UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

FACULTAD DE DERECHO, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

MAESTRÍA EN DERECHO DE FAMILIA, NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

La pandemia del Covid-19 como barrera al acceso a la educación en Argentina

Tesista: Silvana Belén Carrizo

Directora: Mg. Laura Leonardi

Corrientes; 25 de Septiembre de 2025

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Lidia Gómez, por su amor incondicional y ejemplo de fortaleza y resiliencia.

A mi compañero de vida, Carlos Osvaldo Molina, por su apoyo constante y compañía en cada etapa de este camino.

Y a mi padre, Miguel Ángel Carrizo, a quien hoy la vida me lleva a saludar ya no de frente, sino al cielo, con gratitud y memoria eterna.

PRÓLOGO

La tesis que aquí se presenta nace de la necesidad de examinar, desde una perspectiva jurídica estricta, las consecuencias que la pandemia de COVID-19 tuvo sobre el derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad estructural. La interrupción de la presencialidad escolar y la implementación de modalidades de educación a distancia pusieron en evidencia desigualdades preexistentes que afectaron con especial intensidad a niños, niñas y adolescentes de sectores populares.

El caso del Barrio Irupé, en la ciudad de Corrientes, constituye un recorte territorial paradigmático que permite situar el análisis jurídico en un escenario concreto, donde la precariedad habitacional, la falta de conectividad y la pobreza estructural condicionaron el acceso efectivo a la educación.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, documental y jurídico-interpretativo, que articula normas, doctrina, jurisprudencia y fuentes oficiales con los estándares internacionales en la materia, particularmente los definidos por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General n.º 13.

Más que una introducción temática, este prólogo busca dejar planteada la convicción que guía el trabajo: el derecho a la educación no puede entenderse como una mera declaración formal, sino como una obligación exigible que requiere medidas diferenciadas y territorializadas para garantizar condiciones reales de igualdad, en especial cuando se trata de la infancia.

ABSTRACTO

La presente investigación analiza el impacto de la pandemia por COVID-19 en el acceso al derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad estructural, tomando como caso paradigmático el Barrio Irupé, en la ciudad de Corrientes. El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, documental y jurídico-interpretativo, basado en el análisis de normas, doctrina, jurisprudencia y fuentes oficiales.

En este marco, el trabajo se estructura en torno a tres planos de análisis: por un lado, las políticas educativas generales dictadas durante la emergencia sanitaria; por otro, las medidas estatales de ejecución derivadas de dichas políticas; y finalmente, las medidas positivas de acción, entendidas como obligaciones diferenciadas y territorializadas que el bloque constitucional y convencional impone al Estado para remover desigualdades estructurales.

Asimismo, la investigación articula estas dimensiones con los estándares internacionales definidos por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General n.º 13, en particular las categorías de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. De manera complementaria, se abordan principios rectores como el interés superior del niño, la igualdad sustantiva y la progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales.

Los hallazgos permiten concluir que, durante el año 2020, las respuestas estatales se diseñaron bajo un paradigma homogéneo que no contempló adecuadamente las condiciones materiales de los sectores más vulnerables, lo que derivó en la profundización de brechas educativas y en la vulneración del derecho a la educación. En consecuencia, la tesis plantea la necesidad de fortalecer el cumplimiento estatal mediante medidas positivas de acción

territorializadas, orientadas a garantizar la igualdad real en el ejercicio del derecho a la educación.

ABSTRACT

This research analyzes the impact of the COVID-19 pandemic on children's right to education in contexts of structural vulnerability, taking as a paradigmatic case the Irupé neighborhood in the city of Corrientes, Argentina. The study adopts a qualitative, documentary, and legal-interpretative approach, based on the analysis of legal norms, doctrine, case law, and official sources.

Within this framework, the thesis is structured around three levels of analysis: first, the general educational policies enacted during the health emergency; second, the state implementation measures derived from those policies; and third, the positive action measures, understood as differentiated and territorialized obligations that the constitutional and conventional block imposes on the State to address structural inequalities.

In addition, the research articulates these dimensions with the international standards set by the Committee on Economic, Social and Cultural Rights in its General Comment No. 13, particularly the categories of availability, accessibility, acceptability, and adaptability. Moreover, it engages with guiding principles such as the best interests of the child, substantive equality, and the progressive realization of economic, social, and cultural rights.

The findings suggest that, during 2020, state responses were designed under a homogeneous paradigm that did not adequately address the material conditions of the most vulnerable sectors. As a result, this led to a deepening of educational gaps and to the violation of the right to education. Therefore, the thesis highlights the need to strengthen state compliance

through positive action measures that are territorialized and aimed at ensuring real equality in the exercise of the right to education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 2

CAPÍTULO I 6

FUNDAMENTOS JURÍDICOS Y METODOLÓGICOS PARA UNA LECTURA SITUADA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN 6

1.1. Planteamiento del problema 6

1.2. Hipótesis 6

1.3. Objetivo general 7

1.4. Objetivos específicos 7

1.5. Fundamentos y pertinencia de la investigación 7

1.6. Metodología 9

Método de análisis 10

Técnicas de investigación 11

Unidad y criterio de análisis 12

Perspectiva trialista 13

ESTADO DEL ARTE Y ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD ESTRUCTURAL 16

2.1. Introducción 16

2.2. Estado del arte: desigualdades estructurales, pandemia y exigibilidad del derecho a la educación 16

2.3. Vacíos identificados y pertinencia de la investigación 19

CAPÍTULO III 21

Evolución normativa del derecho a la educación, el interés superior del niño y la igualdad sustantiva en el marco constitucional y convencional 21

3.1. Introducción 21

3.2. Marco constitucional argentino 23

3.3. Marco internacional de derechos humanos 25

3.4. Marco legal nacional interno 27

3.5. Marco normativo provincial en Corrientes 29

3.6 Medidas positivas de acción como obligación jurídica 31

3.7. Jurisprudencia nacional e interamericana 32

CAPÍTULO IV 34

Marco jurídico vigente sobre educación, igualdad sustantiva e interés superior del niño en contextos de vulnerabilidad estructural 34

4.1 Introducción 34

4.2. Exigibilidad y operatividad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales 35

4.3. El derecho a la educación: contenido esencial y operatividad 37

4.4. El interés superior del niño como principio interpretativo y ordenador 40

Dimensiones de exigibilidad del interés superior del niño 42

4.5. Obligaciones jurídicas del Estado: respeto, protección, garantía y progresividad 43

4.6. Medidas estatales con enfoque de derechos: territorialidad y obligaciones diferenciadas 45

Capítulo V 47

Evaluación jurídica del cumplimiento estatal del derecho a la educación en el Barrio Irupé durante la pandemia de COVID-19 47

5.1. Introducción 47

5.2. Pobreza estructural y exclusión múltiple: una aproximación jurídica 47

5.3. Igualdad sustantiva y medidas diferenciadas 49

5.4. El derecho a la educación como derecho exigible en contextos de desigualdad 50

5.5. Progresividad, no regresividad y adaptabilidad 52

5.6. Diagnóstico estructural del Barrio Irupé 53

5.7. Continuidad pedagógica en pandemia en el Irupé 55

5.7. Impacto diferenciado en la infancia 56

5.9. Tensiones entre estándares normativos y realidad territorial 58

CAPITULO VI 60

CONCLUSIONES: OMISIÓN ESTATAL, EXIGIBILIDAD JURÍDICA Y JUSTICIA EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD ESTRUCTURAL 60

Recomendaciones para fortalecer el cumplimiento estatal del derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad estructural 62

BIBLIOGRAFÍA 64

ANEXO I – EXTRACTOS NORMATIVOS 70

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006) 70

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005) 70

Ley 27.453 de Integración Socio Urbana y creación del RENABAP (2018) 71

Resolución 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación 71

Constitución Nacional Argentina (1994, reformada) 72

ANEXO II – NORMATIVA DE EMERGENCIA SANITARIA Y EDUCATIVA (COVID-19) 72

Decreto 260/2020 – Emergencia Sanitaria 72

Decreto 297/2020 – Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) 73

Decreto 875/2020 – Normas sobre ASPO y DISPO 73

Decreto 507/2020 – Provincia de Corrientes (Suspensión de clases presenciales) 73

Decreto 1212/2020 – Provincia de Corrientes (Retorno progresivo) 74

Decreto 198/2021 – Provincia de Corrientes (Rebrote COVID-19) 74

ANEXO III – PROGRAMAS E INFORMES OFICIALES 75

Programa Seguimos Educando – Ministerio de Educación de la Nación 75

Informe UNICEF Argentina – Impacto de la pandemia 75

Informe Defensoría del Pueblo de la Nación – Educación en pandemia 76

Relevamiento Nacional de Barrios Populares (RENABAP) 76

CEPAL – Informe regional sobre educación y pandemia 77

ANEXO IV – JURISPRUDENCIA RELEVANTE 77

Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) 77

Defensor del Pueblo de la Nación c/ Estado Nacional s/ amparo, Fallos: 329:5913 (2006) 77

Mendoza y otros c/ Estado Nacional y otros, Fallos: 331:1622 (2008) 77

Asociación Civil Educando por la Inclusión c/ EN – Ministerio de Educación, Fallos: 343:301 (2021) 78

Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) 78

Opinión Consultiva OC-17/2002 – Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño 78

Opinión Consultiva OC-18/2003 – Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados 78

Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, Sentencia del 1 de septiembre de 2015 78

Cuscul Pivaral y otros vs. Guatemala, Sentencia del 23 de agosto de 2018 79

ANEXO V – ESTADÍSTICAS OFICIALES RELEVANTES 79

LISTA DE ABREVIATURAS

CDN: Convención sobre los Derechos del Niño

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIPPEC: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

CN: Constitución de la Nación Argentina

Comité DESC: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

CSJN: Corte Suprema de Justicia de la Nación

DISPO: Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio

INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos

OC: Opinión Consultiva (Corte Interamericana de Derechos Humanos)

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ODSA-UCA: Observatorio de la Deuda Social Argentina – Universidad Católica Argentina

OMS: Organización Mundial de la Salud

PIDESC: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

RENABAP: Registro Nacional de Barrios Populares

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la pandemia por COVID-19, declarada emergencia sanitaria internacional por la Organización Mundial de la Salud [OMS] en marzo de 2020, configuró un escenario inédito. Este contexto no solo tensionó los sistemas de protección de derechos fundamentales, sino que expuso y profundizó las brechas estructurales que afectan el acceso a la educación en condiciones de igualdad.

En la República Argentina, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), dispuesto ese mismo año, implicó la suspensión de las clases presenciales y la implementación urgente de modalidades de educación a distancia (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Aunque estas medidas buscaron garantizar la continuidad pedagógica, fueron diseñadas bajo políticas generales no diferenciadas, es decir, sin contemplar las desigualdades estructurales preexistentes —como la conectividad, la disponibilidad de equipamiento tecnológico y las condiciones habitacionales—. Se advierte que estas limitaciones en el diseño y ejecución pudieron haber afectado su eficacia y, en consecuencia, profundizado la exclusión educativa, con un impacto especialmente severo en los sectores históricamente postergados (UNICEF, 2020).

A partir de esta base, la investigación se estructura en tres planos de análisis complementarios. En primer lugar, se examinan las políticas educativas dictadas durante la pandemia, entendidas como lineamientos estructurales que orientan el sistema escolar en sus dimensiones normativa, pedagógica y distributiva. En segundo término, se analizan las medidas estatales de ejecución, concebidas como acciones administrativas concretas derivadas de esas políticas, tales como plataformas digitales, cuadernillos impresos y canales alternativos (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b).

Finalmente, se abordan las medidas positivas de acción —también denominadas acciones afirmativas— comprendidas como obligaciones diferenciadas y territorializadas que el bloque constitucional y convencional exige para remover desigualdades estructurales y garantizar condiciones reales de igualdad (Abramovich & Courtis, 2002; Pautassi, 2010).

Estas obligaciones encuentran sustento jurídico en el principio de no discriminación (Convención Americana sobre Derechos Humanos [CADH], 1969, art. 1.1) y en el deber de progresividad (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [PIDESC], 1966, art. 2). Estos tres planos no operan de forma aislada, sino que se entrelazan en la construcción de políticas públicas capaces de garantizar derechos en contextos de desigualdad estructural. La evaluación de estos planos se articula, además, con las categorías definidas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC] en su Observación General N.º 13 (1999): disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que constituyen parámetros internacionales para evaluar el cumplimiento estatal.

Desde esta manera, la investigación se delimita al año 2020, por tratarse del período inicial y más crítico de la pandemia, caracterizado por la ausencia de protocolos previos y por la improvisación de las medidas educativas. Asimismo, el análisis se centra en los niveles primario y secundario, en razón de su carácter obligatorio conforme lo establece la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Congreso de la Nación Argentina, 2006, arts. 16 y 29). El recorte territorial adoptado es el Barrio Irupé, en la ciudad de Corrientes, reconocido por el Relevamiento Nacional de Barrios Populares [RENABAP] e incorporado a la Ley N.º 27.453 de integración socio-urbana (Congreso de la Nación Argentina, 2018; Secretaría de Integración Socio Urbana, 2023). Este recorte temporal y espacial permite focalizar el análisis en una obligación indelegable del

Estado. En contextos de vulnerabilidad estructural, dicha obligación adquiere especial relevancia.

Se parte, además, de la convicción de que la niñez constituye una etapa vital de especial valor y vulnerabilidad, cuya protección se erige como un deber jurídico y ético inderogable. Así lo reconoce la Ley N.º 26.061, que en su artículo 3 consagra el principio del interés superior del niño como criterio rector en todas las decisiones que lo afectan (Congreso de la Nación Argentina, 2005). En este marco, la protección y el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes no puede entenderse como una opción política, sino como una obligación jurídica ineludible, determinante para la vigencia de un orden social democrático y basado en derechos (Etchichury, 2021; Saba, 2016).

Con este objetivo, se incorpora el caso del Barrio Irupé como anclaje territorial que permite examinar de manera concreta las problemáticas del acceso desigual a la educación. Lejos de limitar el alcance del estudio, este recorte lo potencia, en tanto permite explorar un escenario paradigmático en el cual se ponen en juego los tres ejes centrales de la investigación: el interés superior del niño, el derecho a la educación y la responsabilidad estatal frente a la omisión de medidas positivas de acción.

En definitiva, la investigación se orienta a responder si, durante 2020, el Estado argentino cumplió con su deber constitucional e internacional de garantizar el acceso efectivo a la educación en los niveles obligatorios de niños, niñas y adolescentes en contextos de vulnerabilidad estructural. La hipótesis que guía este trabajo plantea que la insuficiencia de medidas positivas de acción pudo configurar una omisión estatal con impacto en el derecho a la educación, comprometiendo la responsabilidad del Estado tanto en el plano interno como en el

internacional (Corte Interamericana de Derechos Humanos [Corte IDH], Gonzales Lluy vs. Ecuador, 2015; Corte IDH, Cuscul Pivaral vs. Guatemala, 2018).

El trabajo se estructura en cinco capítulos, que permiten abordar el problema desde una perspectiva jurídica situada, articulando teoría, normativa y evidencia empírica, contemplando el diseño metodológico; estado del arte; marco jurídico; análisis territorial del caso Irupé; y evaluación normativa de los hallazgos empíricos en clave de exigibilidad jurídica.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS JURÍDICOS Y METODOLÓGICOS PARA UNA LECTURA SITUADA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

¿El Estado argentino cumplió, durante la emergencia sanitaria causada por el Covid-19 en el año 2020, con su obligación derivada del bloque de constitucionalidad y convencionalidad de garantizar el acceso efectivo a la educación obligatoria —en los niveles primario y secundario— de los niños, niñas y adolescentes del Barrio Irupé, a través de políticas educativas generales, medidas estatales de ejecución y, especialmente, medidas positivas de acción diferenciadas y territorializadas, en observancia del principio del interés superior del niño?

