

Hacia un lenguaje común de las Trayectorias Educativas en los marcos legislativos de educación en América Latina: un estudio comparado

Aileen Chales-Aoun

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB-Espanha)

RESUMEN

El estudio se centra en el análisis de los principales marcos legislativos de la Educación en América Latina, prestando especial atención a la mención explícita de términos relacionados al ámbito de las trayectorias y transiciones educativas. Se siguió un diseño mixto y secuencial, que articuló el análisis de casos con el rigor del derecho comparado y la especificidad del lenguaje jurídico. Concretamente, se analizaron 18 documentos legislativos de 10 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Para el procesamiento y análisis de datos, se utilizaron los softwares de código libre *Taguette* y *RStudio*. A nivel de nomenclatura, se encontraron 247 términos o frases clave relacionadas con el constructo de trayectorias y transiciones educativas. Estos fueron agrupados semánticamente a 57 términos, los cuales fueron finalmente categorizados en 23 conceptos clave. Los resultados cuantitativos y cualitativos son reveladores. Los términos relacionados con programas y ciclos dominan el discurso legislativo, mientras que el concepto de trayectoria aparece mínimamente. Además, son escasos los conceptos relacionados con abandono o retención educativa, lo que sugiere una desconexión entre la normativa teórica y las trayectorias educativas reales. Si bien países como Argentina, Chile, Ecuador y Perú consideran explícitamente el uso de “trayectorias educativas”, otros como Uruguay, Bolivia, Brasil, Paraguay y Venezuela optan por conceptos afines como “movilidad” o “continuidad”. Esta marcada diversidad en la codificación legislativa no es meramente semántica, subrayando la urgencia identificar las diferencias que impactan en la capacidad de los sistemas para mitigar las desigualdades educativas estructurales. Este estudio exploratorio busca abrir caminos para futuros análisis semánticos y la creación de un glosario común, en tanto herramienta esencial para la armonización de conceptos comunes que respeten las realidades locales, pero que trabajen conjuntamente para el desarrollo de políticas públicas regionales más coherentes y equitativas.

Palabras clave: Legislación educativa; Trayectorias educativas; Desigualdades educativas; Educación superior; América Latina.

Em busca de uma linguagem comum de trajetórias educacionais nos marcos legislativos da educação na América Latina: um estudo comparativo

RESUMO

O estudo se centra na análise dos principais marcos legislativos da educação na América Latina, prestando especial atenção à menção explícita de termos relacionados com o âmbito das trajetórias e transições educativas. Seguiu-se um desenho misto e sequencial, que articulou a análise de casos com o rigor do direito comparado e a especificidade da linguagem jurídica. Concretamente, foram analisados 18 documentos legislativos de 10 países da região: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Para o processamento e análise dos dados, foram utilizados os softwares de código aberto *Taguette* e *RStudio*. Em termos de nomenclatura, foram encontrados 247 termos ou frases-chave relacionados ao constructo das trajetórias e transições educativas. Estes foram agrupados semanticamente em 57 termos, que foram finalmente categorizados em 23 conceitos-chave. Os resultados quantitativos e qualitativos são reveladores. Os termos relacionados a programas e ciclos dominam o discurso legislativo, enquanto o conceito de trajetória aparece minimamente. Além disso, são escassos os conceitos relacionados ao abandono ou retenção educacional, o que sugere uma desconexão entre a normativa teórica e as trajetórias educacionais reais. Embora países como Argentina, Chile, Equador e Peru considerem explicitamente o uso de “trajetórias educacionais”, outros como Uruguai, Bolívia, Brasil, Paraguai e Venezuela optam por conceitos semelhantes, como “mobilidade” ou “continuidade”. Essa marcante diversidade na codificação legislativa não é meramente semântica, ressaltando a urgência de identificar as diferenças que afetam a capacidade dos sistemas para mitigar as desigualdades educacionais estruturais. Este estudo exploratório busca abrir caminhos para futuras análises semânticas e a criação de um glossário comum, como ferramenta essencial para a harmonização de conceitos comuns que respeitem as realidades locais, mas que trabalhem em conjunto para o desenvolvimento de políticas públicas regionais mais coerentes e equitativas.

Palavras-chave: Legislação educacional; Trajetórias educacionais; Desigualdades educacionais; Educação superior; América Latina.

Towards a common language of Educational Trajectories in the legislative frameworks of education in Latin America: a comparative study

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of the main legislative frameworks for education in Latin America, paying special attention to the explicit mention of terms related to the scope of educational trajectories and transitions. A mixed and sequential design was followed, which articulated case analysis with the rigor of comparative law and the specificity of legal language. Specifically, 18 legislative documents from 10 countries in the region were analyzed: Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Peru, Uruguay, and Venezuela. The open-source software *Taguette* and *RStudio* were used for data processing and analysis. In terms of nomenclature, 247 keywords or phrases related to the construct of educational trajectories and transitions were found. These were semantically grouped into 57 terms, which were finally categorized into 23 key concepts. The quantitative and qualitative results are revealing. Terms related to programs and cycles dominate the legislative discourse, while the concept of trajectory appears minimally. Furthermore, concepts related to educational dropout or retention are scarce, suggesting a disconnect between theoretical norms and real educational trajectories. While countries like Argentina, Chile, Ecuador, and Peru explicitly consider the use of "educational trajectories", others such as Uruguay, Bolivia, Brazil, Paraguay, and Venezuela opt for similar concepts like "mobility" or "continuity". This striking diversity in legislative codification is not merely semantic, highlighting the urgency of identifying the differences that affect the capacity of systems to mitigate structural educational inequalities. This exploratory study seeks to pave the way for future semantic analyses and the creation of a common glossary, as an essential tool for harmonizing common concepts that respect local realities but work together to develop more coherent and equitable regional public policies.

Keywords: Educational legislation; Educational trajectories; Educational inequalities; Higher education; Latin America.

Introducción

El derecho a la educación se encuentra ampliamente reconocido en diferentes instrumentos de derechos humanos, así como en la mayoría de las constituciones del mundo. Esto no solo por el aporte en el campo económico a nivel individual o la capacitación para la vida profesional, sino también por su contribución al desarrollo de la personalidad y a la

