

# Ensayo sobre el Ciclo de debates en educación: “Derecho a la educación y políticas públicas. Miradas regionales y globales”

Candela J. Weiss | Universidad Nacional del Oeste

## › Introducción: escenario en que se inscribe el debate sobre el derecho a la educación

El presente ensayo se propone hacer una lectura analítica de los aportes innovadores y los desafíos regionales planteados en el ciclo de debates en educación 2023-2024: “Derecho a la educación y políticas públicas. Miradas regionales y globales”.

El Ciclo fue llevado adelante por el grupo de trabajo Políticas Educativas y Derecho a la Educación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) junto con el Instituto de Educación, Justicia y Trabajo de la Universidad Nacional del Oeste (UNO). Tal como expresó una de las coordinadoras de esta iniciativa, Fernanda Saforcada, el Ciclo tuvo por objetivo “generar un espacio de análisis y de intercambio sobre las actuales tendencias de política educativa y los temas de agenda y de debate en relación con la garantía del derecho a la educación en el actual contexto latinoamericano y global” (Tercer panel).

Dicho objetivo toma especial relevancia en un contexto tan complejo como el descrito por Lucrecia Rodrigo, coordinadora del Ciclo, e Inés Rodríguez Moyano, investigadora de la UNO. Un contexto que, según ellas, está atravesado por profundas desigualdades y una coyuntura política caracterizada por un avance de las nuevas derechas (Sexto panel).

Tal como fue planteado por la directora del Instituto de Educación, Justicia y Trabajo, María José Barrionuevo, durante la apertura del primer panel del Ciclo, la coyuntura nos interpela y profundiza la necesidad de pensar políticas públicas y el sentido de la educación. Por eso, se vuelve indispensable lo planteado por Norberto Ferré —secretario de Ciencia y Tecnología de la UNO—: aprovechar este ciclo para entablar un diálogo “que nos ayude a tener más Estado, más democracia y más ciencia para nuestra región” (Primer panel).

---

En este marco, la presente publicación se propone retomar los aportes realizados en los seis paneles que componen este Ciclo (programa disponible al final del documento) y reconstruir los principales debates e hipótesis presentados. Para ello, este ensayo comienza reconstruyendo los sentidos de educación que están en disputa actualmente. Luego, presenta los desafíos de financiamiento que circundan a la educación y las tendencias privatizadoras existentes. Por último, retoma los debates sobre políticas de evaluación en la educación y sus efectos.

### › **Proyectos en disputa en la política educativa: sentidos de la educación en reconfiguración**

Desde las primeras exposiciones del Ciclo los/as panelistas plantean un escenario en disputa en que se despliegan dos proyectos que pugnan por imponerse como sentidos rectores de la educación (Redondo Rojo, Primer panel). El primero, según Gluz (Primer panel), es representado por las políticas de inclusión que abogan por la ampliación de derechos universales —lo que Barros Ximénez (Primer panel) denomina "gramática social del derecho educativo". El segundo es representado por las políticas de derecha que abogan por la desarticulación de los soportes del estado —lo que Barros Ximénez (Primer panel) denomina "gramática neoliberal".

El proyecto, centrado en las políticas de inclusión, plantea modelos centrados en mayores niveles de igualdad desde una perspectiva del derecho social (Feldfeber, Segundo panel). Para cumplirse con el derecho a la educación, este modelo confía en la presencia de un estado que garantice el "acceso a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades (...) que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades para la construcción de un proyecto de vida propio (...) [y que] contribuya a la construcción de una sociedad más justa" (Flores, Sexto panel).

Ron Balsera (Tercer panel, 2023), completa esta definición al plantear cuatro características que debe tener el derecho a la educación: disponibilidad —que sea financiada por el gobierno—; accesibilidad —que resulte accesible para todos/as—; aceptabilidad —que el contenido de la educación sea relevante, culturalmente adecuado y de calidad—; y adaptabilidad —que sea capaz de evolucionar con las necesidades cambiantes de la sociedad. Es decir que estos proyectos abogan por políticas educativas que tiendan a ampliar la obligatoriedad, el financiamiento educativo y la inclusión de grupos históricamente silenciados (Gluz, Primer panel; Cornejo, Segundo panel).

Sin embargo, durante el Ciclo se hizo referencia a las constantes pujas entre este modelo ampliador de derechos y el "mandato neoliberal" (Bonilla, Segundo panel), representado por las "nuevas derechas" (Gluz, Primer panel) o "populismos autoritarios" (Redondo Rojo, Primer panel). A pesar de que estos últimos son identificados como movimientos de larga data, los/as expositores destacan la existencia de aspectos novedosos en estos procesos: hoy cuentan con nuevas bases sociales, repertorios de lucha, ideas del gobierno del capital sin mediaciones, tendencias autoritarias enmarcadas dentro de las instituciones democráticas (Rodríguez Martínez, Primer panel; Gluz, Primer panel).