1.2. Hipótesis

Durante la pandemia de COVID-19 en el año 2020, el Estado argentino no cumplió plenamente sus obligaciones derivadas del bloque de constitucionalidad y convencionalidad en materia de derecho a la educación, al limitarse a dictar políticas educativas generales y medidas estatales de ejecución que no contemplaron las desigualdades estructurales existentes. La ausencia de medidas positivas de acción diferenciadas y territorializadas en el Barrio Irupé configuró una omisión estatal que impactó en el acceso efectivo a la educación obligatoria, generando consecuencias jurídicas en relación con la igualdad sustantiva, el interés superior del niño y el principio de progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales, conforme

a los estándares del Comité DESC y la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

1.3. Objetivo general

Evaluar, a la luz del bloque constitucional y convencional de derechos humanos, el grado de cumplimiento de las obligaciones constitucionales e internacionales del Estado argentino durante la pandemia de COVID-19 (2020) en relación con el acceso efectivo a la educación obligatoria de niños, niñas y adolescentes del Barrio Irupé, en observancia del principio del interés superior del niño.

1.4. Objetivos específicos

1. Examinar el marco normativo nacional e internacional vigente en 2020 que reconoce el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, poniendo especial énfasis en las obligaciones estatales reforzadas en contextos de vulnerabilidad estructural.
2. Describir las condiciones materiales y estructurales que obstaculizaron el acceso efectivo a la educación obligatoria de los niños, niñas y adolescentes del Barrio Irupé durante 2020.
3. Analizar las omisiones estatales en la adopción de medidas positivas de acción diferenciadas y territorializadas, y considerar sus implicancias jurídicas en relación con el principio del interés superior del niño, la igualdad sustantiva y la progresividad de los derechos sociales.

1.5. Fundamentos y pertinencia de la investigación

El derecho a la educación ocupa un lugar central en el sistema jurídico argentino. La Constitución Nacional, en los artículos 75 incisos 19 y 22, junto con los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional, lo consagra como un derecho humano

fundamental. A ello se suman la Convención sobre los Derechos del Niño y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales refuerzan este mandato; y en el plano interno la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Ley N.º 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes consolidan la obligación estatal de garantizarlo de manera efectiva, en especial frente a situaciones de vulnerabilidad[1].

En este contexto, aunque existen numerosos estudios sobre los efectos pedagógicos y sociales de la pandemia, la mirada jurídica ha sido menos explorada. Son escasas las investigaciones que analizan la exigibilidad del derecho a la educación en barrios populares o que problematizan la falta de medidas positivas de acción territorializadas. En este marco, y de manera complementaria, la relevancia del estudio se sostiene en dos planos Este vacío justifica la pertinencia[2] de un enfoque que combine el bloque de constitucionalidad y convencionalidad con un recorte situado, como el del Barrio Irupé en la ciudad de Corrientes.

Bajo este enfoque, la relevancia del estudio se sostiene en dos planos, por un lado, en el ámbito académico, ya que contribuye a fortalecer el campo del Derecho de Familia, Niñez y Adolescencia al profundizar en la responsabilidad estatal frente a omisiones que comprometen derechos sociales. Por otro lado, en el plano social, permite visibilizar cómo las desigualdades estructurales condicionan el acceso real a la educación y cómo este escenario interpela al Estado a garantizar igualdad sustantiva y a cumplir con el principio del interés superior del niño[3].

---

[1] Como sostienen Abramovich y Courtis (2002), los derechos sociales son exigibles y su omisión por parte del Estado puede configurar una violación con consecuencias jurídicas, en tanto *"la inacción estatal frente a situaciones de desigualdad estructural constituye una forma de incumplimiento de las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos"* (p. 39).

[2] Etchichury (2019) destaca que la efectividad de los derechos sociales exige mecanismos de justiciabilidad que permitan traducir los estándares normativos en obligaciones concretas, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

[3] Sobre la concepción de la igualdad sustantiva como deber estatal de remover desigualdades estructurales mediante medidas diferenciadas, ver Saba, R. (2016). Igualdad y no discriminación: una lectura desde el constitucionalismo igualitario. Revista Jurídica, 12(1), 185–210, esp. p. 59.

En consecuencia, lejos de limitarse a describir un hecho excepcional, la investigación propone un análisis jurídico que abre un debate sobre las obligaciones estatales en contextos de emergencia y pobreza estructural. Al hacerlo, ofrece insumos útiles tanto para la reflexión académica como para la definición de estándares que orienten políticas públicas más justas y eficaces.

1.6. Metodología

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo y documental, con un abordaje jurídico-interpretativo. Su propósito es analizar de manera sistemática normas, jurisprudencia, doctrina y fuentes oficiales vinculadas al derecho a la educación y a la protección de la infancia en contextos de vulnerabilidad estructural.

Este diseño se considera pertinente en el ámbito jurídico, ya que permite vincular el plexo normativo con la realidad social, aplicando una interpretación crítica conforme a los estándares constitucionales e internacionales vigentes. Tal como señalan Sautu et al., la construcción del marco teórico y de los objetivos constituye un paso indispensable para asegurar la coherencia y el rigor metodológico de toda investigación en ciencias sociales y jurídicas[4]. En la misma línea, Ander-Egg advierte que la investigación documental no se limita a describir hechos, sino que reelabora críticamente materiales ya existentes con el fin de generar nuevo conocimiento[5]. Estos aportes respaldan la elección de un enfoque documental y jurídico-interpretativo, que resulta idóneo para abordar el caso del Barrio Irupé.

[4] Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.
[5] Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Sobre esta base, los apartados siguientes detallan los métodos y técnicas empleados, cuya selección busca articular la perspectiva jurídica con la evidencia empírica disponible.

Método de análisis

El estudio combina los enfoques deductivo e inductivo de manera complementaria. El razonamiento deductivo se aplica partiendo de los principios y normas de jerarquía constitucional e internacional —como el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y la Ley 26.206 de Educación Nacional—, con el propósito de evaluar el grado de cumplimiento de estas disposiciones en el caso concreto del Barrio Irupé. Este enfoque permite vincular la normativa superior con la situación analizada, verificando la adecuación del obrar estatal a los estándares jurídicos vigentes.

Por su parte, el método inductivo se nutre de la sistematización de datos empíricos obtenidos en fuentes documentales y oficiales —tales como el RENABAP, UNICEF, CEPAL y el ODSA-UCA—, que reflejan las condiciones materiales y estructurales del Barrio Irupé, incluyendo déficit habitacional, pobreza estructural y exclusión digital. A partir de esta evidencia, se elaboran inferencias generales con alcance jurídico, que permiten identificar omisiones estatales y proyectar sus consecuencias en términos de igualdad sustantiva, progresividad y exigibilidad del derecho a la educación.

De este modo, la integración de ambos enfoques posibilita articular la dimensión normativa con la realidad empírica, generando un marco metodológico que asegura coherencia, rigor y validez jurídica en el análisis.

Técnicas de investigación

Las técnicas empleadas responden a la naturaleza documental y jurídica de este estudio, orientado a examinar el derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad estructural. La revisión bibliográfica y documental sistemática constituye la base del trabajo, ya que permite relevar y organizar materiales normativos, doctrinarios y jurisprudenciales, asegurando la construcción de un corpus sólido que dé sustento al análisis[6].

A ello se suma el análisis de contenido, aplicado a normas, fallos e informes, que facilita la identificación de principios, obligaciones y omisiones estatales. Tal como señala Borsotti, este procedimiento posibilita la sistematización de la información y la construcción de categorías analíticas consistentes[7].

La hermenéutica jurídica se erige como técnica central, en tanto habilita la interpretación de textos normativos y jurisprudenciales a la luz de valores superiores como la dignidad humana, la igualdad sustantiva, el interés superior del niño y la progresividad de los derechos sociales. Este enfoque, de reconocida tradición en el derecho constitucional y de los derechos humanos, asegura una lectura conforme al bloque de constitucionalidad y convencionalidad vigente [8].

Finalmente, la comparación crítica contribuye a confrontar los estándares internacionales de derechos humanos en materia educativa con las políticas y medidas adoptadas por el Estado argentino durante la pandemia. En particular, se toma como referencia la Observación General N.º 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999), que define las

[6] Sautu, R., et al. (2005), ob. cit.
[7] Borsotti, C. A. (2011). Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. Buenos Aires: Eudeba.
[8] Bidart Campos, G. J. (2004). Manual de la Constitución reformada. Buenos Aires: Ediar.

dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la educación.

En conjunto, estas técnicas conforman un marco metodológico integral que combina herramientas propias de las ciencias sociales con un enfoque jurídico estricto, lo cual refuerza la coherencia analítica y la pertinencia académica de los resultados.

Unidad y criterio de análisis

La unidad de análisis está conformada por los niños, niñas y adolescentes del Barrio Irupé, en la ciudad de Corrientes, que cursaban —o debieron cursar— la educación obligatoria en los niveles primario y secundario durante el año 2020. Este recorte resulta pertinente por varias razones. Por un lado, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece la obligatoriedad escolar desde el nivel inicial a partir de los cinco años hasta la finalización del nivel secundario (Congreso de la Nación Argentina, 2006, arts. 16 y 29), lo que justifica focalizar la investigación en dichos niveles. Por otro, se selecciona el año 2020 por tratarse del período más crítico de la pandemia, en el cual la irrupción del COVID-19 sorprendió al sistema educativo sin protocolos previos y obligó a implementar modalidades de educación a distancia que resultaron insuficientes para garantizar la continuidad pedagógica en sectores vulnerables.

Asimismo, el Barrio Irupé —reconocido como barrio popular por el Relevamiento Nacional de Barrios Populares (RENABAP) e incorporado al régimen de la Ley N.º 27.453 de integración socio-urbana— constituye un caso paradigmático para el análisis, dado que reúne condiciones de precariedad habitacional, pobreza estructural y exclusión digital que intensificaron las barreras de acceso a la educación en dicho período (Secretaría de Integración Socio Urbana, 2023). Estas condiciones lo convierten en un caso paradigmático para el análisis, pues condensan los principales factores que obstaculizaron el acceso real a la educación durante

la pandemia y permiten examinar de manera situada la exigibilidad de las obligaciones estatales en contextos de vulnerabilidad estructural.

El criterio de análisis adoptado se enmarca en el bloque de constitucionalidad y convencionalidad vigente, previsto en el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional, que impone interpretar el derecho a la educación en clave de interdependencia, indivisibilidad y exigibilidad. En esta dirección, se retoman las categorías establecidas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Observación General N.º 13 (1999), que constituyen parámetros internacionales para evaluar el cumplimiento estatal. Así, la disponibilidad refiere a la existencia suficiente de instituciones, infraestructura, programas y recursos educativos; la accesibilidad implica garantizar condiciones materiales y jurídicas de ingreso y permanencia, eliminando toda forma de discriminación; la aceptabilidad se vincula con la pertinencia y calidad de los contenidos, métodos y materiales educativos; y la adaptabilidad alude a la capacidad del sistema para ajustarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y a los diversos contextos sociales y culturales.

Estas categorías se articulan con los ejes jurídicos centrales de la investigación —las políticas educativas generales, las medidas estatales de ejecución, las medidas positivas de acción, el interés superior del niño, el principio de igualdad sustantiva y el derecho a la educación—, conformando un marco analítico integral que permite examinar de manera rigurosa las obligaciones estatales frente a contextos de desigualdad estructural.

Perspectiva trialista

La investigación adopta, como marco metodológico complementario, la perspectiva trialista del derecho desarrollada por Werner Goldschmidt (1961) y reelaborada en la doctrina argentina por Germán J. Bidart Campos (2004). El trialismo constituye una de las principales

corrientes de la filosofía jurídica latinoamericana, que propone superar las visiones unilaterales del derecho —ya sea normativistas o sociologistas— al concebirlo como una realidad compleja estructurada en tres dimensiones inseparables: norma, conducta y valor.

- La dimensión normativa refiere al plexo de disposiciones jurídicas vigentes: Constitución, tratados internacionales y leyes. En el caso del derecho a la educación, se materializa en normas de jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22 CN), tratados de derechos humanos con jerarquía constitucional (como la Convención sobre los Derechos del Niño y el PIDESC) y la legislación nacional (Leyes 26.061 y 26.206).
- La dimensión conductual remite a las conductas sociales, en particular las prácticas y omisiones de los órganos estatales. En esta investigación, se analiza cómo las políticas educativas y las medidas estatales adoptadas —o omitidas— durante la pandemia impactaron en el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes del Barrio Irupé.
- La dimensión axiológica se orienta por los valores que inspiran y legitiman al derecho. En este trabajo, se destacan la justicia, la igualdad sustantiva y el interés superior del niño como parámetros fundamentales para interpretar y evaluar las acciones u omisiones estatales.

El valor del trialismo como marco metodológico reside en el hecho de integrar las tres dimensiones en un único esquema analítico: entendiendo que no basta con estudiar la norma en abstracto si no se consideran las conductas que la efectivizan o la frustran, ni los valores que le otorgan sentido. Esta visión resulta especialmente pertinente para una investigación sobre derechos sociales en contextos de vulnerabilidad estructural, pues permite mostrar de manera

sistemática cómo el déficit en la aplicación práctica (conducta) y la ausencia de medidas positivas (valor-justicia) pueden configurar una omisión estatal jurídicamente relevante, incluso si las normas formales están en vigor.

En este sentido, el trialismo complementa y refuerza los enfoques deductivo e inductivo utilizados en la tesis: el primero permite partir de las normas y principios jurídicos; el segundo, construir inferencias a partir de la evidencia empírica. El trialismo articula ambos planos al agregar la dimensión axiológica, indispensable para una interpretación conforme al bloque de constitucionalidad y convencionalidad vigente.

De esta manera, el trialismo —en la reelaboración realizada por Bidart Campos en su Manual de la Constitución Reformada (2004)— otorga coherencia y profundidad al marco metodológico de la investigación. No solo ofrece una herramienta teórica para el análisis del derecho a la educación en el Barrio Irupé, sino que también consolida la tesis en torno a sus tres ejes centrales: interés superior del niño, derecho a la educación y responsabilidad estatal.

CAPÍTULO II

ESTADO DEL ARTE Y ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD ESTRUCTURAL

"Reconstruir el saber acumulado es
también interpelar sus límites:
¿qué voces faltan cuando hablamos de derechos?"
— Inspirado en Pautassi y Abramovich

2.1. Introducción

El presente estado del arte se orienta a relevar y analizar la producción institucional, académica y doctrinaria vinculada al impacto de la pandemia de COVID-19 sobre el derecho a la educación. Se parte de la premisa de que la emergencia sanitaria no solo interrumpió la presencialidad escolar, sino que también profundizó desigualdades estructurales preexistentes, especialmente en los barrios populares de la Argentina. Con esta base, se organiza la revisión en dos planos: por un lado, los aportes internacionales y regionales; por otro, la producción nacional, académica y doctrinaria que permiten delimitar los vacíos y pertinencia de la investigación.

2.2. Estado del arte: desigualdades estructurales, pandemia y exigibilidad del derecho a la educación

En el plano internacional y regional, diversos organismos coincidieron en advertir que la pandemia agravó las desigualdades educativas preexistentes. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) señaló que *"la interrupción de la presencialidad*

escolar generó un ensanchamiento de las brechas de aprendizaje, afectando en mayor medida a los hogares sin acceso a servicios digitales adecuados" (p. 14). Por su parte, la UNESCO (2020) subrayó que la continuidad pedagógica dependió de las condiciones materiales de cada hogar: la disponibilidad de dispositivos, la conectividad y el acompañamiento adulto. En palabras del organismo, "la pandemia expuso de manera cruda las desigualdades digitales, que se tradujeron en desigualdades educativas" (p. 7). De modo concordante, un informe conjunto de CEPAL y UNESCO (2020) destacó que, aun cuando los Estados adoptaron políticas educativas de emergencia —como clases televisivas, transmisiones radiales y distribución de cuadernillos—, persistieron barreras significativas que impidieron el acceso en condiciones de igualdad a amplios sectores de la población infantil y adolescente.

Estas advertencias internacionales encuentran eco en los diagnósticos nacionales, que también evidencian un agravamiento de las desigualdades educativas durante la pandemia. UNICEF (2020) informó que más del 60 % de los estudiantes de hogares de bajos ingresos enfrentaron dificultades para sostener la escolaridad durante el cierre de escuelas. Las causas incluyeron la falta de conectividad, la carencia de dispositivos y la necesidad de compartirlos con otros integrantes del grupo familiar. El organismo concluyó que "la exclusión digital se transformó en exclusión educativa" (p. 11). En respuesta, el Ministerio de Educación de la Nación puso en marcha el programa Seguimos Educando, orientado a la distribución de cuadernillos impresos y a la difusión de contenidos televisivos y radiales. Sin embargo, la Defensoría del Pueblo de la Nación (2020) advirtió que "las medidas estatales de ejecución no lograron sustituir el vínculo pedagógico ni garantizar la continuidad educativa de los sectores más vulnerables" (p. 5). En conjunto, la producción nacional coincide en que las desigualdades educativas no solo se mantuvieron, sino que se intensificaron, y que las políticas educativas desplegadas carecieron de focalización territorial.