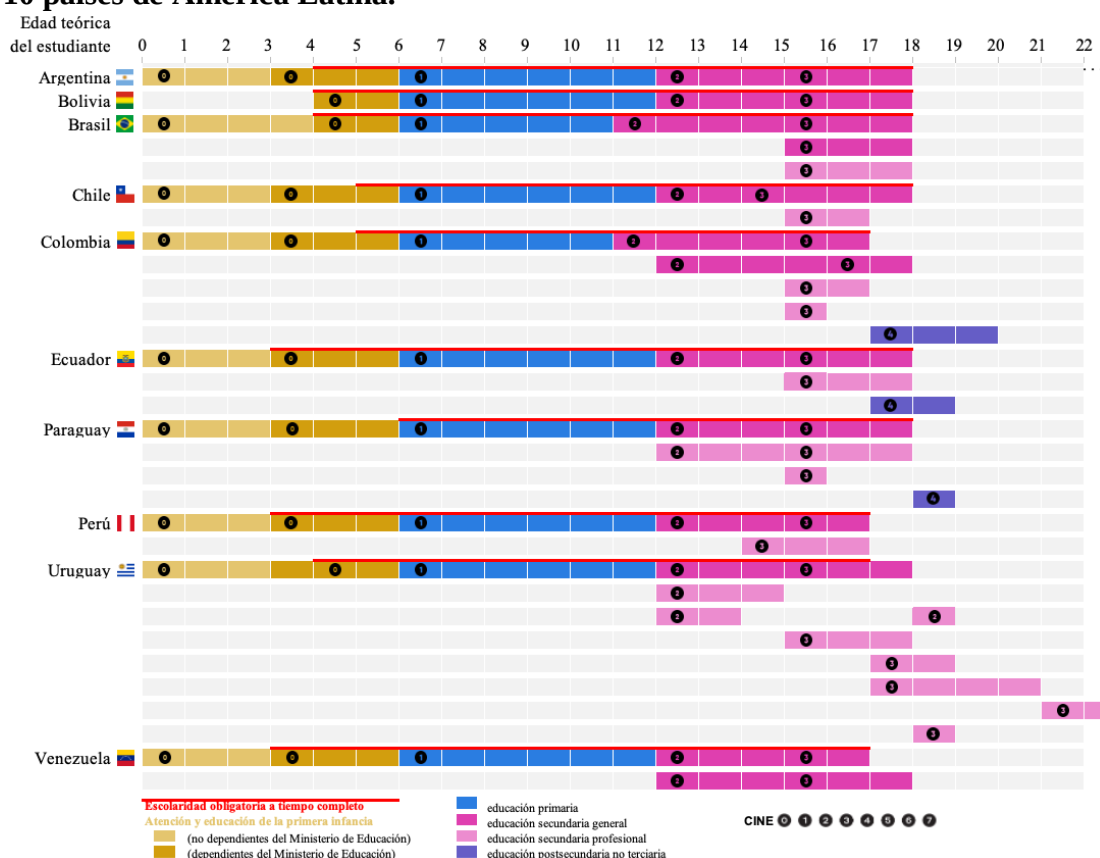
formación de la ciudadanía. En ese sentido es que los Estados tienen la obligación principal de, entre otras cosas, de garantizar el derecho del acceso a la educación.

Lo anterior requiere, en primer lugar, la eliminación de todo tipo de discriminación normativa que impida, limite o restrinja el acceso a la educación o la continuación en el sistema educativo (Ronconi, 2018). En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas, dentro de los objetivos de desarrollo sostenible, plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, p. 19). Más específicamente, propone que, de aquí a 2030, se asegure el acceso igualitario de toda la población a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (UN, 2024).

De manera general, la escolarización en las distintas etapas de los sistemas educativos en América Latina ha aumentado en el último tiempo, sobre todo en la educación secundaria y superior (Esper, 2022; Guiraldo y Acevedo, 2024; Osiobe, 2020). En la literatura, hay gran evidencia y estadísticas sobre eso, de manera general y comparada. No obstante, son pocos los estudios que se han dedicado a comparar los marcos legislativos de la región (Iriarte y Ferrazzino, 2014), y más escasos aún en términos de trayectorias y transiciones educativas. Similar situación ha ocurrido con los sistemas nacionales de educación superior de la región iberoamericana, los cuales han experimentado una fuerte expansión de la matrícula durante las últimas dos décadas, producto del aumento continuo de la participación de la población en este nivel educativo (Brunner, Alarcón y Adasme, 2024). En el último tiempo, la cantidad global de estudiantes que cursa estudios superiores en América Latina y el Caribe se ha duplicado, ubicándose como la segunda región con mayor crecimiento luego de Asia Sudoriental y Oriental (UNESCO, 2022). Ahora bien, en plena expansión de este nivel educativo, los análisis dicotómicos de ingreso y egreso, éxito y fracaso, o permanencia y abandono, resultan insuficientes para abordar el continuo de diferencias y pluralidad de variedades (Fernández, Mena y Rivière, 2010). En ese sentido, se estipula que “se deben concebir las trayectorias educacionales como un continuo, a la vez que se aborda la integración de los jóvenes al mundo del trabajo” (UNESCO/OREALC, 2017, p. 13).

Considerando lo anterior, el análisis de las trayectorias educativas ofrece una perspectiva relevante para comprender los problemas de inclusión/exclusión y desigualdad en los sistemas educativos (Opazo y Villalobos, 2022). Este enfoque permite una mejor comprensión sobre cómo se producen los tránsitos entre niveles de los sistemas educativos, así como los factores que afectan las elecciones entre diferentes alternativas educativas disponibles, considerando los marcos estructurales, sociales y culturales (Gutiérrez, 2015) (ver Figura 1). Específicamente, las trayectorias de educación superior de los estudiantes están profundamente arraigadas y sujetas a su contexto individual, pero también dependen de las estructuras organizativas de la institución y, más aún, de la estructura nacional del sistema de educación superior (Haas y Hadjar, 2020).

Figura 1: Comparativa de sistemas de educación de la Primera Infancia-Postsecundaria en 10 países de América Latina.



Fuente: Elaboración propia con base en los diagramas CINE11 publicados por la UNESCO (2017, 2021), a excepción de Uruguay (CES, 2022, p. 18; Ducoing y Rojas, 2019; Santiago et al., 2016, p. 51; UNESCO, 2022) y Paraguay (Molinier, 2016, p. 23). Paraguay es el único país con mapeo CINE97 (UNESCO, 2024, p. 8).

Pese a la relevancia de esta perspectiva, en el contexto iberoamericano siguen existiendo importantes vacíos de conocimiento y débiles iniciativas de orientación a las políticas sociales, muchas de estas aún anquilosadas en modelos lineales y uniformes (Sepúlveda y Moreno, 2022). En la década pasada, se propuso un cambio en el estudio de las trayectorias educativas, pasando del foco de las “trayectorias teóricas” a las “trayectorias reales” (Terigi, 2009). En la actualidad, se apuesta por garantizar que las trayectorias educativas de los estudiantes dentro de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe sean continuas, completas y de calidad (Almeyda et al., 2025). A nivel conceptual, las trayectorias educativas se refieren a los caminos que las personas recorren a través de las distintas etapas educativas, integrándolas con las experiencias de vida, haciendo frente a las transiciones y tomando decisiones sobre sus carreras educativas, todo ello en el contexto del aprendizaje permanente y la integración social (Cuconato, Walther y Zannoni, 2016).

No obstante, cuando el formato educativo preestablecido, sus normas rígidas y tradiciones se encuentran con contextos de vulnerabilidad, entonces las desigualdades educativas se refuerzan y los caminos por el sistema educativo se diversifican y complejizan (García, 2018). Considerando lo anterior, es que el presente artículo tiene como objetivo describir el panorama actual de los principales marcos legislativos que rigen los sistemas de educación superior en países de América Latina, evaluando la mención explícita de conceptos del campo de las trayectorias y transiciones educativas.

