, París, 28 de julio de 2006, 175/ EX28.

_____ (2005): **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. El Imperativo de la Calidad**, Ediciones UNESCO, Francia, 2004, disponible en: www.efareport.unesco.org

_____ (2003): **Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) en América Latina: Obstáculos para su eficacia**, Ed. Oficina de UNESCO en México, México.

_____ (2002): *“Disposiciones constitucionales sobre el derecho a la educación y elaboración de legislación nacional o su modernización de conformidad con la obligación de los Estados y la responsabilidad de los gobiernos con arreglo al Marco de Acción de Dakar”*, UNESCO, 2002, E/C 12/2002/SA/2

- Velloso, Agustín y Francesc Pedró (1991): **Manual de Educación Comparada**, Vol. I Conceptos Básicos, primera edición, Colección Universitas-2, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, España.
- Veras Soares, Fábio (2004): Transferencias Monetarias Condicionadas: *¿Una Vacuna Antipobreza y Antidesigualdades?*, **One pager**, número 03, octubre de 2004, Centro Internacional de la Pobreza, Brasilia DF, Brasil, 2004.
- Villatoro, Pablo (2005): *“Los nuevos programas de protección social asistencial en América Latina y el Caribe”*, documento de trabajo, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), inédito.