En el campo académico y técnico, diversas investigaciones reforzaron estos hallazgos. El estudio de Cardini, D'Alessandre y Torre (2020) desde CIPPEC identificó una pérdida significativa de aprendizajes y una ampliación de las brechas educativas, señalando que "el impacto fue más pronunciado en los estudiantes de escuelas públicas de zonas vulnerables" (p. 18). Desde una perspectiva pedagógica, Terigi (2020) reflexionó que "la escuela no puede ser reemplazada por dispositivos tecnológicos sin afectar su función social, afectiva y comunitaria", y advirtió que la continuidad pedagógica en contextos de emergencia requiere respuestas diferenciadas. En el plano regional, López (2020) en México y Souza (2020) en Brasil coincidieron en que la pandemia puso de manifiesto la centralidad del derecho a la educación como presupuesto de la igualdad sustantiva, aunque las políticas adoptadas fueron consideradas insuficientes para garantizar el acceso en condiciones de equidad. En este marco, Gluz (2013) aportó una mirada desde las luchas populares por el derecho a la educación, destacando el rol de los movimientos sociales en la construcción de alternativas educativas en territorios excluidos.

En el plano doctrinario, distintos autores destacaron la dimensión jurídica del problema, aportando marcos teóricos que permiten interpretar las omisiones estatales como potenciales vulneraciones de derechos. Abramovich y Courtis (2002) sostienen que "los derechos sociales son justiciables y exigibles" (p. 37), lo que implica que su garantía no depende de la discrecionalidad política, sino de obligaciones jurídicas concretas. En consonancia, Saba (2016) desarrolla la noción de desigualdades estructurales, señalando que estas imponen al Estado el deber de adoptar medidas correctivas orientadas a garantizar la igualdad real (p. 59). Pautassi (2010) enfatiza que las políticas sociales deben configurarse como obligaciones jurídicas territorializadas, en tanto "la omisión de medidas específicas frente a la vulnerabilidad de la infancia constituye una forma de discriminación estructural" (p. 142). Redondo (2020), por su parte, subraya la relevancia de las condiciones materiales y simbólicas como presupuesto para el ejercicio efectivo del derecho educativo, y Etchichury (2021) resalta la importancia de la

justiciabilidad de los derechos sociales como herramienta para su efectividad, afirmando que "un derecho no reclamable es, en los hechos, un derecho negado" (p. 27).

A pesar de la abundante producción institucional, académica y doctrinaria sobre el impacto de la pandemia en la educación, se advierte una ausencia de estudios jurídicos que analicen la exigibilidad del derecho a la educación en contextos de pobreza estructural desde una perspectiva territorializada. En particular, no se han explorado las implicancias jurídicas de la omisión estatal en barrios populares específicos, ni se ha sistematizado el vínculo entre las medidas positivas de acción y el principio del interés superior del niño en situaciones de emergencia sanitaria. Estos vacíos justifican y orientan el presente trabajo, que se propone contribuir al debate sobre la responsabilidad estatal en materia de derechos sociales, con especial énfasis en el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en contextos de vulnerabilidad estructural.

2.3. Vacíos identificados y pertinencia de la investigación

La producción académica internacional, nacional y local ha evidenciado el ensanchamiento de las brechas educativas durante la pandemia, y ha documentado tanto las políticas generales adoptadas como las medidas estatales de ejecución implementadas para sostener la continuidad pedagógica (CEPAL, 2021; UNESCO, 2020; CEPAL & UNESCO, 2020; UNICEF, 2020; Defensoría del Pueblo de la Nación, 2020; Cardini et al., 2020). En el plano regional, estudios y tesis vinculadas a Corrientes y al Nordeste Argentino han aportado evidencia situada sobre las condiciones materiales de los hogares, la organización institucional y las experiencias docentes en el contexto de la emergencia sanitaria (UNNE, 2021; Florez & Vallejos, 2022; Acuña Zenoff, 2017, 2018, 2021).

No obstante, se advierte un vacío específico en la literatura. Cabe señalar que, no se han identificado investigaciones que integren de manera sistemática un enfoque jurídico estricto del

derecho a la educación —anclado en el bloque constitucional y convencional de derechos humanos— con un recorte territorial concreto en un barrio popular argentino durante el año 2020. La mayoría de los estudios relevados se centran en el plano pedagógico, institucional o socioeducativo, sin abordar en profundidad la exigibilidad jurídica de las obligaciones estatales en contextos de vulnerabilidad estructural. Tal como advierte Pautassi (2010), "la omisión de medidas específicas frente a la vulnerabilidad de la infancia constituye una forma de discriminación estructural" (p. 142), lo que exige un análisis jurídico situado que aún no ha sido desarrollado en la literatura nacional.

Asimismo, tampoco se ha sistematizado el vínculo entre las medidas positivas de acción —concebidas como obligaciones diferenciadas y territorializadas— y el principio del interés superior del niño en situaciones de emergencia sanitaria. Este cruce entre normativa internacional, jurisprudencia regional y análisis territorial permanece escasamente explorado en la literatura jurídica argentina, especialmente en relación con la infancia en barrios populares.

Por todo lo anterior, la presente investigación se propone abordar ese espacio poco explorado, articulando la evidencia empírica disponible con los marcos normativos y jurisprudenciales pertinentes. Esta articulación permitirá, en los capítulos siguientes, examinar las obligaciones estatales desde una perspectiva situada y jurídica, evaluando si el Estado argentino cumplió con su deber de garantizar el acceso efectivo al derecho a la educación en condiciones de igualdad durante el período inicial de la pandemia.

En este sentido, el trabajo no solo busca contribuir al debate académico, sino también ofrecer herramientas conceptuales y normativas para fortalecer la exigibilidad de los derechos sociales en contextos de pobreza estructural. El recorte territorial adoptado —el Barrio Irupé, en la ciudad de Corrientes— permite anclar esta reflexión en un escenario concreto, donde se ponen en juego las tensiones entre políticas generales, desigualdades estructurales y obligaciones jurídicas específicas.

CAPÍTULO III

Evolución normativa del derecho a la educación, el interés superior del niño y la igualdad sustantiva en el marco constitucional y convencional

“*La igualdad no se satisface con un trato uniforme, sino con la eliminación de las desventajas que impiden a ciertos grupos ejercer sus derechos en condiciones de dignidad.”*
— Saba, R. (2016).
Más allá de la igualdad formal: la igualdad sustantiva.

3.1. Introducción

El reconocimiento jurídico del derecho a la educación en Argentina se sustenta en un plexo normativo complejo que combina la Constitución Nacional, los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional, la legislación infraconstitucional y la interpretación judicial. Este entramado no solo afirma el carácter esencial de este derecho, sino que también define parámetros concretos para su exigibilidad en contextos de desigualdad estructural.

En efecto, la evolución histórica muestra que, desde la Constitución de 1853/60 —que incorporó en su artículo 14 el derecho a enseñar y aprender (CN, 1853/60, art. 14, texto según reforma de 1994)— hasta la Reforma de 1994 —que otorgó jerarquía constitucional a los tratados internacionales (art. 75 inc. 22 CN) y facultó al Congreso para dictar medidas de acción positiva en favor de grupos vulnerables (art. 75 inc. 23 CN)—, el derecho a la educación transitó de una concepción liberal vinculada a la libertad de enseñanza hacia un paradigma que lo

entiende como un derecho humano de carácter social, estrechamente relacionado con la igualdad sustantiva y el interés superior del niño (Abramovich & Courtis, 2002; Saba, 2016; Etchichury, 2021; Pautassi, 2007).

En continuidad con este desarrollo, el artículo 75 inc. 19 CN refuerza dicho mandato al encomendar al Congreso la sanción de leyes que aseguren la igualdad real de oportunidades y posibilidades en la educación, la ciencia y la cultura, lo que proyecta a la educación como una herramienta indispensable para la construcción de ciudadanía democrática. Esta previsión se materializó en normas como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), cuyo artículo 2 define a la educación como un derecho personal y social, bien público y estratégico nacional.

Ahora bien, este plexo normativo no opera en el vacío, sino que ha sido interpretado y expandido por la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. En precedentes como Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) c/ GCBA (CSJN, 2013) o Defensor del Pueblo c/ Estado Nacional – Ministerio de Educación (CSJN, 2021), el Tribunal sostuvo que la falta de políticas efectivas —como la provisión de vacantes o la infraestructura escolar adecuada— configura una violación constitucional y exige la adopción de medidas positivas inmediatas.

A su vez, esta construcción jurisprudencial se ve enriquecida por la doctrina contemporánea, que ha aportado densidad analítica al principio de igualdad sustantiva y a la exigibilidad de los derechos sociales. Abramovich y Courtis (2002) sostienen que los derechos sociales constituyen mandatos jurídicos exigibles en sede judicial y no simples directrices programáticas. En la misma línea, Etchichury (2019) subraya que su exigibilidad está vinculada al deber estatal de remover obstáculos estructurales que impiden su goce, mientras que Gargarella (2010) enfatiza el rol contramayoritario del Poder Judicial en la protección de estos derechos frente a omisiones o decisiones regresivas de los poderes políticos.

En consecuencia, sobre la base de la interrelación entre norma, jurisprudencia y doctrina, el presente capítulo examina los principales hitos en tres planos —el constitucional e internacional, el infraconstitucional y el jurisprudencial—, integrando también los aportes doctrinarios que permiten comprender la educación como un derecho social fundamental cuya operatividad depende de la conjunción entre disposiciones normativas, políticas públicas y control judicial.

3.2. Marco constitucional argentino

El punto de partida ineludible para comprender el derecho a la educación en la Argentina se encuentra en la Constitución Nacional, que en su texto originario de 1853/60 ya reconocía en el artículo 14 el derecho de "todos los habitantes de la Nación" a enseñar y aprender (Constitución de la Nación Argentina, 1853/60, art. 14). Esta previsión temprana se vinculó con el ideario republicano de la época, que concebía a la educación como herramienta indispensable para la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia representativa.

Con el paso del tiempo, la Reforma Constitucional de 1994 introdujo un cambio cualitativo en este plano, al reforzar el bloque de constitucionalidad con disposiciones de particular relevancia. En primer lugar, el artículo 75 inciso 19 atribuyó al Congreso la competencia para dictar leyes que aseguren la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, garanticen la gratuidad y equidad de la educación pública estatal y sancionen leyes de organización y base del sistema educativo. En segundo término, el artículo 75 inciso 22 otorgó jerarquía constitucional a los principales tratados internacionales de derechos humanos, ampliando el plexo normativo aplicable y proyectando el derecho a la educación en clave de exigibilidad internacional (Constitución de la Nación Argentina, 1994, arts. 75 incs. 19 y 22).

En este mismo sentido, el diseño constitucional se ve reforzado por el artículo 16, que consagra la igualdad ante la ley, y por el artículo 75 inciso 23, que faculta al Congreso a dictar leyes de acción positiva a favor de niños, mujeres, ancianos y personas con discapacidad. De esta manera, la Constitución no se limita a reconocer la igualdad formal, sino que impone al Estado la obligación de remover obstáculos estructurales que impiden su ejercicio real, habilitando la adopción de medidas diferenciadas para garantizar la igualdad sustantiva, en estrecha relación con la protección de la infancia (Saba, 2016; Etchichury, 2019).

A su vez, la operatividad de este plexo normativo ha sido consolidada mediante la interpretación de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. En fallos tempranos, como Colegio Máximo (CSJN, 1887, Fallos: 28:87), el Tribunal defendió la libertad de enseñanza como un aspecto esencial del artículo 14, en sintonía con el paradigma liberal del siglo XIX. No obstante, en pronunciamientos más recientes, la Corte reconoció expresamente el carácter fundamental y operativo del derecho a la educación. Tal fue el caso de Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CSJN, 2013, Fallos: 336:760), donde sostuvo que el Estado tiene la obligación de garantizar vacantes escolares suficientes y que la omisión de políticas efectivas en ese sentido constituye una violación constitucional.

En consecuencia, puede afirmarse que la Constitución argentina, tanto en su texto originario como en su versión reformada, establece un entramado normativo que vincula libertad, igualdad y acciones positivas. Este plexo configura a la educación no solo como una facultad individual, sino como un derecho social fundamental cuya efectividad exige medidas estatales concretas. Además, su articulación con los tratados internacionales de derechos humanos incorporados en 1994 consolida el bloque de constitucionalidad federal aplicable al derecho a la educación y sienta las bases para su interpretación en clave de exigibilidad jurídica.

3.3. Marco internacional de derechos humanos

El derecho a la educación cuenta con un sólido respaldo en el plano internacional, en virtud de la incorporación con jerarquía constitucional de los principales tratados de derechos humanos a través del artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional (Constitución de la Nación Argentina, 1994, art. 75 inc. 22). Este plexo normativo no solo reafirma el carácter fundamental del derecho, sino que además define parámetros concretos para su exigibilidad.

Entre los tratados con mayor incidencia en esta materia se destaca el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), cuyo artículo 13 reconoce que toda persona tiene derecho a la educación y que esta debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y de la dignidad (Naciones Unidas, 1966, art. 13). El Pacto dispone que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos, que la enseñanza secundaria debe generalizarse progresivamente y que la enseñanza superior debe implantarse gradualmente en condiciones de igualdad.

La interpretación de estas disposiciones fue precisada por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que en su Observación General N.º 13 estructuró el derecho a la educación en torno a cuatro dimensiones esenciales: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Comité DESC, 1999, párr. 6). Estos parámetros constituyen estándares jurídicos vinculantes que permiten evaluar si las medidas estatales cumplen con las obligaciones asumidas. El Comité reforzó, además, que ciertos aspectos del derecho a la educación son de aplicación inmediata y que los Estados no pueden justificar su incumplimiento invocando únicamente limitaciones presupuestarias (Comité DESC, 1999, párr. 43).

A esta línea se suma la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que en sus artículos 28 y 29 reafirma la obligación estatal de garantizar la educación primaria obligatoria y gratuita, de promover el acceso a niveles superiores en condiciones de igualdad y de orientar la enseñanza hacia el respeto de los derechos humanos y la vida en sociedad (Asamblea General de

la ONU, 1989, arts. 28–29). Asimismo, el artículo 3 consagra el principio del interés superior del niño, que obliga a que toda medida adoptada por el Estado en materia educativa priorice el bienestar y desarrollo integral de la infancia (Asamblea General de la ONU, 1989, art. 3).

De manera complementaria, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) incorpora esta obligación en el marco del artículo 26, que reconoce el deber de los Estados de adoptar medidas para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales (OEA, 1969, art. 26). La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha desempeñado un rol central en la interpretación de este mandato. En la Opinión Consultiva OC-17/2002, afirmó que los niños requieren medidas reforzadas de protección (Corte IDH, 2002). Asimismo, en Gonzales Lluy vs. Ecuador (2015) y Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018), sostuvo que la omisión de políticas diferenciadas frente a situaciones de exclusión estructural configura una violación de derechos humanos que compromete la responsabilidad internacional del Estado (Corte IDH, 2015; Corte IDH, 2018).

En esta misma línea, la Corte ha precisado que el principio de igualdad y no discriminación exige la adopción de medidas diferenciadas para remover obstáculos históricos. En Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (2005), el Tribunal señaló que la vulneración de derechos sociales básicos, como la salud, la alimentación y la educación, no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con las condiciones materiales que impiden su goce efectivo. Posteriormente, en la sentencia de interpretación (2006), reforzó la obligación estatal de garantizar condiciones adecuadas de vida y acceso a servicios esenciales como presupuesto de otros derechos fundamentales (Corte IDH, 2005; Corte IDH, 2006).

Este desarrollo jurisprudencial se articula también con el principio de igualdad y no discriminación, reconocido en el artículo 2 de la CDN (Asamblea General de la ONU, 1989, art. 2), en el artículo 2.2 del PIDESC (Naciones Unidas, 1966, art. 2.2) y en el artículo 1.1 de la

CADH (OEA, 1969, art. 1.1). En Atala Riffo y Niñas vs. Chile (2012), la Corte reafirmó que la falta de acciones diferenciadas puede constituir discriminación indirecta (Corte IDH, 2012).