Método

En términos metodológicos, esta investigación siguió un diseño mixto y secuencial (cita Creswell y Plano, 2018), consideró técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Específicamente, contempló elementos del análisis de casos (Sposito, 2022), el método de Derecho comparado (Frankenberg, 2016) y el análisis de contenidos literal en textos normativos (Kriger, 2021). Este tipo de análisis, al generar una comparación técnica y sólida, se convierte en un recurso valioso para el análisis textual de marcos legales, permitiendo la

inferencia de implicaciones, la realización de valoraciones cualitativas y el seguimiento de variables específicas (Guanoluisa et al., 2023). Concretamente, se realizó el análisis de contenido de las principales leyes de educación y educación superior de países de América Latina.

Es importante enfatizar en el hecho que el lenguaje jurídico posee una propia terminología técnica, una formalidad y precisión conceptual, una impersonalidad, una interdependencia con otras normativas, y un carácter eminentemente funcional del lenguaje (Duarte y Martínez, 1995, p. 30). Los textos jurídicos se caracterizan no solo por constituir enunciados performativos, sino también porque pueden interpretarse como un tecnolecto de alto nivel de abstracción y una sintaxis determinada o controlada (Kriger, 2021). En este sentido, es importante destacar que el ejercicio de comparación puede conllevar no solo un sesgo de selección en relación con los casos a analizar (Lodola, 2009), sino que también otro tipo de heurísticas como la de ajuste-anclaje (Tversky y Kahneman, 1974), producto de la diversidad de los textos analizados y la subjetividad en su interpretación (Goddard, 2020).

Tabla 1: Documentos legislativos analizados, según país.

Nº	Documento	País
1	Ley 24521/1995	Argentina
2	Ley 26206/2006	
3	Ley 27204/2015	
4	Ley 070/2010	Bolivia
5	Lei 9394/1996	Brasil
6	DFL2/2010	Chile
7	Ley 21091/2018	
8	Ley 30/1992	Colombia
9	Ley 115/1994	
10	LOEI/2023	Ecuador
11	LOES/2020	
12	Ley 1264/1998	Paraguay
13	Ley 4495/2013	
14	Ley 28044/2003	Perú
15	Ley 30220/2014	
16	Ley 18437/2008	Uruguay
17	LOE/2009	Venezuela
18	Ley 1429/1970	

Fuente: Elaboración propia con base en IIPE-UNESCO/CLADE (2015) y Brunner et al. (2024). Se priorizó la utilización de documentos legislativos publicados en la página web de SITEAL.

A nivel muestral, se consideró un total de 18 documentos de 10 países de la región (ver Tabla 1). La selección de estos países permite tener una mirada de la diversidad de la región. Esta decisión supone no limitar el análisis por aspectos institucionales, legislativos o políticos internos de los sistemas educativos de cada país en particular, si no que analizar una misma problemática en múltiples contextos (García, 2018). Este abordaje permite, entre otras cosas, reconocer que los sistemas educativos y políticas educacionales trascienden las fronteras de los países, muchas veces encontrando respuestas comunes a preguntas similares (Steiner-Khamsi, 2012).

Por esta y otras razones, el presente estudio no pretende ser exhaustivo ni absoluto, sino que busca aportar como instrumento ilustrativo de la política comparada a nivel regional (Munck y Snyder, 2019). Por último, dada la naturaleza de las unidades de análisis consultadas, la información debe ser verificada permanentemente en caso de cambios o actualizaciones ulteriores a la publicación de este escrito.

Resultados

Los datos textuales provenientes de los documentos legislativos se analizaron en dos fases, a través de *softwares* de código libre. En primer lugar, se realizó una lectura exploratoria y codificación manual de los documentos a través de *Taguette*. Posteriormente, los datos extraídos fueron procesados, categorizados y analizados a través de *RStudio*¹:

Los resultados obtenidos se organizan en dos ejes principales: 1) la información obtenida a partir del análisis de contenido literal de los documentos; y 2) el análisis de contenido cualitativo relacionados con los objetivos de investigación.

En primer lugar, la Tabla 2 revela la prominencia de ciertos términos a partir de los textos considerados. A pesar de la baja frecuencia del término “Trayectoria” (46 ocurrencias), los documentos analizados abordan indirectamente sus componentes y dimensiones a través de una alta recurrencia de términos como “Programas” (2.274) y “Ciclos” (1.430), así como “Acceso” (635), “Convalidación” (387) y “Modalidad” (377). Por una parte, esta distribución

¹Las librerías utilizadas fueron *dplyr*, *stringr* y *pdfutils*.

sugiere que la concepción de trayectoria se aborda de forma implícita mediante la discusión de elementos relacionados como “Articulación” (222) y “Formación continua” (225).

Por otro lado, las bajas frecuencias de términos relacionados con “Abandono” (12) y “Retención” (7) –en contraposición a “Acceso” (635) y “Permanencia” (99) –podría indicar cierto estancamiento de los marcos legislativos de la región, los cuales estarían involucrando principalmente elementos asociados a trayectorias teóricas (Terigi, 2009). En otras palabras, este análisis podría revelar la necesidad de un análisis semántico profundo para desentrañar la interconexión de estos conceptos en la configuración de las trayectorias educativas reales, en miras al propósito de que estas sean completas, continuas y de calidad.

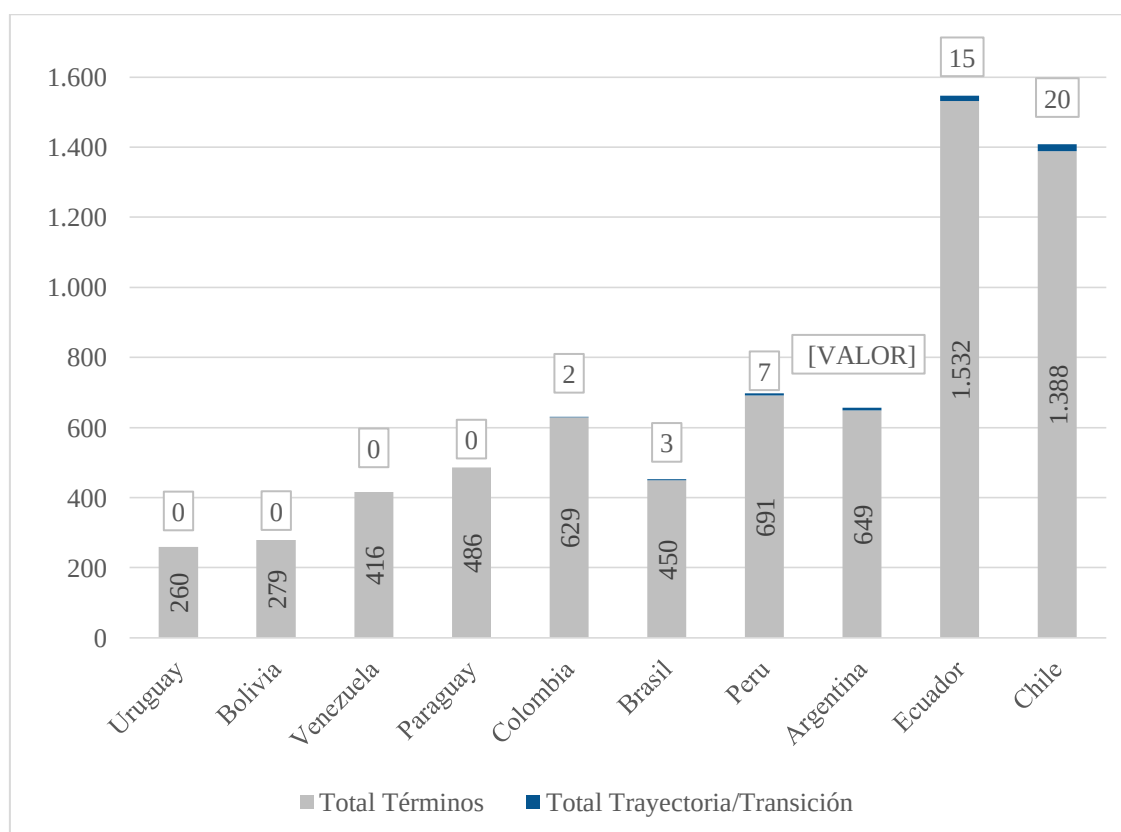
Tabla 2: Análisis de contenido cuantitativo

Agrupación	Términos de búsqueda	Frecuencia
Abandono	abandon*, inconclus*	12
Acceso	acce*, admi*, ingres*, inscri*, matricula*	635
Aprobación	aproba*	64
Articulación	articula*, continu*	222
Cambio	cambi*, movili*	61
Ciclos	ciclo*, etapa*, nivel*	1.430
Convalidación	compatib*, convalid*, equipara*, equival*, homologa*, recon*	387
Decisiones	deci*, ele*, opt*	219
Egresados	egres*, graduado*, titulado*	105
Finalización	conclu*, culmina*, finaliza*, termin*	78
Formación continua	continua*, permane*	225
Generación	generacion*, promoc*	132
Graduación	grad*, titul*	77
Inserción	inser*, incorpora*	91
Itinerario	itinerario*, ruta*	14
Modalidad	modalidad*, oferta*, opc*, optativ*	377
Orientación	gui*, orienta*, vocacion*	101
Perfil	perfil*	5
Permanencia	permane*, persis*	99
Programas	carre*, curso*, *grado*, plan*, programa*, titul*	2.274
Reprobación	repeti*, reprob*, suspen*, aplaza*	78
Retención	reten*	7
Secuencial	secuencia*, progresiv*	39
Transición	paso*, transi*	9
Trayectoria	trayectoria*	46
Total		6.788

Fuente: Elaboración propia con base en análisis descriptivo realizado. Los términos de búsqueda fueron aplicados tanto en castellano como en portugués.

Por su parte, la Figura 2 evidencia que países como Argentina, Chile y Ecuador exhiben una proporción considerable de menciones explícitas a términos relacionados con trayectorias educativas. En orden descendente, le siguen países como Perú, Brasil y Colombia. Finalmente, los casos de Bolivia y Uruguay presentan una menor cantidad de terminología relacionada con esta temática. Esta distribución visual manifiesta la realidad heterogénea que existe a nivel regional, en términos de código legislativo, en relación con el constructo de “trayectoria educativa”. En otras palabras, esto sugiere que, si bien existe una idea subyacente sobre trayectorias educativas en los principales marcos legislativos de los 10 casos analizados, su explicitación conceptual varía considerablemente entre los sistemas educativos de los países considerados.

Figura 2: Frecuencia de mención de términos “trayectorias” y “transiciones” en los documentos analizados, según país.



Fuente: Elaboración propia con base en análisis descriptivo realizado

El presente análisis proporciona una mirada cuantitativa de los conceptos más recurrentes en el corpus analizado. Se expone que, aunque el término “trayectoria” es menos explícito, se subraya la importancia de un análisis semántico más profundo para comprender la interconexión de estos conceptos en la configuración de las trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes de estos países latinoamericanos. A continuación, se presentan los principales resultados cualitativos más importantes para cada uno de los textos analizados.

El caso argentino

La Ley N°26.206 de Educación Nacional (LEN) de República Argentina, promulgada² en diciembre del año 2006, sostiene, dentro de sus disposiciones generales, que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2006, p. 1). En este contexto, se hace mención explícita de las trayectorias educativas en los artículos 32 y 132, a través de las disposiciones necesarias que debe fijar el Consejo Federal de Educación para que las distintas jurisdicciones garanticen “b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/as alumnos/as” (SITEAL, 2006, p. 7). Así también, dicha entidad deberá generar que esas jurisdicciones dispongan de la organización de las instituciones educativas de acuerdo con ciertos criterios generales, niveles y modalidades, entre ellos, “c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as” (ME, 2006, p. 25). De igual manera, se menciona este término en relación con otras poblaciones, como son las personas con discapacidad (Artículos 44 y 45), las personas privadas de libertad (Artículo 59) y los docentes (Artículo 73) (SITEAL, 2006).

En particular, la Ley N°24.521 de Educación Superior (LES) fue promulgada en agosto del año 1995 (SITEAL, 1995). Posteriormente, fue modificada a través de la Ley

²Según SITEAL, el año 2021 es se realizó su última modificación.

N°27.204 (SAIJ, 2015). Esta refiere a la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior, sustituyendo, entre otras cosas, el segundo artículo de dicha normativa. De esta manera, la responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional sobre la educación superior, implica, entre otras cuestiones: “Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley” (SAIJ, 2015, p. 1).

Por su parte, cabe mencionar que Argentina también cuenta con la Ley N°26.058 de Educación Técnico Profesional (ETP)³. En el Artículo 7º, establece que la ETP tiene como propósito “desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permita su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida” (SAIJ, 2005). En tanto, en el Artículo 38, establece que, para el caso de títulos y certificaciones de formación profesional, estos pueden ser homologados siempre y cuando cumpla los criterios y estándares contemplados en los perfiles profesionales y trayectorias formativas. Por último, el Artículo 40 establece que el Ministerio de Educación “implementará acciones específicas para garantizar el acceso, permanencia y completamiento de los trayectos formativos en la educación técnico profesional, para los jóvenes en situación de riesgo social o con dificultades de aprendizaje” (SITEAL, 2005).

El caso boliviano

En el Estado Plurinacional de Bolivia, la Ley de la Educación N°070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” fue promulgada en diciembre del año 2010. En esta normativa, se establece el marco filosófico y político de la educación boliviana, estableciéndola como derecho fundamental: “Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación” (SITEAL, 2010, p.1).

³Este documento no se consideró en el análisis de contenidos cuantitativo. No obstante, se pueden consultar el panorama regional de este nivel educativo en el apartado de “Educación y Formación Técnica y Profesional” (IIPE-UNESCO, 2019).

En este contexto, si bien no se menciona explícitamente el concepto de trayectoria, sí se hace referencia a la articulación, la continuidad de estudios y la educación permanente. En particular, el Artículo 5 expone los objetivos de la educación relacionados con estas temáticas: “Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional” (SITEAL, 2010, p. 7). Así también el de “implementar políticas y programas (...) de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad” (SITEAL, 2010, p. 8).