En suma, todo este entramado normativo configura un marco internacional robusto que obliga al Estado argentino a garantizar el derecho a la educación de manera inmediata y progresiva, bajo parámetros de igualdad sustantiva, interés superior del niño y medidas positivas de acción. Este piso jurídico, incorporado con jerarquía constitucional, se articula con las disposiciones infraconstitucionales nacionales, que serán desarrolladas en el apartado siguiente.

3.4. Marco legal nacional interno

En el plano infraconstitucional, la legislación argentina ha desarrollado de manera específica el derecho a la educación y las obligaciones estatales vinculadas a la protección integral de la niñez y a la integración socio-urbana de los barrios populares. Este conjunto de normas complementa el plexo constitucional e internacional y constituye el fundamento jurídico que obliga a los poderes públicos a implementar medidas concretas y diferenciadas en contextos de vulnerabilidad.

En esa dirección, la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes constituye el eje vertebral de la política nacional de infancia. Su artículo 3 consagra el principio del interés superior del niño como criterio primordial para todas las medidas que los afecten; el artículo 4 reconoce a los niños como sujetos plenos de derechos; y el artículo 11 dispone expresamente que el Estado debe garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación, lo que impone la adopción de acciones positivas frente a situaciones de exclusión múltiple (Congreso de la Nación Argentina, 2005, arts. 3, 4 y 11).

Complementariamente, la Ley 26.206 de Educación Nacional define a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado (art. 2). Establece la

obligatoriedad desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria (art. 16), garantiza la gratuidad de los servicios educativos estatales (art. 2) y reconoce que la educación debe brindarse en condiciones de igualdad y equidad (art. 8). Asimismo, incorpora objetivos vinculados a la inclusión, la permanencia y la calidad, en sintonía con las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad desarrolladas por el Comité DESC en la Observación General Nº 13 (Comité DESC, 1999, párrs. 6 y 43).

En lo relativo a los barrios populares, la Ley 27.453 de Régimen de Integración Socio Urbana —modificada por la Ley 27.694, que creó el Fondo de Integración Socio Urbana (FISU)— se erige como un instrumento normativo central. Esta norma reconoce formalmente la existencia de más de 4.000 barrios inscriptos en el RENABAP y ordena la ejecución de proyectos de urbanización destinados a garantizar condiciones mínimas de habitabilidad, tales como el acceso a servicios básicos, la regularización dominial y la infraestructura social, los cuales, aunque no constituyen educación en sentido estricto, configuran condiciones de posibilidad para su ejercicio efectivo. Sin vivienda adecuada, servicios esenciales ni seguridad en la tenencia, se agravan de manera significativa los riesgos de exclusión escolar (Congreso de la Nación Argentina, 2018; Congreso de la Nación Argentina, 2023).

Como antecedente inmediato, la Ley 24.374 —conocida como “Ley Pierri”— estableció un régimen de regularización dominial para viviendas únicas en asentamientos precarios. Aunque su alcance fue limitado, representó un hito relevante en tanto reconoció que la falta de título de propiedad no solo vulnera el derecho a la vivienda, sino que también repercute en el goce de otros derechos conexos, entre ellos el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que residen en tales contextos (Congreso de la Nación Argentina, 1994).

En conjunto, este marco normativo infraconstitucional se articula con las disposiciones constitucionales e internacionales en un sistema integrado que impone al Estado obligaciones reforzadas. En particular, la Ley 26.061 exige la adopción de medidas positivas en favor de los

niños y niñas de sectores más desfavorecidos; la Ley 26.206 traduce los estándares internacionales en objetivos y deberes concretos para el sistema educativo; y las Leyes 27.453 y 27.694, junto con la Ley 24.374, reconocen que la integración socio-urbana constituye un presupuesto indispensable para el ejercicio de los derechos fundamentales, entre ellos el acceso a la educación en condiciones de igualdad sustantiva.

La doctrina contemporánea ha acompañado esta evolución normativa al subrayar que los derechos sociales requieren condiciones materiales para hacerse efectivos. En esta línea, Saba (2016) plantea que las desigualdades estructurales obligan al Estado a adoptar medidas positivas que aseguren el goce real —y no meramente formal— de los derechos. Trasladado al ámbito educativo, este enfoque permite advertir que la sola existencia de escuelas no basta para garantizar el acceso efectivo si no se contemplan también las condiciones sociales y económicas de los sectores en situación de vulnerabilidad.

De este modo, la legislación nacional, complementada con la doctrina, ofrece un marco analítico que exige interpretar el derecho a la educación en clave de igualdad sustantiva y medidas diferenciadas. Este entramado prepara el terreno para el análisis de la jurisprudencia nacional e interamericana, que ha precisado los alcances y la exigibilidad de estas obligaciones en contextos de pobreza estructural.

3.5. Marco normativo provincial en Corrientes

La implementación del derecho a la educación en la Provincia de Corrientes se encuentra regulada por un plexo normativo específico que complementa la Constitución Nacional y las leyes nacionales. Este marco provincial resulta particularmente relevante para el análisis del caso del Barrio Irupé, en tanto define obligaciones concretas de la jurisdicción local en materia de educación, hábitat y protección de la infancia.

En primer lugar, la Ley Provincial de Educación N.º 6475 establece que la educación constituye un bien social y un derecho fundamental garantizado por el Estado provincial (art. 2), reconoce la obligatoriedad escolar desde el nivel inicial hasta la finalización de la secundaria (arts. 16 y 29) y dispone que el sistema educativo debe garantizar igualdad y gratuidad (arts. 2 y 8) (Provincia de Corrientes, 2018). Asimismo, la ley incorpora previsiones sobre educación rural (arts. 80-82), educación intercultural bilingüe (arts. 83-85) y educación a distancia (arts. 127-129), dimensiones que adquieren especial significación en el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, cuando las modalidades no presenciales pasaron a ocupar un lugar central.

En materia de hábitat y regularización, la Ley N.º 5836 (2008) declaró la emergencia habitacional en asentamientos poblacionales de la provincia y creó el Plan de Regularización Dominial, destinado a urbanizar, adjudicar tierras y brindar asistencia técnica a familias en situación de vulnerabilidad (Provincia de Corrientes, 2008). Posteriormente, la Ley N.º 6211 (2013) prorrogó y amplió la vigencia de este régimen, precisando el procedimiento administrativo para consolidar la tenencia en dominio perfecto (Provincia de Corrientes, 2013). Estas normas, aunque no refieren de manera directa a la educación, resultan complementarias, en tanto la falta de vivienda adecuada y de servicios esenciales incide en el ejercicio efectivo de derechos educativos, especialmente en barrios populares.

Durante la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación de Corrientes dictó la Resolución N.º 3080/2020, publicada en el Boletín Oficial del 30 de septiembre de 2020, mediante la cual aprobó el Plan Estratégico Educativo 2020. Este instrumento reguló la continuidad pedagógica en los niveles obligatorios a través de la priorización de contenidos, la adecuación de la evaluación y la incorporación de modalidades no presenciales (Provincia de Corrientes, 2020). En línea con las Resoluciones N.º 363/2020 y 368/2020 del Consejo Federal de Educación, la normativa provincial reconoció la necesidad de adaptar la enseñanza a las condiciones materiales y sociales de los estudiantes, aunque diversos informes han advertido que

su implementación se vio condicionada por las limitaciones de conectividad y recursos en sectores vulnerables como el Barrio Irupé.

En conjunto, este marco normativo provincial evidencia que la Provincia de Corrientes ha asumido compromisos específicos para garantizar el derecho a la educación y mejorar las condiciones materiales de vida de la infancia. No obstante, el contraste entre estas disposiciones y la realidad de barrios populares plantea interrogantes sobre el alcance y la efectividad de tales normas en contextos de pobreza estructural, lo que será objeto de análisis en el capítulo siguiente.

3.6 Medidas positivas de acción como obligación jurídica

En este marco, las medidas positivas de acción —también denominadas acciones afirmativas— adquieren relevancia como obligaciones estatales diferenciadas que el orden jurídico impone para garantizar condiciones reales de igualdad. No se trata de políticas optativas ni de concesiones voluntarias, sino de mandatos jurídicos derivados del principio de igualdad sustantiva, consagrado en el bloque constitucional y convencional.

Este principio exige que el Estado no se limite a asegurar igualdad formal ante la ley, sino que adopte medidas concretas para remover obstáculos estructurales que impiden el ejercicio efectivo de los derechos. Tal exigencia se desprende del artículo 1.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH, 1969), que impone el deber de no discriminación, y del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966), que establece el deber de progresividad en la realización de los derechos.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha reafirmado esta obligación en su Observación General N.º 20 (2009), señalando que ***“la adopción de medidas especiales temporales puede ser necesaria para acelerar la igualdad de facto de los grupos***

desfavorecidos”[9]. En el plano jurisprudencial, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha reconocido que la omisión de medidas positivas puede configurar una forma de discriminación estructural y generar responsabilidad internacional del Estado[10].

Desde esta perspectiva, las medidas positivas de acción no son excepcionales ni accesorias: son parte constitutiva del deber estatal de garantizar derechos en condiciones de igualdad. Su ausencia, especialmente en contextos de pobreza estructural, puede implicar una vulneración directa del derecho a la educación y del principio del interés superior del niño.

3.7. Jurisprudencia nacional e interamericana

El recorrido realizado permite advertir que el derecho a la educación en Argentina se asienta sobre un plexo jurídico robusto que integra normas constitucionales, tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional, legislación infraconstitucional y jurisprudencia nacional e interamericana. Este entramado normativo reconoce a la educación no solo como un derecho individual, sino como un bien público y un derecho social fundamental cuya efectividad exige medidas estatales concretas y diferenciadas.

En el plano constitucional, la Constitución Nacional estableció tempranamente el derecho a enseñar y aprender (art. 14), y con la reforma de 1994 reforzó la obligación estatal de garantizar igualdad real de oportunidades y otorgó jerarquía constitucional a los tratados internacionales (arts. 75 incs. 19, 22 y 23) (Constitución de la Nación Argentina, 1994).

En el plano internacional, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966, art. 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de la ONU, 1989, arts. 3, 28 y 29) y la Convención Americana sobre

[9] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009). Observación General N.º 20 sobre la no discriminación en los derechos económicos, sociales y culturales (E/C.12/GC/20), párr. 9.
[10] Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2012). Atala Riffo y niñas vs. Chile. Sentencia de 24 de febrero de 2012, párr. 79.

Derechos Humanos (OEA, 1969, art. 26), interpretados por los órganos competentes, han delineado estándares jurídicos exigibles que incluyen la obligación de adoptar medidas positivas, la progresividad y la prohibición de regresividad (Comité DESC, 1999). La Corte IDH ha precisado estos alcances en su Opinión Consultiva OC-17/2002 y en fallos como Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (2005), Atala Riffo y Niñas vs. Chile (2012), Gonzales Lluy vs. Ecuador (2015) y Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018).

En el plano infraconstitucional, las leyes nacionales han traducido estas obligaciones en mandatos concretos: la Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes; la Ley 26.206 de Educación Nacional; la Ley 27.453 de Integración Socio Urbana y su modificatoria Ley 27.694; y la Ley 24.374 de regularización dominial. Todas ellas refuerzan la obligación de garantizar condiciones materiales y sociales que hagan efectivo el derecho a la educación.

Finalmente, la jurisprudencia nacional consolidó la operatividad del derecho. En García Méndez y Musa c/ Estado Nacional (CSJN, 2008), ACIJ c/ GCBA (CSJN, 2013) y Defensor del Pueblo c/ Estado Nacional – Ministerio de Educación (CSJN, 2021), la Corte Suprema destacó que el acceso a la educación es un derecho fundamental y exigible, que no admite excusas derivadas de la falta de infraestructura o de emergencias coyunturales.

En suma, este cuerpo normativo y jurisprudencial configura un estándar de protección reforzada que obliga al Estado argentino a garantizar el acceso, permanencia y calidad educativa en condiciones de igualdad sustantiva. Estas bases resultan indispensables para abordar, en el capítulo siguiente, el análisis del caso del Barrio Irupé, donde se pondrán en tensión los principios desarrollados frente a un contexto concreto de pobreza estructural y exclusión múltiple.

CAPÍTULO IV

Marco jurídico vigente sobre educación, igualdad sustantiva e interés superior del niño en contextos de vulnerabilidad estructural

"Donde hay infancia, hay derecho.
Donde hay pobreza, hay urgencia."
— Adaptación inspirada en
Etchichury, 2021

4.1 Introducción

El presente capítulo se centra en el análisis dogmático y normativo de tres principios fundamentales para la protección integral de la infancia: el derecho a la educación, el interés superior del niño y la igualdad sustantiva. A diferencia del Capítulo I, en el que se delineó el diseño metodológico de la investigación, y del Capítulo II, donde se expusieron los antecedentes históricos y la evolución jurídica de estos principios, en esta sección se busca precisar su contenido vigente, su operatividad y su interrelación en escenarios de desigualdad estructural.

En este marco, se examinará el derecho a la educación como un derecho humano fundamental, incorporado al bloque de constitucionalidad y convencionalidad, con especial atención a sus dimensiones esenciales de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, conforme a los estándares internacionales de derechos humanos. Asimismo, se abordará el principio del interés superior del niño como criterio hermenéutico rector que orienta la interpretación y aplicación de toda norma que involucre a la infancia, y el principio de igualdad en su dimensión sustantiva, que impone al Estado la obligación de remover obstáculos estructurales y a garantizar condiciones materiales de equidad mediante medidas de acción positiva.

En este marco, el objetivo de este capítulo es establecer un marco jurídico integral que permita identificar los parámetros de control aplicables a la actuación estatal en escenarios de exclusión y emergencia. Estos lineamientos —sustentados en la interdependencia, la indivisibilidad y la exigibilidad de los derechos humanos— servirán como base para el análisis que se desarrollará en los capítulos siguientes, donde se examinará si las políticas implementadas durante la pandemia de COVID-19 en el Barrio Irupé fueron compatibles con las obligaciones constitucionales e internacionales de respeto, protección y garantía de los derechos de la infancia.

4.2. Exigibilidad y operatividad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

La educación ocupa un lugar central dentro del conjunto de los derechos económicos, sociales y culturales, pues es a la vez un derecho autónomo y una condición habilitante para el ejercicio de otros derechos fundamentales (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC], 1999). Este doble carácter —autónomo e instrumental— permite comprenderla como presupuesto para la dignidad humana, la igualdad sustantiva y la ciudadanía democrática. En la doctrina argentina, esta lectura se refuerza con la idea de justiciabilidad: la educación, como los demás derechos sociales, no puede quedar en el plano programático, sino que debe ser exigible judicialmente (Abramovich & Courtis, 2002).

Con ese telón de fondo, el reconocimiento normativo se ancla en el artículo 14 de la Constitución Nacional y se proyecta —con jerarquía constitucional— a través del artículo 13 del PIDESC, los artículos 28 y 29 de la CDN y el artículo 26 de la CADH, todos incorporados por el artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional. La interpretación autorizada de este plexo ha sido desarrollada por el Comité DESC: la Observación General n.º 13 propuso criterios para evaluar el cumplimiento estatal del derecho a la educación, incluyendo la disponibilidad de servicios, la accesibilidad sin discriminación, la adecuación cultural y pedagógica, y la capacidad

de respuesta frente a las necesidades cambiantes de los estudiantes (Comité DESC, 1999). En continuidad con ello, la Observación General n.º 20 subrayó que la educación debe garantizarse sin discriminación y con atención prioritaria a grupos históricamente vulnerados (Comité DESC, 2009), mientras que la Observación General n.º 11 recordó la obligación estatal de adoptar planes de acción con metas verificables para realizar progresivamente la educación obligatoria y gratuita (Comité DESC, 1999).

En el plano interno, esta arquitectura se traduce en la Ley 26.206 de Educación Nacional, que define la educación como bien público y derecho personal y social (art. 2), establece la obligatoriedad desde el nivel inicial hasta la finalización de la secundaria (art. 16), asegura la gratuidad en los servicios estatales (art. 2) y exige igualdad y equidad en la prestación (art. 8). De este modo, la legislación positiva incorpora operativamente los estándares internacionales en la política educativa, reforzando el deber estatal de garantizar condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas.