Específicamente, la continuidad de los estudios es mencionada en relación con los distintos niveles del sistema educativo boliviano. Esto aparece explícitamente en el Título II, donde se establece el Sistema Educativo Plurinacional. En este sistema se promueve la democratización en el acceso, permanencia y continuación de estudios en las distintas etapas de la educación a lo largo de la vida “priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación” (SITEAL, 2010, p. 12). Específicamente, la Educación Regular es sistemática, normada, obligatoria y procesual, donde, entre otros objetivos, se busca “Desarrollar y consolidar conocimientos teórico-prácticos de carácter científico humanístico y técnico-tecnológico productivo para su desenvolvimiento en la vida y la continuidad de estudios en el subsistema de educación superior de formación profesional” (SITEAL, 2010, p. 10).

Por último, si bien no existe una legislación específica para la educación superior, este nivel educativo es normado en el Capítulo III de la Ley N°070, particularmente en los procesos de: Formación de Maestras y Maestros; Formación Técnica y Tecnológica; la Formación Artística; y la Formación Universitaria. Estos deben desarrollar “sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación” (SITEAL, 2010, p. 1).

El caso brasileño

La República Federativa de Brasil estableció las directrices y bases de la educación nacional a través de la Ley N°9.394 (LDB), promulgada en diciembre de 1996. En el Artículo 2, sostiene que la educación es deber de la familia y del Estado, y que está “inspirada en los principios de la libertad y en los ideales de la solidaridad humana, tiene como objetivo el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo” (Coordenação de Edições Técnicas [CET], 2017, p. 8).

Al igual que el caso boliviano, el texto legislativo de Brasil no se refiere explícitamente a las trayectorias educativas, pero sí menciona en varias oportunidades los términos itinerario y continuidad. Por ejemplo, el Artículo 36 exige que “las escuelas deben orientar a los estudiantes en el proceso de elección de áreas de conocimiento o de actividad profesional (CET, 2017, p. 28). Así también, una de las finalidades de la enseñanza media es “la preparación básica del estudiante para el trabajo y la ciudadanía, para continuar su aprendizaje, de modo que pueda adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de empleo o mejoras posteriores” (CET, 2017, p. 24).

Es importante mencionar que la LDB ha sido modificada en varias oportunidades desde su creación⁴. Si bien no existe una legislación específica de educación superior, la LDB contiene un capítulo específico para este nivel educativo. Específicamente, se sostiene que, una de las finalidades de la educación superior, es: “formar graduados en diferentes áreas del conocimiento, preparados para incorporarse a sectores profesionales y participar en el desarrollo de la sociedad brasileña, y colaborar en su formación continua” (CET, 2017, p. 21). En ese sentido, abarcará “cursos secuenciales por área de conocimiento, con diferentes niveles de cobertura, abiertos a candidatos que cumplan con los requisitos establecidos por las instituciones educativas, siempre que hayan concluido la educación secundaria o equivalente” (CET, 2017, p. 33). En tanto, “los cursos de formación profesional y tecnológica podrán organizarse por ejes tecnológicos, lo que permitirá la construcción de diferentes itinerarios

⁴ Cada una de estas enmiendas aparecen actualizadas en la página web del Municipio de Planalto, Brasil:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm

formativos, de conformidad con los estándares del respectivo sistema y nivel de educación” (CET, 2017, p. 31).

Por último, es importante mencionar que tampoco cuenta con una ley específica de educación técnico-profesional. No obstante, sí se han realizado esfuerzos por establecer marcos legislativos que promuevan este nivel educativo. En ese sentido, las más significativas corresponden a la Ley N°11.892, del año 2008, que establece la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, y la Ley N°12.513, del año 2011, que funda el Programa Nacional de Acceso al Educación Técnica y Empleo (Pronatec).

El caso chileno

En la República de Chile, la Ley General de Educación (LGE) N°20.370, fue promulgada en agosto del año 2009 (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2009). Sin embargo, ha tenido varias modificaciones⁵ desde entonces. Específicamente, el Artículo 3 establece que el sistema educativo chileno “se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza” (BCN, 2010, p. 2).

Similar a casos anteriores, la LGE no menciona explícitamente el término de trayectorias educativas. No obstante, uno de sus principios corresponde a la universalidad y “educación permanente”, aseverando que la enseñanza formal o regular “está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (BCN, 2010, p. 2).

Al igual que otros casos analizados, Chile sí cuenta con una ley específica de educación superior, la cual fue promulgada en mayo de 2018. En el Artículo 1 de este cuerpo legislativo, se vuelve a ratificar que la educación superior “es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin

⁵En primer lugar, el Decreto con Fuerza de Ley N°2 del año 2010, refunde la anterior LGE. Por su parte, la Ley N°20.845, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado, agregando además el artículo sobre gratuidad (BCN, 2015).

discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad” (BCN, 2018, p. 1). Así también, se guía por 13 principios, donde uno de ellos corresponde explícitamente al de “Trayectorias formativas y articulación”. Este establece que “el Sistema promoverá la adecuada articulación de los estudios para el desarrollo armónico y eficiente del proceso formativo de las personas a lo largo de su vida, reconociendo los conocimientos adquiridos previamente” (BCN, 2018, p.3).

Por último, y a diferencia de otros casos ya analizados, Chile no cuenta con una legislación específica de ETP. No obstante, en el último tiempo se ha avanzado en la elaboración de importantes normativas, leyes y decretos (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2020), que la regulan y promueven (Guevara, 2023).

El caso colombiano

La República de Colombia, por medio de la Ley N°115 de 1994, establece en el Artículo 9 el derecho a la educación (SITEAL, 1994). Además, la educación en general, así como la educación superior, se conciben como procesos de “formación permanente” (SITEAL, 1992, 1994). Si bien ambos cuerpos legislativos han sufrido una serie de modificaciones desde su promulgación⁶⁷, ninguna versión ha considerado el término de trayectoria educativa de los estudiantes.

Pese a lo anterior, al igual que en otros casos revisados, Colombia sí cuenta con una legislación específica para la educación superior. El Artículo 1 de este texto legislativo, establece que “La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (SITEAL, 1992, p. 4). Específicamente, uno de los objetivos de este nivel educativo es “contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines” (SITEAL, 1992). Si bien no menciona el término “articulación”, sí se refiere a que las instituciones de educación superior deben “Actuar armónicamente entre sí y con las demás

⁶Se recomienda revisar el resumen de Notas de Vigencia dispuesto por la página oficial del Senado de Colombia, disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

⁷Se recomienda revisar el resumen de Notas de Vigencia dispuesto por la página oficial del Senado de Colombia, disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html

estructuras educativas y formativas” (SITEAL, 1992). Además, cabe mencionar que Colombia cuenta con la Ley N°749 que organiza la Educación Superior en las modalidades de Formación Técnica Profesional y Tecnológica (SITEAL, 2002).