La doctrina acompaña esta lectura con matices convergentes: además de la exigibilidad planteada por Abramovich y Courtis (2002), Saba (2016) advierte que las desigualdades estructurales imponen medidas correctivas que trascienden la igualdad formal para concretar igualdad real; en sintonía, Pautassi (2010) sostiene que la igualdad formal es insuficiente y que se requieren obligaciones jurídicas concretas y territorializadas en las políticas públicas. Complementariamente, Redondo (2020) pone el foco en las condiciones materiales y simbólicas como presupuesto del derecho educativo, y Etchichury (2021) enfatiza la dimensión práctica de la exigibilidad: “un derecho no reclamable es, en los hechos, un derecho negado” (p. 27).

La jurisprudencia nacional consolida este enfoque. En ACIJ c/ GCBA (CSJN, 2013, Fallos 336:760), la Corte sostuvo que el derecho a la educación demanda acciones inmediatas y que la falta de infraestructura no justifica la ausencia de vacantes. En García Méndez y Musa c/ Estado Nacional (CSJN, 2008, Fallos 331:2691), reafirmó que las políticas públicas deben

traducirse en resultados verificables compatibles con el interés superior del niño. Y, en el contexto de la pandemia, la Corte puntualizó que las restricciones no pueden vaciar de contenido la continuidad pedagógica (GCBA c/ Estado Nacional, CSJN, 2021).

En el ámbito interamericano, la Corte IDH ha vinculado sistemáticamente el derecho a la educación con la igualdad sustantiva y la no discriminación. La OC-17/2002 afirmó que niños, niñas y adolescentes son titulares de derechos exigibles y requieren medidas reforzadas de protección. En Gonzales Lluy vs. Ecuador (Corte IDH, 2015), negar el acceso escolar a una niña por su condición de salud fue calificado como discriminación estructural; y en Cuscul Pivaral vs. Guatemala (Corte IDH, 2018) se estableció que la ausencia de medidas diferenciadas frente a contextos de vulnerabilidad compromete la responsabilidad internacional del Estado. La misma lógica se proyecta en Atala Riffo vs. Chile (Corte IDH, 2012), al sostener que la igualdad requiere tratos diferenciados cuando hay desventajas, y en Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (Corte IDH, 2005), al vincular exclusión territorial con la vulneración de derechos básicos —incluida la educación—.

En suma, el derecho a la educación se configura como plenamente operativo en términos jurídicos: su realización no se agota en la existencia formal de escuelas, sino que exige medidas positivas, inmediatas y diferenciadas que aseguren condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas para el acceso, la permanencia y la calidad en igualdad sustantiva, especialmente frente a contextos de vulnerabilidad estructural (Comité DESC, 1999; 2009; CSJN, 2008, 2013, 2021; Corte IDH, 2002, 2005, 2012, 2015, 2018).

4.3. El derecho a la educación: contenido esencial y operatividad

El derecho a la educación, como integrante del conjunto de los derechos económicos, sociales y culturales, presenta una doble dimensión: por un lado, un contenido mínimo esencial que los Estados deben garantizar de manera inmediata; por otro, un desarrollo progresivo que

exige la adopción de medidas deliberadas y sostenidas en el tiempo (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC], 1990). Esta doble condición ha sido destacada en la doctrina como característica definitoria de los DESC, al combinar obligaciones de cumplimiento inmediato con otras de realización progresiva (Abramovich & Courtis, 2002).

En el plano internacional, el Comité DESC precisó en su Observación General n.º 13 (1999) que el núcleo esencial del derecho a la educación incluye la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la no discriminación en el acceso y la garantía de una calidad suficiente en los contenidos pedagógicos. Este estándar, de carácter inmediato, no puede ser relativizado por razones presupuestarias. En complemento, la Observación General n.º 3 (1990) interpretó el artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), estableciendo que los Estados deben avanzar progresivamente hacia la plena efectividad del derecho, bajo los principios de progresividad y no regresividad. Esto implica que ningún retroceso deliberado —como la eliminación de becas o programas de inclusión digital— resulta admisible sin una justificación estricta y razonable. Como ha señalado Etchichury (2021), la progresividad no puede confundirse con discrecionalidad política: constituye un mandato normativo que obliga al Estado a planificar, asignar recursos y adoptar medidas concretas.

En el plano interno, este plexo normativo se refuerza a través de la Constitución Nacional, cuyo artículo 14 reconoce el derecho a enseñar y aprender, y cuyos artículos 75 incisos 19 y 22 imponen al Congreso la obligación de garantizar la gratuidad, equidad y calidad de la educación pública, así como de otorgar jerarquía constitucional a los principales tratados de derechos humanos. Estas previsiones se desarrollan legislativamente en la Ley 26.206 de Educación Nacional, que define a la educación como un bien público y un derecho personal y social (art. 2), establece su obligatoriedad desde el nivel inicial hasta la finalización de la secundaria (art. 16), asegura su gratuidad en los establecimientos estatales (art. 2) y exige condiciones de igualdad y equidad (art. 8). A ello se suma la Ley 26.061 de Protección Integral

de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que consagra el principio del interés superior del niño (art. 3) y ordena al Estado adoptar medidas positivas que garanticen el acceso a la educación en igualdad de condiciones (art. 11). En términos doctrinarios, Saba (2016) advierte que la igualdad formal es insuficiente y que los Estados deben adoptar acciones positivas para remover barreras estructurales.

La doctrina contemporánea ha profundizado estas exigencias. Abramovich y Courtis (2002) sostienen que los derechos sociales, incluido el derecho a la educación, son justiciables y deben poder reclamarse judicialmente frente a incumplimientos. Pautassi (2007) complementa este enfoque al remarcar que las políticas sociales dirigidas a la infancia deben constituirse en obligaciones jurídicas concretas y territorializadas, mientras que Redondo (2020) enfatiza que las condiciones materiales y simbólicas son presupuestos indispensables para la realización efectiva del derecho educativo. En sintonía, Rabossi (1991) afirma que los derechos humanos solo adquieren eficacia real cuando imponen obligaciones jurídicas exigibles, y Ferrajoli (2011) recuerda que los derechos fundamentales requieren no solo proclamación normativa, sino también garantías institucionales y jurisdiccionales.

La jurisprudencia nacional ha acompañado esta evolución. En Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CSJN, 2013, Fallos 336:760), la Corte Suprema sostuvo que la falta de infraestructura no podía justificar la ausencia de vacantes escolares, reconociendo la operatividad inmediata del derecho a la educación. En García Méndez y Musa c/ Estado Nacional (CSJN, 2008, Fallos 331:2691), reafirmó que las políticas públicas deben orientarse al interés superior del niño mediante resultados concretos y verificables. Más recientemente, en GCBA c/ Estado Nacional (CSJN, 2021), enfatizó que la pandemia de COVID-19 no eximía al Estado de garantizar la continuidad pedagógica, ordenando medidas urgentes para evitar un agravamiento de la desigualdad.

En el ámbito interamericano, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha consolidado un enfoque que vincula el derecho a la educación con la igualdad sustantiva y la no discriminación. En la Opinión Consultiva OC-17/2002, sostuvo que niños y niñas son titulares de derechos exigibles y requieren medidas reforzadas de protección. En Gonzales Lluy vs. Ecuador (Corte IDH, 2015), consideró que negar el acceso educativo a una niña por su condición de salud constituía discriminación estructural. En Cuscul Pivaral vs. Guatemala (Corte IDH, 2018), determinó que la ausencia de políticas diferenciadas frente a la exclusión estructural compromete la responsabilidad internacional del Estado. Asimismo, en Atala Riffo vs. Chile (Corte IDH, 2012) reafirmó que la igualdad exige trato diferenciado en situaciones de desventaja, criterio también aplicado en Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (Corte IDH, 2005), donde vinculó la exclusión territorial con la vulneración de derechos básicos, entre ellos la educación.

En suma, el derecho a la educación se configura como jurídicamente operativo y exigible: su contenido esencial —gratuidad, obligatoriedad, no discriminación y calidad básica— constituye una obligación inmediata para el Estado. A su vez, su dimensión progresiva impone el deber de adoptar medidas positivas, sostenidas y diferenciadas que aseguren condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas para su plena efectividad, especialmente en contextos de vulnerabilidad estructural (Abramovich & Courtis, 2002; Etchichury, 2021; Ferrajoli, 2011; Pautassi, 2007; Rabossi, 1991; Redondo, 2020; Saba, 2016; Comité DESC, 1990, 1999, 2009; CSJN, 2008, 2013, 2021; Corte IDH, 2002, 2005, 2012, 2015, 2018).

4.4. El interés superior del niño como principio interpretativo y ordenador

El principio del interés superior del niño, consagrado en el artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en el artículo 3 de la Ley 26.061, constituye el eje interpretativo del sistema jurídico argentino en materia de infancia. Esta norma impone que toda medida concerniente a niños y niñas, adoptada por instituciones públicas o privadas de bienestar

social, tribunales, autoridades administrativas o legislativas, debe atender primordialmente a dicho interés (CDN, 1989, art. 3.1).

La Observación General n.º 14 del Comité de los Derechos del Niño (2013) precisó que el interés superior no puede concebirse como una cláusula abstracta, sino como un concepto normativo operativo, que exige procedimientos claros de evaluación en cada caso. En este sentido, el Comité lo definió como un derecho sustantivo, un principio jurídico interpretativo y una norma de procedimiento, que debe aplicarse sistemáticamente tanto en políticas públicas como en decisiones administrativas y judiciales (CRC/C/GC/14, 2013, párrs. 6 y 13).

En el plano doctrinario, Abramovich (2006) afirma que el interés superior actúa como un principio de ponderación que otorga prevalencia a los derechos de la infancia frente a otros intereses en conflicto, evitando su subordinación a consideraciones de oportunidad política o presupuestaria (p. 36). Beloff (1999) sostiene que este principio tiene un carácter transversal, impregnando todo el derecho de la infancia y condicionando la validez de las decisiones estatales que los afecten (p. 24). Saba (2016), por su parte, lo vincula con la igualdad sustantiva, al señalar que su cumplimiento requiere superar la igualdad meramente formal y diseñar medidas diferenciadas que aseguren condiciones reales de equidad (pp. 189–190).

La jurisprudencia internacional ha consolidado esta interpretación. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la Opinión Consultiva OC-17/2002, sostuvo que el interés superior constituye un principio rector que orienta la elaboración de políticas públicas, la aplicación de medidas legislativas y la adopción de decisiones administrativas y judiciales (Corte IDH, 2002, párr. 56). En Niños de la Calle vs. Guatemala (1999), declaró que la omisión estatal de proteger a niños en situación de extrema vulnerabilidad constituía una violación directa de este principio (Corte IDH, 1999, párr. 146). En Instituto de Reeducación del Menor vs. Paraguay (2004), condenó al Estado por condiciones indignas de internación, reiterando que toda medida estatal debe ajustarse a este estándar (Corte IDH, 2004, párr. 174).

En el ámbito interno, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en García Méndez y Musa c/ Estado Nacional (2008), recordó que este principio impone orientar las políticas públicas hacia resultados concretos y verificables, adecuados a las necesidades de la infancia (CSJN, 2008, consid. 15). Este criterio reafirma que el interés superior no constituye una aspiración ética, sino un mandato jurídico exigible.

Dimensiones de exigibilidad del interés superior del niño

Tal como se desarrolló en un apartado anterior, el principio del interés superior del niño se proyecta en tres planos diferenciados: políticas públicas, medidas estatales y medidas positivas de acción. Esta distinción encuentra respaldo en la Observación General n.º 14 del Comité de los Derechos del Niño (2013), que exige que los Estados adopten "todas las medidas necesarias, expresas y concretas" para garantizar su plena efectividad (CRC/C/GC/14, párr. 13), y en la Opinión Consultiva OC-17/2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que lo define como principio rector de políticas, leyes y decisiones administrativas (Corte IDH, 2002, párr. 56). En el plano doctrinario, Saba (2016) sostiene que la igualdad sustantiva requiere del Estado la adopción de medidas diferenciadas y territorializadas para remover obstáculos estructurales.

En materia educativa, esta triple dimensión implica que las políticas públicas deben orientarse a garantizar programas universales y sostenibles que promuevan el acceso, la permanencia y la calidad educativa. Las medidas estatales concretas —ya sean normativas, administrativas o judiciales— deben demostrar explícitamente cómo se ponderó el interés superior en cada decisión, conforme lo establece el Comité en su Observación General n.º 14 (CRC/C/GC/14, párr. 36). A su vez, las medidas positivas de acción resultan indispensables para remover barreras estructurales como la pobreza, el déficit habitacional o la exclusión digital, que impactan de manera desproporcionada en la infancia en situación de vulnerabilidad.

En este marco, el interés superior del niño no se limita a orientar la interpretación normativa, sino que constituye un criterio operativo para evaluar la suficiencia de las respuestas estatales frente a situaciones de emergencia. En contextos como el del Barrio Irupé, la ausencia de medidas diferenciadas puede ser analizada a la luz de los estándares constitucionales y convencionales que obligan al Estado argentino a adoptar acciones específicas para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en condiciones de igualdad sustantiva.

4.5. Obligaciones jurídicas del Estado: respeto, protección, garantía y progresividad

El bloque de constitucionalidad federal argentino, conformado por la Constitución Nacional y los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22 CN), establece un conjunto de obligaciones jurídicas diferenciadas para el Estado en relación con el derecho a la educación. Estas obligaciones se estructuran en tres niveles clásicos —respeto, protección y garantía—, a los que se suma el principio de progresividad y no regresividad, propio de los derechos económicos, sociales y culturales.

La obligación de respeto exige que el Estado se abstenga de adoptar medidas que obstaculicen o restrinjan arbitrariamente el ejercicio del derecho a la educación. Esto incluye la prohibición de políticas discriminatorias en el acceso a establecimientos educativos y la exclusión de recortes presupuestarios injustificados que afecten programas esenciales (PIDESC, 1966, art. 13).

La obligación de protección impone al Estado regular y supervisar la actividad de actores privados, para impedir que interfieran en el goce efectivo del derecho. En este sentido, las instituciones educativas privadas deben garantizar estándares mínimos de calidad, accesibilidad y no discriminación, conforme lo dispuesto en el artículo 13.3 del PIDESC.

La obligación de garantía supone un deber positivo de adoptar medidas que aseguren condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas para el acceso, la permanencia y

la calidad educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Esto incluye la construcción de infraestructura, la provisión de materiales, la formación docente continua y el desarrollo de programas focalizados, conforme lo establece el Comité DESC en su Observación General n.º 13 (1999).

El principio de progresividad y no regresividad, reconocido en el artículo 2.1 del PIDESC y desarrollado por el Comité DESC en la Observación General n.º 3 (1990), obliga a los Estados a avanzar de forma deliberada y sostenida hacia la plena efectividad del derecho a la educación. Los retrocesos solo pueden admitirse en circunstancias excepcionales, bajo criterios de estricta necesidad, proporcionalidad y temporalidad.

La doctrina ha resaltado el carácter jurídico vinculante de estas obligaciones. Abramovich y Courtis (2002) sostienen que constituyen verdaderos mandatos normativos que limitan la discrecionalidad estatal y habilitan mecanismos de exigibilidad judicial. Etchichury (2019) agrega que la responsabilidad estatal no se agota en la creación de normas, sino que alcanza a la organización institucional y a la asignación presupuestaria. Pautassi (2007) enfatiza que la protección de los derechos sociales requiere que las políticas públicas se diseñen como obligaciones jurídicas concretas y no como meras directrices programáticas.

La jurisprudencia nacional ha consolidado este marco. En Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CSJN, 2013), la Corte Suprema afirmó que el Estado debía garantizar vacantes escolares suficientes, reconociendo así la operatividad inmediata del derecho a la educación. En Defensor del Pueblo de la Nación c/ Estado Nacional – Ministerio de Educación (CSJN, 2021), se señaló que la pandemia no eximía al Estado de garantizar la continuidad pedagógica, reforzando la necesidad de adoptar medidas positivas en contextos de emergencia.