El caso ecuatoriano

La República del Ecuador, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)⁸ establece en los Artículos 1, 4, 5 y 6 el derecho a la educación garantizado por el Estado (SITEAL, 2011). Entre los principios generales que rigen la actividad educativa, destacan la clara mención del aprendizaje permanente, la articulación, y el acceso y permanencia. El aprendizaje permanente que “se desarrolla a lo largo de toda la vida” (SITEAL, 2011, p. 9), mientras que la articulación refiere al establecimiento de “la conexión, fluidez, gradación curricular entre niveles del sistema, desde lo macro hasta lo micro-curricular, con enlaces en los distintos niveles educativos y sistemas y subsistemas del País” (SITEAL, 2011, p. 12). Por su parte, el principio de acceso y permanencia hace referencia a que “se garantiza el derecho a la educación en cualquier etapa o ciclo de la vida de las personas, así como su acceso, permanencia, movilidad y egreso” (SITEAL, 2011, p. 12). Por último, destaca también el Artículo 50 de Educación para personas con escolaridad “inconclusa” (SITEAL, 2011, p. 40).

Lo anterior es coherente con lo establecido en el marco de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), promulgada en octubre del año 2010, y modificada⁹ en varias ocasiones desde entonces. En este documento, se explicita que, son parte de los derechos de los estudiantes “a) Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme a sus méritos académicos; b) Acceder a una educación superior de calidad y pertinente, que permita iniciar una carrera académica y/o profesional en igualdad de oportunidades” (SITEAL, 2020, p. 8).

⁸Actualmente se cuenta con un Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (SITEAL, 2023).

⁹Al igual que la LOEI, la LOES cuenta con un Reglamento específico, establecido mediante Decreto Ejecutivo N°494 (SITEAL, 2022).

Por último, si bien el término “trayectoria” se menciona en varias ocasiones a lo largo del texto, esto solo se realiza para referirse a trayectorias profesionales en caso de postulación a un cargo directivo o de representación estudiantil, entre otros.

El caso paraguayo

La República del Paraguay establece en su Ley General de Educación (LGE), que todo habitante de la República tiene derecho a una educación integral y permanente, en tanto sistema y proceso, siendo el Estado quien garantice la igualdad de oportunidades para el acceso a este derecho. En ese sentido, el Artículo 10 especifica que uno de los principios que rige la educación es la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en los centros de enseñanza (SITEAL, 1998).

El Congreso de la nación paraguaya sancionó la Ley N°4995 de Educación Superior. Por una parte, este texto instituye que una de las funciones del Consejo Nacional de Educación Superior es reglamentar los procedimientos de movilidad horizontal de los estudiantes de grado y programas de postgrado. No obstante, se establece que la autonomía de las universidades implica, entre otras cosas, que estas pueden establecer tanto los regímenes de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como aquellos de equivalencia de planes y programas de estudios de otras instituciones (SITEAL, 2013, p. 10).

Por último, cabe destacar que en ninguno de los dos casos se menciona el término de trayectoria educativa. Sin embargo, el Artículo 28 hace referencia a que: “Los niveles y ciclos del régimen general deberán articularse de manera que profundicen los objetivos, faciliten el pasaje y la continuidad, y aseguren la movilidad horizontal y vertical de los alumnos” (SITEAL, 1998). Así también, en el caso de los estudiantes de educación superior, estos tienen derecho a: “acceder a la educación superior, a la movilidad académica horizontal y vertical, permanecer, egresar y titularse sin discriminación de ninguna naturaleza, conforme a sus méritos académicos” (SITEAL, 2013, p. 14).

El caso peruano

La Ley General de Educación (LGE) N°28.044 de Perú, promulgada en julio de 2003, establece en su Artículo 3 que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la

sociedad, y que “es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida (SITEAL, 2003, p. 1). Esto se refuerza en el Artículo 21, donde se señala que el Estado tiene la función de “garantizar iguales oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo que favorezcan el aprendizaje oportuno, efectivo y pertinente” (SITEAL, 2003, p. 9).

Es importante destacar que, dentro de las características del sistema educativo peruano, el Artículo 25 establece que este es “integrador y flexible porque abarca y articula todos sus elementos y permite a los usuarios organizar su trayectoria educativa” (SITEAL, 2003, p. 10). Concretamente, explicita que los medios para asegurar la trayectoria de los estudiantes son: “a) La certificación, la convalidación, la subsanación, las pruebas de ubicación y cualquier otro tipo de evaluación del aprendizaje realizado dentro o fuera de las instituciones del Sistema Educativo; b) Las complementariedades que amplíen las especialidades profesionales de las personas” (SITEAL, 2003, p. 11).

En cuanto a la legislación específica sobre educación superior, Perú cuenta con la Ley Universitaria N°30.220 (SITEAL, 2014). En este contexto, se establece que las universidades tienen autonomía para el señalamiento de los planes de estudio, formas de ingreso y egreso de la institución. Además de la Ley Universitaria, Perú también cuenta con la Ley N°30.512 que establece la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados (SITEAL, 2016)¹⁰.

Al contrario de la ley general de educación, la Ley Universitaria no posee contenido referente a las trayectorias educativas de los estudiantes. Ahora bien, menciona es la “educación continua” como una de las funciones de la universidad. Específicamente en el Artículo 46, se establece que las universidades deben desarrollar “programas académicos de formación continua, que buscan actualizar los conocimientos profesionales en aspectos teóricos y prácticos de una disciplina, o desarrollar y actualizar determinadas habilidades y competencias de los egresados” (SITEAL, 2014, p. 24).

¹⁰El Reglamento de esta Ley se encuentra definido en el Decreto Supremo N°010-2017-MINEDU (SITEAL, 2017).

El caso uruguayo

La Ley General de Educación (LGE) N°18.437 de la República Oriental del Uruguay, promulgada en diciembre de 2008, declara en su Artículo 1 que la educación es un derecho humano fundamental, y que el “Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (UIL-UNESCO, 2008, p. 1). Este principio se complementa con el Artículo 18, que indica que el Estado:

Brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (UIL-UNESCO, 2008, p. 4).

En cuanto al concepto de trayectoria, la Ley General de Educación N°18.437 aborda de manera explícita la “movilidad de los estudiantes”, así como la “articulación” y “complementariedad” entre la educación formal y no formal¹¹. Por una parte, el Artículo 21 señala que la organización de la educación asegura “su unidad y facilitan la continuidad del mismo” (UIL-UNESCO, 2008, p. 5). En tanto, el Artículo 23 especifica que “los conocimientos o créditos correspondientes, adquiridos dentro de cualquiera de los niveles educativos, serán reconocidos o revalidados de forma de permitir la movilidad horizontal de los educandos” (UIL-UNESCO, 2008, p. 5). Además, se detalla que “se facilitará la movilidad de los estudiantes entre las modalidades de los niveles 2, 3 y 4, reconociendo o revalidando los conocimientos adquiridos en cada una de ellas, con el propósito de crear un sistema de formaciones variado y no compartimentado” (UIL-UNESCO, 2008, p. 6). Por su parte, el Capítulo VI “Reinserción y continuidad educativas” establece que:

El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo (UIL-UNESCO, 2008, p. 8).

¹¹ “Con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas” (UIL-UNESCO, 2008, p. 8).

A diferencia de otros casos de la región, Uruguay no cuenta con una ley específica de educación superior. No obstante, el Artículo 22 de la LGE establece la estructura de la educación formal, incluyendo la “Educación terciaria”¹² la “Formación en educación con carácter universitario”, y la “Educación de postgrado” (UIL-UNESCO, 2008, p. 5). En relación con la educación media superior, la educación general y la tecnológica permiten la continuidad en la educación terciaria, mientras que la formación técnica y profesional se orienta a la inserción laboral (UIL-UNESCO, 2008, p. 6). Sin embargo, más adelante en el Artículo 28, se refuerza las propuestas de la ETP “deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan” (UIL-UNESCO, 2008, p. 6).

El caso venezolano

La República Bolivariana de Venezuela, a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE) N°5.929, promulgada en agosto de 2009, establece en su Artículo 1 que la educación es una “función indeclinable y de máximo interés² que el Estado debe garantizar como “derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes” (SITEAL, 2009, p. 1-2). Si bien no se explicitan las “trayectorias” de los estudiantes, sí se menciona que el Estado debe garantizar “la continuidad de las actividades educativas, en cualquier tiempo y lugar, en las instituciones, centros y planteles oficiales nacionales, estatales, municipales, entes descentralizados e instituciones educativas privadas” (SITEAL, 2009, p. 3). Así también, el Artículo 38 hace referencia a que la formación permanente es:

Un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país (SITEAL, 2009, p. 20).

¹² Esta incluye “cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica profesional” (UIL-UNESCO, 2008, p. 5).

En relación con el sistema de educación superior, la LOE dedica el Artículo 32 a la educación universitaria, señalando que “profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes” (SITEAL, 2009, p. 17). Además, este nivel educativo es regido por la Ley de Universidades. El Artículo 3 de este texto señala que las universidades deben “completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores” (SITEAL, 1970, p.1).

Conclusiones

La legislación educativa latinoamericana evidencia heterogeneidad en relación con el constructo de “trayectorias educativas”, y la respectiva terminología asociada. Mientras que países como Argentina, Chile y Ecuador, lo incorporan directamente en sus principales marcos legislativos de Educación, otros países como Bolivia, Brasil, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela optan por abordarlo mediante otros conceptos afines relacionados con “continuidad” o “movilidad”, en el marco de una “educación a lo largo de la vida”, o “educación permanente”.

Pese a las variaciones terminológicas, es posible inferir un consenso regional implícito respecto a la importancia de garantizar la continuidad, articulación y adaptabilidad de los recorridos educativos, priorizando la permanencia y el egreso estudiantil. La explicitación del concepto de “trayectoria” educativa está intrínsecamente ligada a la estructura y el marco legal, siendo más pronunciados a menudo en leyes generales de educación o en normativas específicas sobre niveles de educación superior y técnico-profesional.

Por su parte, deben tenerse en cuenta una serie de limitaciones presentes en este estudio, a nivel teórico, conceptual y metodológico. En términos teóricos, se optó por no considerar una única corriente teórica que limitara el concepto en cuestión. Originalmente, uno de los objetivos de este estudio exploratorio era ofrecer un abanico de posibilidades terminológicas para la elaboración situada de este constructo emergente en la región.

A nivel metodológico, esta investigación no desarrolló escalas de medición o indicadores cuantitativos relativos al concepto que se pretendía, exploratoriamente, definir. En ese sentido, futuras investigaciones podrían considerar análisis factoriales (Pérez y Medrano, 2016) o modelos semánticos (Zarco-Tejada y Lazari, 2017). Por su parte, el análisis realizado, basado en el procesamiento del lenguaje natural, sugiere que, aunque sus resultados sean indicativos, una validación más exhaustiva requeriría la construcción de un *Golden standard* a través de una evaluación manual, que permitiera calcular métricas de desempeño (Jurafsky y Martin, 2023). Por último, es crucial enfatizar que el alcance de este estudio se restringió a un número dispar de los principales documentos legislativos educativos de cada país, lo que implica, en definitiva, que otros planes o programas no incluidos en este análisis podrían ofrecer perspectivas adicionales y relevantes sobre la noción normativa de las trayectorias educativas en la región.

Una de las proyecciones de estudio es el desarrollo de un glosario comparativo que sistematice los elementos fundamentales de la promoción de trayectorias educativas en los marcos legislativos de la región, destacando las divergencias conceptuales entre países. En ese sentido, futuras investigaciones podrían profundizar el análisis de otros marcos normativos, políticas o programas específicos que involucren la protección integral de trayectorias educativas de las personas. Esta iniciativa posee la capacidad de instaurar los cimientos para la armonización de conceptos, lo que facilitaría la cooperación en políticas públicas comunes que, a su vez, respeten las particularidades contextuales de cada país. La realización de este tipo de proyectos nacionales de educación es perfectamente posible, aunque requieren no solo la voluntad política de los gobiernos de turno, sino también una priorización en el marco de políticas públicas (Salvioli, 2006).

Referencias

- Almeyda, G., Amenábar, C., Giambruno, C., Jaimovich, A., Oubiña, V., Pérez, M., Schwartz, L y Zoido, P. (2025). *Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://goo.su/jk5UCP>
- BCN (2009). *Ley 20370 Establece la Ley General de Educación*. <https://bcn.cl/29xpy>

- BCN (2010). *Decreto con Fuerza de Ley 2*. <https://bcn.cl/S4kv8m>
- BCN (2018). *Ley 21091 sobre Educación Superior*. <https://bcn.cl/2ewsw>
- Brunner, J., Alarcón, M. y Adasme, B. (Eds.) (2024). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2024*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- CES (2022). *Factbook Education Systems: Uruguay*. CES Factbook Education Systems. ETH Zurich. <https://goo.su/U9KXfOg>
- CET (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal. <https://goo.su/gLYpSom>
- Creswell, J., y Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd Ed)*. Sage.
- Cuconato, M., Walther, A., y Zannoni, F. (2016). Educational Trajectories at the Crossroad between Life Course and Education. An Interactive Theoretical Approach. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica*, 11(1), 41–60. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6212>
- Duarte, C. y Martínez, A. (1995). *El lenguaje jurídico*. AZ Editora.
- Ducoing, P. y Rojas, I. (2019). El currículum prescrito de la educación secundaria baja de Latinoamérica. Un análisis comparativo de los casos de Bolivia, México, Perú y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), pp. 72-93.
- Esper, T. (2022). Examining educational policies in Latin America: Comprehensive insights into contemporary reform. *Compare*, 53(5), 912–914. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2122225>
- Fernández, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa. <https://goo.su/o5xyqwxw>
- Frankenberg, G. (2016). *Comparative Law as Critique*. Edward Elgar Publishing.
- García, P. (2018). Políticas educativas para el apoyo de trayectorias escolares en el nivel medio en América Latina: la provisión de recursos como estrategia. *Revista Fuentes*, 20(2), 37-50. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.03>
- Giraldo, P., y Acevedo Osorio, G. O. (2024). Desafíos y perspectivas de los sistemas educativos en América Latina: Un análisis comparativo. 3(1), 89–101. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.28>
- Goddard, A. (2020). La interpretación de textos jurídicos. *Problema*, 14, 175-215. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487937e.2020.14.14909>
- Guevara, F. (2023). Educación técnico-profesional: En rumbo a transformarse en actor clave para el ecosistema de innovación chileno. *Rumbos*, 8(29), 31-46. <https://doi.org/10.51188/rrts.num29.720>