En el ámbito interamericano, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en Gonzales Lluy vs. Ecuador (2015), declaró que la negativa de acceso educativo en condiciones

de vulnerabilidad configura discriminación estructural. En Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018), reiteró que la omisión de medidas diferenciadas frente a situaciones de especial riesgo genera responsabilidad internacional del Estado.

Este marco normativo, doctrinario y jurisprudencial será retomado en los capítulos siguientes para analizar su aplicación en contextos de vulnerabilidad estructural, con especial atención al caso del Barrio Irupé y a las respuestas estatales adoptadas durante la pandemia de COVID-19.

4.6. Medidas estatales con enfoque de derechos: territorialidad y obligaciones diferenciadas

El enfoque de derechos en materia educativa impone que las medidas estatales no se diseñen bajo criterios homogéneos, sino que respondan a las condiciones materiales, sociales y culturales específicas de cada territorio. La territorialidad se configura así como un principio jurídico fundamental, que obliga a reconocer la diversidad de contextos —barrios populares, comunidades rurales, asentamientos urbanos precarios— y a implementar acciones positivas diferenciadas que atiendan las desigualdades estructurales que allí se reproducen.

La Constitución Nacional, en su artículo 75 inciso 23, faculta al Congreso a dictar leyes de acción positiva a favor de niños, mujeres, personas mayores y personas con discapacidad, lo cual se traduce en la obligación de adoptar medidas diferenciadas frente a situaciones de exclusión múltiple. En la misma línea, la Ley 26.061, en sus artículos 7 y 11, establece que el Estado debe garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes mediante acciones que contemplen las particularidades territoriales y aseguren condiciones efectivas de igualdad.

En este mismo sentido, desde la doctrina, Abramovich (2006) subraya que la igualdad sustantiva no puede alcanzarse sin la adopción de acciones estatales específicas que reconozcan la heterogeneidad de las condiciones de vida de la infancia. Pautassi (2007) enfatiza que la eficacia de los derechos sociales depende de la articulación entre obligaciones jurídicas y

medidas diferenciadas de implementación. Etchichury (2019) advierte que el cumplimiento de los derechos en contextos de desigualdad exige acciones reforzadas de redistribución y asignación prioritaria de recursos.

La jurisprudencia interamericana ha consolidado esta orientación. En la Opinión Consultiva OC-17/2002, la Corte Interamericana de Derechos Humanos afirmó que los niños requieren medidas especiales de protección que atiendan sus condiciones reales de vida. En Niños de la Calle vs. Guatemala (1999), el tribunal condenó la omisión estatal de adoptar medidas concretas frente a la exclusión extrema. De manera complementaria, en Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay (2005), sostuvo que los Estados deben garantizar derechos básicos considerando las particularidades territoriales y culturales de los grupos afectados.

En el plano interno, la Ley 27.453 de Integración Socio Urbana, modificada por la Ley 27.694, constituye un ejemplo normativo que obliga al Estado a adoptar medidas con enfoque territorial. Al reconocer formalmente los barrios inscriptos en el RENABAP, estas leyes imponen el deber de ejecutar acciones que aseguren condiciones mínimas de habitabilidad, presupuesto indispensable para el ejercicio efectivo de derechos como la educación.

Este enfoque de derechos, articulado con la territorialidad y las obligaciones diferenciadas, establece que el Estado debe garantizar que el derecho a la educación se ejerza en condiciones de igualdad sustantiva. En los capítulos siguientes, este marco será retomado para analizar su aplicación en contextos de vulnerabilidad estructural, con especial atención a las respuestas estatales adoptadas durante la pandemia en territorios como el Barrio Irupé.

Capítulo V

Evaluación jurídica del cumplimiento estatal del derecho a la educación en el Barrio Irupé durante la pandemia de COVID-19

"La omisión estatal en contextos de desigualdad no es neutral: perpetúa exclusiones y vulnera derechos."

— Inspirado en Abramovich & Courtis, 2002

5.1. Introducción

Este capítulo se propone analizar el grado de cumplimiento estatal respecto del derecho a la educación durante la pandemia de COVID-19, en el contexto específico del Barrio Irupé. Para ello, se articula el marco normativo vigente —con especial énfasis en el bloque de constitucionalidad y convencionalidad— con los hallazgos empíricos relevados en el capítulo anterior. El análisis se orienta a indagar si el Estado adoptó medidas diferenciadas que respondieran a las condiciones de vulnerabilidad estructural del territorio, conforme a los estándares internacionales de exigibilidad.

5.2. Pobreza estructural y exclusión múltiple: una aproximación jurídica

El análisis del Barrio Irupé requiere ser situado en el marco de la pobreza estructural, entendida no como mera insuficiencia de ingresos, sino como una condición persistente que reproduce desigualdades y limita el ejercicio efectivo de derechos. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016) ha señalado que la pobreza estructural implica la transmisión intergeneracional de privaciones que perpetúan la exclusión social. En la misma

línea, Etchichury (2019) advierte que la persistencia de privaciones múltiples puede configurar una vulneración continuada de derechos humanos.

En Argentina, este fenómeno se manifiesta con particular intensidad en la región del NEA. De acuerdo con el INDEC (2021), Corrientes presenta de manera reiterada índices elevados de pobreza y necesidades básicas insatisfechas. A nivel local, el RENABAP (2023) relevó que en el Barrio Irupé el 92 % de los hogares carece de acceso formal a agua corriente, el 100 % presenta conexiones informales de electricidad, el 78 % de las viviendas son precarias y más del 60 % de las familias no posee documentación de tenencia. Estos datos evidencian un entramado de privaciones múltiples que condiciona las condiciones de vida cotidianas de la población.

La doctrina jurídica ha conceptualizado estas situaciones bajo la noción de exclusión múltiple, entendida como la acumulación de carencias en distintas dimensiones —habitacional, sanitaria, educativa y laboral— que no solo coexisten, sino que se refuerzan mutuamente (Subirats, Giménez & Obradors, 2005). En el caso del Irupé, las condiciones habitacionales y de servicios básicos inciden directamente en la salud y la alimentación, y de manera indirecta pero significativa, en el acceso y la permanencia educativa.

En el plano internacional, el Comité DESC introdujo en su Observación General n.º 20 (2009) el concepto de discriminación estructural para describir desigualdades persistentes que pueden reproducirse por inacción estatal. En la misma línea, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en Gonzales Lluy vs. Ecuador (2015) y en Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018), sostuvo que la acumulación de privaciones coloca a ciertos grupos en una situación de vulnerabilidad agravada que exige respuestas reforzadas por parte del Estado.

Considerado en relación con el Barrio Irupé, este marco normativo permite problematizar cómo la conjunción de carencias básicas incide en la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales —entre ellos, el derecho a la educación— y plantea la necesidad de adoptar

medidas diferenciadas y específicas que aseguren condiciones efectivas de igualdad sustantiva en contextos de vulnerabilidad estructural.

5.3. Igualdad sustantiva y medidas diferenciadas

El principio de igualdad sustantiva, previsto en la Constitución Nacional (arts. 16 y 75 inc. 23) y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (arts. 1.1 y 24), impone al Estado la obligación de remover obstáculos estructurales que impidan el goce efectivo de derechos. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en su Opinión Consultiva OC-18/2003, sostuvo que este principio exige un trato diferenciado hacia quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad (Corte IDH, 2003, párrs. 103–104).

En la doctrina argentina, Saba (2016) advierte que la igualdad no se agota en la mera prohibición de discriminación formal, sino que implica un mandato de no subordinación, que exige medidas estatales orientadas a superar las condiciones históricas de exclusión. En una conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Saba (2019) precisó que la igualdad sustantiva requiere mirar a los grupos históricamente postergados y diseñar acciones estatales diferenciadas que garanticen su participación en condiciones de dignidad. Etchichury (2019) complementa esta lectura al señalar que la igualdad sustantiva demanda reconocer la diversidad de sujetos y contextos, evitando que las diferencias relevantes sean invisibilizadas.

La Corte Suprema de Justicia de la Nación ha consolidado esta orientación. En Mendoza (CSJN, 2008, consid. 19), sostuvo que la igualdad impone adoptar medidas específicas frente a desigualdades ambientales y sociales. En Verbitsky (CSJN, 2005, consid. 16), afirmó que este principio no se limita a la prohibición de discriminación formal, sino que incluye la obligación de asegurar condiciones mínimas de dignidad. Finalmente, en ACIJ c/ GCBA (CSJN, 2013,

consid. 7), estableció que la igualdad real impone al Estado adoptar acciones concretas en favor de sectores históricamente excluidos.

En el caso del Barrio Irupé, la aplicación uniforme de la modalidad educativa digital durante la pandemia constituye un ejemplo de medida que no contempló las condiciones particulares del territorio. La falta de conectividad adecuada, de dispositivos suficientes y de espacios de estudio apropiados plantea interrogantes sobre cómo se garantizó en la práctica la igualdad sustantiva en el acceso a la educación. Tal como advierte Saba (2016), este principio requiere intervenciones positivas, que en contextos de vulnerabilidad estructural adquieren un carácter reforzado.

5.4. El derecho a la educación como derecho exigible en contextos de desigualdad

El derecho a la educación, reconocido en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966), en los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) y en el artículo 14 de la Constitución Nacional, constituye un derecho fundamental cuya operatividad no puede reducirse a su mera proclamación normativa. El artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional otorga jerarquía constitucional a estos tratados, lo que obliga a interpretarlos como de aplicación directa en el orden interno.

El Comité DESC, en su Observación General n.º 13 (1999), estableció que el derecho a la educación debe garantizarse mediante condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas, incluyendo la disponibilidad de servicios, la accesibilidad sin discriminación, la adecuación cultural y la capacidad de respuesta frente a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Estas exigencias han sido reforzadas en la práctica judicial. La Corte Suprema de Justicia de la Nación, en Asociación Civil Educación para Todos (2010), sostuvo que el Estado tiene la obligación de garantizar la disponibilidad de servicios educativos suficientes y de

calidad. Más recientemente, en Educando por la Inclusión (2021), el tribunal afirmó que deben adoptarse ajustes razonables para remover obstáculos estructurales que impidan el goce efectivo de este derecho.

Desde la filosofía jurídica, Rabossi (1993) sostiene que los derechos humanos carecen de sentido si no pueden ser reclamados frente al Estado y garantizados mediante mecanismos efectivos. En la misma línea, Abramovich y Courtis (2002) afirman que los derechos sociales —incluido el derecho a la educación— son plenamente justiciables y que su incumplimiento es jurídicamente imputable al Estado. Redondo (2011) complementa esta perspectiva al advertir que la garantía de este derecho no puede disociarse de las condiciones materiales y simbólicas que lo hacen posible, como la conectividad, los recursos escolares y el acompañamiento pedagógico.

Los organismos internacionales también han documentado estas problemáticas. Según el SITEAL-UNESCO (2021), durante la pandemia se profundizaron las brechas educativas en América Latina, con mayor impacto en los sectores de menores ingresos. De manera convergente, UNICEF (2020) registró que en barrios populares de la Argentina un 16 % de los niños y niñas interrumpió o abandonó temporalmente la escolaridad durante la emergencia sanitaria. Estos relevamientos muestran que, en contextos de desigualdad estructural, la efectividad del derecho a la educación debe analizarse más allá del acceso formal y considerar las condiciones materiales de su ejercicio.

En el caso del Barrio Irupé, el RENABAP (2023) informó que solo un 25 % de los hogares contaba con internet fijo y menos del 15 % disponía de una computadora destinada al uso escolar. A su vez, el INDEC (2021) constató que, en el decil más pobre de la población, más del 40 % carecía de conectividad fija y el 63 % no disponía de computadora. Estas condiciones plantean interrogantes relevantes respecto de la vigencia real del derecho a la educación en el barrio, dado que, si bien los estándares internacionales y nacionales reconocen su exigibilidad

inmediata, la evidencia empírica revela limitaciones materiales que requieren ser abordadas mediante políticas y medidas específicas.

5.5. Progresividad, no regresividad y adaptabilidad

El principio de progresividad, previsto en el artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966), establece que los Estados deben avanzar de manera deliberada, sostenida y verificable hacia la plena efectividad de los derechos sociales. Este mandato se complementa con la prohibición de regresividad, que impide retrocesos en los niveles de protección alcanzados, salvo que existan razones excepcionales, objetivas y justificables sometidas a control.

El Comité DESC, en su Observación General n.º 3 (1990), precisó que la progresividad no habilita la postergación indefinida de obligaciones ni la inacción estatal. Por el contrario, implica la existencia de obligaciones inmediatas, como la garantía de un contenido mínimo esencial y la prohibición de discriminación en el acceso a los derechos.

En el plano jurisprudencial, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en Acevedo Buendía vs. Perú (2009) y en Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018), sostuvo que la regresividad puede manifestarse tanto en acciones directas —como la eliminación de programas sociales— como en omisiones persistentes que afectan el acceso a servicios básicos. En el ámbito interno, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en Defensor del Pueblo de la Nación c/ Estado Nacional (2006), afirmó que la omisión de garantizar prestaciones sociales puede configurar una afectación ilegítima de derechos fundamentales.

Este marco se vincula con el principio de adaptabilidad, definido por el Comité DESC en su Observación General n.º 13 (1999), que exige que los sistemas educativos se ajusten a las necesidades y particularidades de los estudiantes, considerando factores culturales, sociales, económicos y territoriales. En la legislación argentina, la Ley 26.206 de Educación Nacional (art.

11) establece que el Estado debe asegurar una atención educativa adecuada a las diferencias sociales y territoriales.

En el contexto del Barrio Irupé, la suspensión de clases presenciales durante la pandemia y el traslado de la enseñanza a modalidades virtuales generaron tensiones en relación con la progresividad del derecho a la educación. El Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución 106/2020, implementó el programa Seguimos Educando como recurso para sostener la continuidad pedagógica, especialmente en hogares sin conectividad. Sin embargo, organismos como UNICEF (2020) y la Defensoría del Pueblo de la Nación (2021) señalaron que su efectividad dependía en gran medida de la posibilidad de retroalimentación docente, lo que redujo su alcance en términos pedagógicos.

En este escenario, la falta de conectividad adecuada y de dispositivos suficientes en el Irupé plantea interrogantes sobre cómo se garantizaron en la práctica los principios de progresividad y adaptabilidad. Redondo (2011) ha destacado que el derecho a la educación no puede disociarse de las condiciones materiales y simbólicas que lo hacen posible, lo que obliga a problematizar si la política estatal, aunque válida en términos formales, fue suficiente para asegurar el ejercicio real y efectivo del derecho en contextos de pobreza estructural.

5.6. Diagnóstico estructural del Barrio Irupé

El Barrio Irupé, conformado en la década de 1990 e inscripto en el Registro Nacional de Barrios Populares (RENABAP) bajo el ID n.º 2397, constituye un ejemplo paradigmático de las condiciones de informalidad urbana en la ciudad de Corrientes. De acuerdo con el relevamiento oficial del RENABAP (2023), el 92 % de los hogares carece de acceso formal a agua corriente, el 100 % utiliza conexiones informales de electricidad y el 78 % de las viviendas han sido clasificadas como precarias. Asimismo, más del 60 % de las familias no cuenta con documentación formal de tenencia de la tierra.

Estas condiciones se vinculan directamente con las obligaciones estatales establecidas en la Ley 27.453 y su modificatoria Ley 27.694, que regulan el régimen de regularización dominial para la integración socio-urbana de barrios populares. Dichas normas imponen al Estado el deber de garantizar acceso a servicios básicos, infraestructura y seguridad en la tenencia, requisitos mínimos para asegurar una vida digna y la efectividad de los derechos sociales.

En el plano internacional, el Comité DESC, en su Observación General n.º 4 (1991), estableció que la vivienda adecuada comprende no solo un techo, sino también la seguridad jurídica en la tenencia, la disponibilidad de servicios esenciales (agua, energía, saneamiento), la habitabilidad, la asequibilidad, la ubicación adecuada y la adecuación cultural. La precariedad habitacional y la falta de servicios básicos en el Irupé evidencian una vulneración directa de estos estándares.

El vínculo entre estas condiciones y el derecho a la educación resulta ineludible. La Observación General n.º 13 (1999, Comité DESC) establece que el derecho a la educación exige condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas. Sin infraestructura básica ni espacios habitacionales dignos, se ve comprometida la posibilidad de que niños, niñas y adolescentes del Irupé sostengan trayectorias educativas[11] sostenidas.