- Gutiérrez, R. (2015). *Transiciones situadas. Horizontes y rutas hacia. La educación superior*. Tesis doctoral. Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México. <https://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10000730>
- IIPE-UNESCO (2019). *Educación y formación técnica y profesional*. <https://goo.su/uzifUL>
- IIPE-UNESCO/CLADE. (2015). *Las Leyes Generales de Educación en América Latina. El Derecho como Proyecto Político*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371260>
- Iriarte, A. y Ferrazzino, A. (2014). La investigación científica comparada de leyes de educación superior en América Latina. *Revista Electrónica De Didáctica En Educación Superior*, 07, 1-12. <https://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/92/97>
- Jurafsky, D., y Martin, J. (2023). *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. Stanford University.
- Kruger, P. (2021). El análisis de contenido de textos normativos: Propuestas prácticas en ciencias sociales. *PIMEAGE*, 10(1), 9-33. [https://doi.org/10.56503/metodosexperimentales/Vol.1/Nro.10\(2021\)p.9-33](https://doi.org/10.56503/metodosexperimentales/Vol.1/Nro.10(2021)p.9-33)
- Lodola, G. (2009). *Vicios y Virtudes del Estudio de Caso en Política Comparada*. Boletín de Política Comparada. Vol. 2 (pp. 6-24). <https://goo.su/HHDNNbI>
- MEN (2022). *Trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Conceptualización y avances estratégicos: nota técnica*. <https://goo.su/wSqUequ>
- MINEDUC (2020). *Actualización Normativa TP*. <https://goo.su/HFZy4>
- Molinier, L. (2014). El sistema educativo obligatorio y gratuito en Paraguay. Fundamentos para su universalización y calificación. En Ortiz, Luis (Comp.). *La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (pp. 17-57). ILAIPP/CADEP.
- Munck, G. y Snyder, R. (2019). La política comparada en la encrucijada. Problemas, oportunidades y perspectivas desde el norte y el sur. *Política y gobierno*, 26(1), 139-158. <https://goo.su/qKIBRKr>
- Opazo, C. y Villalobos, C. (2022). Trayectorias y transiciones educativas en América Latina y el Caribe. Análisis desde un enfoque de género. En UNICEF, *Danzar en las brumas. Género y juventudes en entornos desiguales en América Latina y el Caribe* (pp. 172-185). CLACSO.
- Osiobe, E. U. (2020). Understanding Latin America's Educational Orientations: Evidence from 14 Nations. *Educ. Q. Rev*, 3(2), 249-260. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.03.02.137>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2016). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *RACC*, 2(1), 71-80. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.15924>
- Ronconi, L. (2018). El acceso a la educación desde una mirada igualitaria: la influencia del derecho internacional de los derechos humanos. *AMDI*, 18, 191-211. <http://dx.doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2018.18.12100>

- SAIJ (2015). *Ley 27.204. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior*. <https://goo.su/14NzZx>
- Salvioli, F. (2006). *Educación en derechos humanos: políticas públicas para democracias substanciales*, La Plata, 2006. <https://goo.su/JzXPWk>
- Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A., y Radinger, T. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265530-en>
- Sepúlveda, L. y Moreno, A. (Eds.). (2022). *Transiciones educativo-laborales de jóvenes en tiempos de incertidumbre*. Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- SITEAL (1970). *Ley 1429/1970. Ley de Universidades*. Venezuela. <https://goo.su/zvgpj4>
- SITEAL (1992). *Ley 30/1992. Organiza el servicio público de la Educación Superior*. <https://goo.su/kFSiUH>
- SITEAL (1994). *Ley 115/1994. Ley General de Educación*. <https://goo.su/KVrnu0>
- SITEAL (1995). *Ley 24.521/1995. Ley de Educación Superior Argentina*. <https://goo.su/3w7vt>
- SITEAL (1998). *Ley 1264/1998. Ley General de Educación*. Paraguay. <https://goo.su/gFxY8z>
- SITEAL (2002). *Ley 749/2002. Colombia*. <https://goo.su/AqnXhJ>
- SITEAL (2003). *Ley 28.044/2003. Ley General de Educación*. Perú. <https://goo.su/Zk9L>
- SITEAL (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional*. Argentina. <https://goo.su/5pIH9>
- SITEAL (2006). *Ley 26.206/2006. Ley de Educación Nacional Argentina*. <https://goo.su/hLBe>
- SITEAL (2009). *Ley 5929/2009. Ley Orgánica de Educación*. Venezuela. <https://goo.su/p56Tip>
- SITEAL (2010). *Ley 70/2010. Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”*. Bolivia. <https://goo.su/5qyjJvJ>
- SITEAL (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Ecuador. <https://goo.su/eqB12N>
- SITEAL (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Ecuador. <https://goo.su/o05z955>
- SITEAL (2013). *Ley N°4.995 de Educación Superior*. Paraguay. <https://goo.su/XPz1Aub>
- SITEAL (2014). *Ley 30.220/2014. Ley Universitaria*. Perú. <https://goo.su/9M0ijY9>
- SITEAL (2016). *Ley 30.512/2016*. Perú. <https://goo.su/pJ3m>
- SITEAL (2017). *Decreto Supremo N°010-2017-MINEDU*. Perú. <https://goo.su/DBjGj8C>
- SITEAL (2022). *Decreto Ejecutivo N°494. Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior*. <https://goo.su/bmgMF>

- SITEAL (2023). *Decreto Ejecutivo N°675. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://goo.su/g1uD>
- Sposito, I. (2022). Aportes de la Política Comparada y de la Metodología Cualitativa al análisis de Política Exterior Latinoamericana. Contributions from the Comparative Politics and the Qualitative Analysis for Latin American Foreign Policy Analysis. *Mural Internacional*, 13, e67318. <https://doi.org/10.12957/rmi.2022.67318>
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3(3), 9-22. <https://goo.su/MOU1eR>
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in Judgments Reveal some Heuristics of Thinking under Uncertainty. *Science*, 185(4157), 1124-1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- UIL-UNESCO (2008). *Ley N°18.437. Uruguay*. <https://goo.su/bzUzU0m>
- UN (2024). *The Sustainable Development Goals Report 2024*. <https://goo.su/NbkyIUw>
- UNESCO (2017). *Uso de diagramas de la CINE para comparar sistemas educativos*. <https://goo.su/GmFn>
- UNESCO (2021). *Data Mapping*. <https://goo.su/018IUmS>
- UNESCO (2022). *Uruguay*. <https://goo.su/HKsnN>
- UNESCO (2024). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): Desafíos y soluciones a futuro. Conferencia de la UNESCO sobre Datos y Estadísticas de Educación 2024*. <https://goo.su/pr99v5>
- UNESCO/OREALC (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero de 2017. <https://goo.su/8cTvAD>
- Zarco-Tejada, M. y Lazari, A. (2017). Los modelos de semántica de marcos para la representación del conocimiento jurídico en el derecho comparado: el caso de la responsabilidad del Estado. *RLD*, 67, 237-254. <https://doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2892>

Submetido em julho de 2025
Aprovado em setembro de 2025

Informações autorais

Aileen Chales-Aoun
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB-Espanha)
Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5694-8309>
E-mail: aileengazi.chales@autonoma.cat