Desde la doctrina, se ha destacado que la pobreza estructural y la exclusión múltiple constituyen formas de vulneración continuada de derechos humanos. La CEPAL (2016) advierte que la pobreza estructural implica la transmisión intergeneracional de privaciones, mientras que Subirats, Giménez y Obradors (2005) conceptualizan la exclusión múltiple como la acumulación de carencias en distintas dimensiones —habitacional, sanitaria, educativa y laboral— que se

[11] Por trayectorias educativas se entiende el recorrido que realizan los estudiantes a lo largo de su escolaridad, que incluye no solo el avance lineal previsto por el sistema, sino también las interrupciones, repitencias o desvinculaciones que pueden ocurrir. Terigi (2009) advierte que las trayectorias no son homogéneas, sino que se configuran en relación con factores estructurales, institucionales y familiares. Desde el enfoque del derecho a la educación, este concepto resulta clave para evaluar la igualdad real y la obligación estatal de adoptar medidas positivas que garanticen la permanencia y finalización de los estudios.

refuerzan mutuamente. En esta misma línea, Etchichury (2019) sostiene que las privaciones múltiples pueden configurar una violación persistente de los derechos humanos.

Considerado en su conjunto, el caso del Barrio Irupé permite problematizar cómo las privaciones materiales y la informalidad urbana —reconocidas incluso en la legislación nacional— inciden directamente en la vigencia del derecho a la educación. La ausencia de condiciones mínimas de vivienda y servicios básicos muestra que la igualdad formal resulta insuficiente, y que el Estado debe adoptar medidas positivas, diferenciadas y territorializadas para garantizar la efectividad del derecho en contextos de vulnerabilidad estructural.

5.7. Continuidad pedagógica en pandemia en el Irupé

Durante la pandemia de COVID-19, la escolaridad en el Barrio Irupé se desarrolló en un escenario atravesado por restricciones materiales significativas. Según el RENABAP (2023), apenas un 25 % de los hogares contaba con conexión fija a internet y menos del 15 % disponía de una computadora destinada al uso escolar. Estos datos se corresponden con los relevamientos de UNICEF (2020), que documentaron que en barrios populares de la Argentina muchos niños y niñas debieron compartir un único dispositivo —generalmente un teléfono celular— entre varios miembros de la familia.

Frente a la falta de conectividad, el Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución 106/2020, implementó el programa Seguimos Educando, que incluyó la distribución de cuadernillos impresos como recurso alternativo para sostener la continuidad pedagógica. No obstante, la Defensoría del Pueblo de la Nación (2021) advirtió que, aunque necesarios, los materiales impresos no podían sustituir la interacción pedagógica ni la retroalimentación docente sistemática. En consecuencia, fueron considerados un soporte limitado, que no garantizó aprendizajes equivalentes a los de sectores con mejores condiciones de conectividad y equipamiento.

El acompañamiento docente en contextos de precariedad digital también fue señalado como intermitente o reducido (UNICEF, 2020), lo que abre interrogantes sobre el grado de adecuación de la estrategia estatal a las realidades territoriales de barrios populares como el Irupé. En este sentido, las limitaciones observadas permiten problematizar el cumplimiento efectivo de los principios de progresividad y adaptabilidad del derecho a la educación, reconocidos en el PIDESC (1966, arts. 2.1 y 13) y desarrollados por el Comité DESC en su Observación General n.º 13 (1999).

5.7. Impacto diferenciado en la infancia

El principio de progresividad, previsto en el artículo 2.1 del PIDESC, establece que los Estados deben avanzar de manera deliberada, sostenida y verificable hacia la plena efectividad de los derechos sociales. Este mandato se complementa con la prohibición de regresividad, que impide retrocesos en los niveles de protección alcanzados, salvo que existan razones excepcionales, objetivas y justificables sometidas a control judicial y democrático.

El Comité DESC, en su Observación General n.º 3 (1990), precisó que la progresividad no habilita la postergación indefinida de obligaciones ni la inacción estatal. Por el contrario, implica la existencia de obligaciones inmediatas, como la garantía de un contenido mínimo esencial y la prohibición de discriminación en el acceso a los derechos.

En el plano jurisprudencial, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en Acevedo Buendía vs. Perú (2009) y Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018), sostuvo que la regresividad puede manifestarse tanto en acciones directas —como la eliminación de programas sociales— como en omisiones persistentes que afectan el acceso a servicios básicos. En el ámbito nacional, la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en Defensor del Pueblo c/ Estado Nacional (2006), afirmó que la omisión de garantizar prestaciones sociales puede configurar una afectación ilegítima de derechos fundamentales.

En esta línea, el fallo Asociación Civil Educando por la Inclusión c/ EN – Ministerio de Educación de la Nación (CSJN, 2021, Fallos: 343:301) reafirmó que el derecho a la educación inclusiva constituye un contenido esencial inderogable, cuya vigencia no puede verse supeditada a limitaciones presupuestarias o coyunturales. La Corte destacó que el Estado tiene la obligación de implementar ajustes razonables y medidas positivas que aseguren la igualdad sustantiva en el acceso a la educación, particularmente para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Este pronunciamiento robustece el marco normativo al subrayar que la progresividad de los derechos sociales no habilita la inacción, y que el interés superior del niño (art. 3 CDN; art. 3 Ley 26.061) debe orientar la definición e implementación de políticas educativas, incluso en contextos de emergencia sanitaria.

Este marco normativo también se vincula con el principio de adaptabilidad, definido por el Comité DESC en su Observación General n.º 13 (1999), que exige que los sistemas educativos se ajusten a las necesidades y particularidades de los estudiantes, considerando factores culturales, sociales, económicos y territoriales. En la legislación argentina, la Ley 26.206 de Educación Nacional (art. 11) establece que el Estado debe asegurar una atención educativa adecuada a las diferencias sociales y territoriales.

En el contexto del Barrio Irupé, la suspensión de clases presenciales y el traslado de la enseñanza a modalidades virtuales fueron descritos por UNICEF (2020) y la Defensoría del Pueblo de la Nación (2021) como medidas que generaron tensiones en relación con la progresividad del derecho a la educación. Si bien el programa Seguimos Educando ofreció cuadernillos impresos como recurso para sostener la continuidad pedagógica en hogares sin conectividad, los informes señalaron que su efectividad dependía en gran medida de la posibilidad de retroalimentación docente, lo que redujo su alcance pedagógico real.

En este escenario, la falta de conectividad adecuada, de dispositivos suficientes y de espacios habitacionales en condiciones mínimas en el Irupé plantea interrogantes sobre cómo se

garantizaron en la práctica los principios de progresividad y adaptabilidad. La jurisprudencia nacional e interamericana confirma que la omisión de acciones diferenciadas y territorializadas en estos contextos puede configurar una vulneración de derechos fundamentales, especialmente cuando se trata de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad estructural.

5.9. Tensiones entre estándares normativos y realidad territorial

El marco normativo vigente en materia de derechos humanos establece parámetros claros para la garantía del derecho a la educación. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Observación General n.º 13 (1999), sostuvo que este derecho debe asegurarse mediante condiciones materiales, institucionales y pedagógicas adecuadas, incluyendo la disponibilidad de servicios, la accesibilidad sin discriminación, la adecuación cultural y la capacidad de respuesta frente a las necesidades cambiantes de los estudiantes. A su vez, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su artículo 3, consagró el principio del interés superior del niño como criterio rector en toda medida que lo involucre, norma incorporada al derecho interno argentino con jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22, CN).

En el plano jurisprudencial regional, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha sostenido que los Estados deben adoptar medidas diferenciadas frente a contextos de exclusión estructural. En Gonzales Lluy vs. Ecuador (2015) y Cuscul Pivaral vs. Guatemala (2018), el tribunal precisó que la omisión de atender las necesidades específicas de grupos en situación de vulnerabilidad configura una forma de discriminación estructural.

El contraste entre estos estándares y la realidad del Barrio Irupé, relevada por el RENABAP (2023) y por los datos del INDEC (2021), permite problematizar las tensiones entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo en contextos de pobreza estructural. El INDEC registró que, en el decil más pobre de la población, más del 40 % de los hogares carecía de conectividad fija y un 63 % no disponía de computadora, condiciones que inciden

directamente en la accesibilidad educativa. Estas limitaciones, sumadas a la precariedad habitacional, el hacinamiento y la pérdida de recursos escolares y alimentarios durante la pandemia, han sido documentadas como factores que deben analizarse en relación con las obligaciones jurídicas de respeto, protección y garantía que corresponden al Estado en materia educativa (PIDESC, art. 13).

Estas tensiones no constituyen conclusiones cerradas, sino que pueden entenderse como ejes interpretativos que orientan el análisis y que serán retomados en las conclusiones generales de la tesis.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES: OMISIÓN ESTATAL, EXIGIBILIDAD JURÍDICA Y JUSTICIA EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD ESTRUCTURAL

"La justicia no se mide por la igualdad de las normas,

sino por la igualdad en su acceso y ejercicio."

— Inspirado en Pautassi, 2010

Las conclusiones de esta investigación retoman los principales hallazgos jurídicos, normativos y empíricos desarrollados a lo largo del trabajo. A partir del análisis del caso del Barrio Irupé, se sintetizan aquí los aportes teóricos, metodológicos y situados que permiten reafirmar la hipótesis planteada y evaluar el cumplimiento estatal del derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad estructural.

La presente investigación abordó, desde un enfoque jurídico, el impacto de la pandemia de COVID-19 en el acceso al derecho a la educación, tomando como caso paradigmático el Barrio Irupé de la ciudad de Corrientes. A partir de este estudio se buscó analizar cómo las condiciones de vulnerabilidad estructural condicionaron el ejercicio efectivo de derechos fundamentales de niños y niñas, en un contexto en el que la emergencia sanitaria intensificó desigualdades preexistentes. En continuidad con este eje, el trabajo integró aportes doctrinarios, normativos y jurisprudenciales con diagnósticos empíricos producidos durante la pandemia, a fin de construir una mirada integral y rigurosa sobre la problemática analizada.

La pandemia de COVID-19 no constituyó un hecho aislado, sino que actuó como catalizador de desigualdades educativas ya presentes. Esta dinámica fue documentada por organismos internacionales, nacionales y locales, que coincidieron en señalar que la continuidad

pedagógica estuvo fuertemente condicionada por factores materiales y sociales. Entre ellos se destacan la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, la conectividad digital, las condiciones habitacionales y la posibilidad de contar con acompañamiento adulto en el hogar. Limitaciones que ya existían se hicieron más visibles y adquirieron una gravedad mayor durante el período de suspensión de clases presenciales.

A partir de este diagnóstico, se reafirma que el marco normativo vigente ofrece herramientas claras para interpretar y evaluar estas desigualdades. El derecho a la educación, reconocido en el bloque de constitucionalidad y convencionalidad, debe entenderse en clave de igualdad sustantiva, progresividad y no regresividad de los derechos sociales, y en estrecha relación con el principio del interés superior del niño. En esta dirección, los estándares internacionales aportan criterios jurídicos concretos: la Observación General n.º 13 del Comité DESC (1999) establece que el derecho a la educación debe garantizar condiciones de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Estas dimensiones constituyen parámetros jurídicos que permiten examinar cómo los sistemas educativos responden —o no— a escenarios de vulnerabilidad estructural.

El caso del Barrio Irupé constituye un ejemplo concreto de cómo estas exigencias normativas se ven tensionadas en contextos de exclusión múltiple. Los relevamientos del RENABAP (2023) y los informes de UNICEF (2020), la Defensoría del Pueblo de la Nación (2021) y el Ministerio de Educación (2020) coinciden en señalar que la falta de conectividad formal, la carencia de dispositivos tecnológicos y la precariedad habitacional condicionaron severamente las trayectorias escolares. En este contexto, los cuadernillos impresos distribuidos por el programa Seguimos Educando se convirtieron en el recurso central para sostener la enseñanza. Sin embargo, su eficacia resultó limitada cuando las familias debían compartir un único ejemplar entre varios hijos, cuando los adultos responsables se encontraban ausentes por trabajos informales o cuando no se recibía retroalimentación docente frecuente. La experiencia

del Irupé permite problematizar cómo los factores estructurales del territorio repercutieron directamente en el acceso, la permanencia y la calidad educativa durante la emergencia sanitaria.

En continuidad con lo expuesto, resulta pertinente subrayar el aporte original de esta investigación. A diferencia de otros estudios centrados en diagnósticos generales, este trabajo articuló evidencia empírica producida por organismos como UNICEF, la Defensoría del Pueblo, el RENABAP y la CEPAL con un análisis jurídico orientado a examinar la responsabilidad estatal en contextos de vulnerabilidad estructural. Se situó el estudio en un caso concreto —el Barrio Irupé— que hasta el momento no había sido objeto de análisis. De este modo, la tesis contribuye a ampliar el campo de reflexión sobre la exigibilidad del derecho a la educación en escenarios de desigualdad estructural y ofrece insumos relevantes para la doctrina jurídica en materia de exigibilidad y para el diseño de políticas públicas con enfoque de derechos humanos.

En este marco, la investigación permitió demostrar que, en ausencia de medidas positivas diferenciadas, la pandemia profundizó desigualdades estructurales, vulnerando el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en el Barrio Irupé.

Estos hallazgos abren la posibilidad de profundizar el estudio de la exigibilidad jurídica en otros territorios vulnerables, y de fortalecer el diseño de políticas públicas que reconozcan la desigualdad estructural como un eje central de la garantía de derechos.

Recomendaciones para fortalecer el cumplimiento estatal del derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad estructural

1. Sostener y ampliar la provisión de recursos tecnológicos

La continuidad en la entrega de notebooks y la garantía de conectividad en barrios populares son medidas indispensables para asegurar la accesibilidad y la adaptabilidad del derecho a la educación. Estas políticas deben priorizar a los hogares en situación de pobreza estructural, evitando que la brecha digital se traduzca en exclusión educativa.

2. Garantizar infraestructura escolar adecuada en territorios vulnerables

Las escuelas localizadas en barrios inscriptos en el RENABAP requieren inversión prioritaria para asegurar la disponibilidad de servicios educativos. Ello implica edificios seguros, condiciones de higiene y salubridad, conectividad institucional y espacios aptos para el aprendizaje. Estas mejoras consolidan la aceptabilidad de la educación al resguardar estándares mínimos de dignidad.

3. Asignar recursos según criterios de vulnerabilidad estructural

La distribución presupuestaria debe incorporar indicadores como acceso a servicios básicos, hacinamiento y conectividad familiar. Orientar la inversión hacia estos territorios constituye una medida positiva de acción, en cumplimiento del principio de igualdad sustantiva y del deber estatal de remover obstáculos estructurales.

4. Implementar programas de refuerzo pedagógico situados

El despliegue de equipos docentes en barrios populares para ofrecer apoyo presencial, recuperación de aprendizajes y acompañamiento comunitario fortalece la adaptabilidad del sistema educativo. Estas acciones contribuyen a reparar las pérdidas pedagógicas agravadas durante la pandemia y a garantizar la continuidad educativa en contextos de exclusión.

5. Constituir unidades territoriales de seguimiento con enfoque de derechos

La conformación de equipos interdisciplinarios —integrados por ministerios provinciales, defensorías y actores comunitarios— permitiría monitorear asistencia, permanencia y condiciones de aprendizaje. Esta estrategia refuerza la accesibilidad y promueve la exigibilidad del derecho a la educación en territorios históricamente postergados.

6. Promover producción pedagógica y jurídica situada

Las universidades y organizaciones sociales deben elaborar materiales claros y accesibles que expliquen el derecho a la educación y las garantías asociadas, favoreciendo su apropiación comunitaria. Estas herramientas refuerzan la aceptabilidad de la educación y consolidan la dimensión participativa del derecho.

7. Impulsar litigios estratégicos ante omisiones estatales

En aquellos casos en que las políticas públicas no garanticen adecuadamente la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, resulta pertinente promover acciones judiciales que obliguen al Estado a adoptar medidas concretas. Estos litigios estratégicos constituyen un mecanismo legítimo de exigibilidad, en línea con el principio del interés superior del niño y el carácter justiciable del derecho a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramovich, V., & Courtis, C. (2002). Los derechos sociales como derechos exigibles. Trotta.
- Acevedo Buendía y otros vs. Perú. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 1 de julio de 2009.
- ACIJ c/ GCBA s/ amparo. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallos: 336:760 (2013).
- Ander-Egg, E. (1995). Cómo hacer una tesis. Editorial Lumen.
- Asociación Civil Educando por la Inclusión c/ EN – Ministerio de Educación. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallos: 343:301 (2021).
- Beloff, M. (1999). Niñez, justicia y derechos humanos. Editorial Del Puerto.
- Bidart Campos, G. J. (2001). Manual de la Constitución Reformada (T. I). Ediar.
- Borsotti, M. (2011). Técnicas de investigación social. Homo Sapiens.

- Cardini, A., D'Alessandre, V., & Torre, E. (2020). Educar en pandemia: la experiencia en Argentina. CIPPEC.
- Colegio Máximo. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallos: 28:87 (1887).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). Pobreza estructural y desigualdad en América Latina: desafíos para la inclusión social. Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Naciones Unidas.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC]. (1990). Observación General N.º 3: La naturaleza de las obligaciones de los Estados Partes.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC]. (1991). Observación General N.º 4: El derecho a una vivienda adecuada.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC]. (1999). Observación General N.º 13: El derecho a la educación.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Comité DESC]. (2009). Observación General N.º 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). Observación General N.º 14: El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (CRC/C/GC/14). Naciones Unidas.
- Congreso de la Nación Argentina. (1994). Constitución de la Nación Argentina.
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Boletín Oficial.

- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N.º 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial.
- Congreso de la Nación Argentina. (2018). Ley N.º 27.453 de Integración Socio-Urbana y creación del RENABAP. Boletín Oficial.
- Congreso de la Nación Argentina. (2022). Ley N.º 27.694 Modificatoria de la Ley 27.453. Boletín Oficial.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos [CADH]. (1969). Organización de los Estados Americanos.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General de Naciones Unidas.
- Cuscul Pivaral y otros vs. Guatemala. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 23 de agosto de 2018.
- Defensor del Pueblo c/ Estado Nacional. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallos: 329:5913 (2006).
- Defensoría del Pueblo de la Nación. (2021). Informe especial sobre el derecho a la educación en el contexto de la pandemia.
- Decreto 260/2020. Emergencia sanitaria ampliada por pandemia COVID-19. Boletín Oficial de la República Argentina, 12 de marzo de 2020.
- Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Boletín Oficial de la República Argentina, 19 de marzo de 2020.
- Decreto 507/2020. Gobierno de la Provincia de Corrientes. Suspensión de clases presenciales. Boletín Oficial de Corrientes, 16 de marzo de 2020.
- Decreto 875/2020. Normas sobre ASPO y DISPO. Boletín Oficial de la República Argentina, 7 de noviembre de 2020.

- Decreto 1212/2020. Gobierno de la Provincia de Corrientes. Retorno progresivo a la presencialidad escolar. Boletín Oficial de Corrientes, 2 de noviembre de 2020.
- Decreto 198/2021. Gobierno de la Provincia de Corrientes. Medidas sanitarias y educativas ante el rebrote de COVID-19. Boletín Oficial de Corrientes, 5 de abril de 2021.
- Etchichury, H. (2021). Derechos sociales y políticas públicas: exigibilidad y justiciabilidad. Ediar.
- Ferrajoli, L. (2011). Derechos y garantías: La ley del más débil. Trotta.
- García Méndez y Musa c/ Estado Nacional. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallos: 331:2691 (2008).
- Gargarella, R. (2010). La justicia frente al gobierno: sobre el rol del Poder Judicial en las democracias constitucionales. Siglo XXI Editores.
- Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 1 de septiembre de 2015.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC]. (2021). Condiciones de vida en hogares del decil más pobre.
- Instituto de Reeducación del Menor vs. Paraguay. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 2 de septiembre de 2004.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020a). Programa Seguimos Educando. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/seguimoseducando
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020b). Resolución 106/2020. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Niños de la Calle vs. Guatemala. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 19 de noviembre de 1999.

- Opinión Consultiva OC-18/2003. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Condición jurídica y derechos de los migrantes indocumentados.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Declaración de pandemia COVID-19.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [PIDESC]. (1966). Naciones Unidas.
- Pautassi, L. (2010). El acceso a la justicia como garantía de los derechos sociales. Revista Jurídica de la Universidad de Palermo, 8(1), 27–45.
- Rabossi, E. (1993). Los derechos humanos y la filosofía. Centro Editor de América Latina.
- Redondo, P. (2020). Derecho a la educación y condiciones materiales de su ejercicio. Revista de Derecho Público, 23(2), 41–48.
- RENABAP. (2023). Relevamiento Nacional de Barrios Populares. Secretaría de Integración Socio Urbana, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- Saba, R. (2016). Igualdad y no discriminación: una lectura desde el constitucionalismo igualitario. Revista Jurídica, 12(1), 185–210.
- Saba, R. (2019, 24 de septiembre). El concepto de igualdad [Video]. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. YouTube. https://youtu.be/SU640jIQ-lM
- Secretaría de Integración Socio Urbana. (2023). Relevamiento Nacional de Barrios Populares (RENABAP). Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- SITEAL–UNESCO. (2021). Brechas educativas en América Latina durante la pandemia: diagnóstico y recomendaciones.
- Subirats, J., Giménez, C., & Obradors, A. (2005). Exclusión social y políticas públicas. Ariel.
- UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

- UNICEF Argentina. (2020). Impacto de la pandemia en la educación de niños, niñas y adolescentes en barrios populares.
- Verbitsky, H. s/ hábeas corpus. Corte Suprema de Justicia de la Nación. Fallos: 328:1146 (2005).

ANEXO

ANEXO I – EXTRACTOS NORMATIVOS

Ley 26.206 de Educación Nacional (2006)

- Artículo 16.

  "La obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria."

- Artículo 29.

  "La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con la Educación Primaria. Tiene por finalidad preparar para el ejercicio de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios."

- Referencia: Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005)

- Artículo 3.

"El interés superior del niño es un principio que debe ser respetado por los órganos del Estado en todas las medidas concernientes a los niños, niñas y adolescentes, y se entiende como la máxima satisfacción, integral y simultánea, de sus derechos y garantías."

- Referencia: Congreso de la Nación Argentina. (2005). Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de octubre de 2005.

Ley 27.453 de Integración Socio Urbana y creación del RENABAP (2018)

- Artículo 3.

  "A los fines de la presente ley, se entiende por 'barrios populares' aquellos en los que habitan al menos ocho (8) familias agrupadas o contiguas, que carecen de título de propiedad del suelo y/o acceso regular a dos (2) o más de los servicios básicos."

- Referencia: Congreso de la Nación Argentina. (2018). Ley 27.453 de Integración Socio Urbana y creación del RENABAP. Boletín Oficial de la República Argentina, 11 de julio de 2018.

Resolución 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación

- Artículo 1.

  "Apruébase el programa 'Seguimos Educando', destinado a la producción y distribución de materiales educativos impresos, digitales, audiovisuales y radiales, con el objeto de garantizar la continuidad pedagógica en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional."

- Referencia: Ministerio de Educación de la Nación. (2020a). Resolución 106/2020. Boletín Oficial de la República Argentina, 15 de marzo de 2020.

Constitución Nacional Argentina (1994, reformada)

- Artículo 75 inciso 22.

  "Corresponde al Congreso (…) otorgar jerarquía constitucional a los tratados y concordatos, con la condición de ser aprobados por las dos Cámaras del Congreso, y declarar tales a los tratados internacionales de derechos humanos (…)"

- Artículo 75 inciso 23.

  "Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad."

- Referencia: Constitución de la Nación Argentina. (1994). Constitución de la Nación Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina, 22 de agosto de 1994.

ANEXO II – NORMATIVA DE EMERGENCIA SANITARIA Y EDUCATIVA (COVID-19)

Decreto 260/2020 – Emergencia Sanitaria

- Artículo 1.

  "Amplíase la emergencia pública en materia sanitaria establecida por Ley N.º 27.541, en virtud de la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en relación con el coronavirus COVID-19, por el plazo de un (1) año a partir de la entrada en vigencia del presente decreto."

- Referencia: Poder Ejecutivo Nacional. (2020). Decreto 260/2020. Emergencia Sanitaria ampliada por pandemia COVID-19. Boletín Oficial de la República Argentina, 12 de marzo de 2020.

Decreto 297/2020 – Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)

- Artículo 1.
- "Establécese, para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de 'aislamiento social, preventivo y obligatorio', desde el 20 hasta el 31 de marzo de 2020 inclusive."

- Referencia: Poder Ejecutivo Nacional. (2020). Decreto 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Boletín Oficial de la República Argentina, 19 de marzo de 2020.

Decreto 875/2020 – Normas sobre ASPO y DISPO

- Artículo 2.

  "Establécese, para las zonas alcanzadas por el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), la autorización para el desarrollo de actividades (…) siempre que se respeten las medidas de distanciamiento, higiene y protocolos que establezcan las autoridades jurisdiccionales."
- Referencia: Poder Ejecutivo Nacional. (2020). Decreto 875/2020. Normas sobre ASPO y DISPO. Boletín Oficial de la República Argentina, 7 de noviembre de 2020.

Decreto 507/2020 – Provincia de Corrientes (Suspensión de clases presenciales)

- Artículo 1.

"Suspéndese, en todo el ámbito de la Provincia de Corrientes, el dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos de todos los niveles, a partir del 16 de marzo de 2020 y hasta nuevo aviso, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19."

- Referencia: Gobierno de la Provincia de Corrientes. (2020). Decreto 507/2020. Suspensión de clases presenciales en el marco de la emergencia sanitaria. Boletín Oficial de Corrientes, 16 de marzo de 2020.

Decreto 1212/2020 – Provincia de Corrientes (Retorno progresivo)

- Artículo 2.

  "Establécese el retorno progresivo a la presencialidad escolar en establecimientos educativos de gestión estatal y privada, a partir del 9 de noviembre de 2020, en los términos del protocolo sanitario aprobado por el Ministerio de Educación de la Provincia."

- Referencia: Gobierno de la Provincia de Corrientes. (2020). Decreto 1212/2020. Protocolo de retorno progresivo a la presencialidad escolar. Boletín Oficial de Corrientes, 2 de noviembre de 2020.

Decreto 198/2021 – Provincia de Corrientes (Rebrote COVID-19)

- Artículo 1.

"Dispónense medidas sanitarias y educativas especiales en el territorio provincial ante el rebrote de contagios por COVID-19, incluyendo la suspensión temporaria de clases presenciales en zonas de mayor riesgo epidemiológico."

- Referencia: Gobierno de la Provincia de Corrientes. (2021). Decreto 198/2021. Medidas sanitarias y educativas ante el rebrote de COVID-19. Boletín Oficial de Corrientes, 5 de abril de 2021.

ANEXO III – PROGRAMAS E INFORMES OFICIALES

Programa Seguimos Educando – Ministerio de Educación de la Nación

Extracto:

"El programa Seguimos Educando se implementó con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica en el marco de la suspensión de clases presenciales, mediante la distribución de cuadernillos impresos, la transmisión de contenidos por radio y televisión y el desarrollo de plataformas digitales de acceso gratuito."

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). Programa Seguimos Educando. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/seguimoseducando

Informe UNICEF Argentina – Impacto de la pandemia

Extracto:

"Más del 60 % de los estudiantes de hogares de bajos ingresos tuvieron dificultades para sostener la escolaridad durante el cierre de escuelas, debido a la falta de conectividad, la carencia de dispositivos o la necesidad de compartirlos con otros integrantes del grupo familiar."

UNICEF Argentina. (2020). Impacto de la pandemia en la educación de niños, niñas y adolescentes en barrios populares. Buenos Aires. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina

Informe Defensoría del Pueblo de la Nación – Educación en pandemia

Extracto:

"Las medidas estatales de ejecución no lograron sustituir el vínculo pedagógico ni garantizar la continuidad educativa de los sectores más vulnerables."

Defensoría del Pueblo de la Nación. (2021). Informe especial sobre el derecho a la educación en el contexto de la pandemia. Buenos Aires. Recuperado de https://www.dpn.gob.ar

Relevamiento Nacional de Barrios Populares (RENABAP)

Extracto:

"El 92 % de los hogares del Barrio Irupé carece de acceso formal a agua corriente, el 100 % presenta conexiones informales de electricidad y más del 78 % de las viviendas son precarias."

Secretaría de Integración Socio Urbana. (2023). Relevamiento Nacional de Barrios Populares (RENABAP). Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/renabap

CEPAL – Informe regional sobre educación y pandemia

Extracto:

"La interrupción de la presencialidad escolar generó un ensanchamiento de las brechas de aprendizaje, afectando en mayor medida a los hogares sin acceso a servicios digitales adecuados."

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). La educación en tiempos de pandemia en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Recuperado de https://www.cepal.org

ANEXO IV – JURISPRUDENCIA RELEVANTE

Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN)

Defensor del Pueblo de la Nación c/ Estado Nacional s/ amparo, Fallos: 329:5913 (2006)

Extracto:

"La omisión de adoptar medidas destinadas a garantizar el acceso a bienes esenciales, en particular el agua potable y un ambiente sano, compromete directamente la responsabilidad del Estado."

Mendoza y otros c/ Estado Nacional y otros, Fallos: 331:1622 (2008)

Extracto:

"El derecho a un ambiente sano y a condiciones dignas de vida exige que el Estado adopte medidas inmediatas, suficientes y eficaces, orientadas a garantizar la dignidad humana y los derechos de los niños."

Asociación Civil Educando por la Inclusión c/ EN – Ministerio de Educación, Fallos: 343:301 (2021)

Extracto:

"El derecho a la educación no puede ser relativizado bajo pretexto de limitaciones presupuestarias; su efectividad exige medidas concretas y focalizadas, especialmente en contextos de vulnerabilidad."

Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH)

Opinión Consultiva OC-17/2002 – Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño

Extracto:

"Los niños son titulares plenos de derechos y su interés superior constituye un principio rector que impone al Estado la adopción de medidas reforzadas para su protección."

Opinión Consultiva OC-18/2003 – Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados

Extracto:

"El principio de igualdad y no discriminación forma parte del ius cogens; el Estado tiene la obligación de remover obstáculos estructurales que impidan el ejercicio real de los derechos."

Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, Sentencia del 1 de septiembre de 2015

Extracto:

"El Estado incurre en responsabilidad internacional cuando sus omisiones agravan situaciones de vulnerabilidad, en particular en perjuicio de niños y adolescentes."

Cuscul Pivaral y otros vs. Guatemala, Sentencia del 23 de agosto de 2018

Extracto:

"El incumplimiento del deber de adoptar medidas positivas frente a poblaciones en situación de extrema vulnerabilidad configura una violación directa del artículo 26 de la CADH."

ANEXO V – ESTADÍSTICAS OFICIALES RELEVANTES

Fuente	Indicador	Dato Relevante
RENABAP (2023)	Viviendas precarias	85 % con materiales inadecuados en techos o pisos.
RENABAP (2023)	Acceso a servicios básicos	70 % sin conexión formal de agua potable.

RENABAP (2023)	Conectividad	35 % de hogares con acceso regular a internet.
RENABAP (2023)	Hacinamiento	4,8 personas promedio por vivienda.
INDEC (2021)	Equipamiento tecnológico	54,6 % de hogares sin computadora.
INDEC (2021)	Acceso a internet	67,1 % depende solo de celulares.
INDEC (2021)	Escolaridad	62 % de niños y adolescentes con dificultades para sostener la escolaridad en 2020.
ODSA-UCA (2020–2021)	Continuidad escolar	44 % de hogares bajos sin clases virtuales sostenidas.
ODSA-UCA (2020–2021)	Obstáculos docentes	65 % de docentes reporta falta de conectividad como principal barrera.
ODSA-UCA (2020–2021)	Pobreza infantil	72 % en barrios populares urbanos.
ODSA-UCA (2020–2021)	Privaciones múltiples	64 % de niños y adolescentes con privaciones estructurales.
UNICEF Argentina (2020)	Continuidad escolar	60 % de estudiantes en hogares pobres con dificultades de escolaridad.
UNICEF Argentina (2020)	Acceso a dispositivos	40 % sin dispositivos adecuados para la educación virtual.
UNICEF Argentina (2020)	Conclusión	“La exclusión digital se transformó en exclusión educativa” (p. 11).