En definitiva, sea cual fuere el nombre que se le designe, los/as panelistas acuerdan que tienen características comunes "de privatización, mercantilización, que avanzan sobre lo público y han generado (...) un vaciamiento del sentido de lo público" (Sokolovski, Cuarto panel). Promueven la fragmentación, desinversión y desarticulación de los soportes sociales (Gluz, Primer panel) y van "destruyendo el sentido de una ciudadanía colectiva" (Bonilla, Segundo panel).

Para Gluz (Primer panel), las nuevas derechas promueven procesos de individuación que requieren la activación de los sujetos y la responsabilización de sus éxitos y fracasos, generando un sujeto de la competencia (Gluz, Primer panel). Proponen una idea de libertad basada en el “hazte a tí mismo” y el ser empresario de uno mismo (Feldfeber, Segundo panel) que genera altos grados de inseguridad y miedo (Redondo Rojo, Primer panel).

Estos proyectos de derecha se enlazan con valores de corte conservadores que impactan en lo educativo e imponen ciertos límites a la docencia. Desde este enfoque se promueve una enseñanza escolar neutra y desideologizada, meramente técnica (Redondo Rojo y Rodríguez Martínez, Primer panel). En algunos casos, estas tendencias conservadoras llegan incluso a la juridificación reactiva de la educación para lograr la prohibición legal y simbólica de la enseñanza de temas como el género, la sexualidad, la raza, la crítica, las desigualdades sociales (Barros Ximénez y Rodríguez Martínez, Primer panel; Portillo, Quinto panel). El slogan “con mis hijos no te metas” termina siendo una síntesis y un reflejo del rol que se espera del docente: como quien enseña contenidos meramente disciplinares, mientras son los/as padres quienes deben asumir la enseñanza de los valores (Cuenca, Quinto panel). Por esos motivos, algunos expositores comienzan a detectar un crecimiento del *homeschooling* y su regulación, modalidad educativa que articula ciertas nociones de familia con el conservadurismo (Croso, Segundo panel).

Esta puja entre ambos modelos y gramáticas de la educación traen sobre la mesa debates en torno al modo en que se concibe a la intervención del estado, el financiamiento de lo educativo, la regulación del trabajo docente y la evaluación en los sistemas educativos —aspectos que desarrollaremos en los próximos apartados.

### › Debates en torno al financiamiento de la educación y sus consecuencias en el derecho a la educación

Cuando hablamos de financiamiento de la educación, según Paula Razquín (Tercer panel), debemos contemplar las distintas áreas que incluye: estructuras y procesos, recursos y recaudación, asignación y distribución de esos recursos. Según ella, podemos concebir al financiamiento no sólo como una cuestión técnica sino como un proceso de toma de decisión que cada sociedad define a través de leyes y políticas, y que luego se traduce en modos de financiar lo educativo.

Ron Balsera (Tercer panel), plantea que la clave para mejorar el financiamiento educativo —gastar más y mejor— es aumentar el tamaño, la partida, la sensibilidad y el escrutinio del presupuesto. Para ello, Razquín (Tercer panel) enfatiza la importancia de ampliar la base fiscal: aumentar el producto interior bruto a través de impuestos progresivos y así financiar lo educativo de modo más sostenible y justo (Ron Balsera, Tercer panel).

En el Ciclo se plantea cierta preocupación por programas neoliberales “de austeridad” orientadas al recorte del gasto público y la violación del derecho a la educación (Portillo, Quinto panel; Ron Balsera, Tercer panel). Las obligaciones inmediatas y progresivas<sup>1</sup> que tiene el estado en el campo educativo terminan siendo tensionadas por una cantidad de alianzas entre el sector privado y público que exponen ciertas tendencias privatizadoras (Croso, Segundo panel).

---

<sup>1</sup> Según los instrumentos jurídicos internacionales, el estado tiene obligaciones de financiamiento que son inmediatas —ineludibles— y obligaciones progresivas —que puede alcanzar progresivamente (Razquín, Tercer panel).

Estas tendencias se expresan de diversas formas: mecanismos de financiamiento de la demanda —como los vouchers educativos— (Redondo Rojo, Primer panel); mecanismo de competencia por recursos entre escuelas privadas y públicas (Cornejo, Segundo panel); endoprivatización o privatización endógena de los sistemas públicos —con modalidades gerenciales propias de la empresa privada dentro del sector público— (Cornejo, Segundo panel; Redondo Rojo, Primer panel); gobernanza y ocupación del poder público por parte de actores corporativos y/o filantrópicos —que construyen una comunidad epistémica y con sus donaciones fijan agenda y exigen resultados— (Croso y Feldfeber, Segundo panel).

Para Bonilla (Segundo panel), detrás de esta arquitectura económica global que incentiva recortar el financiamiento público de la educación se esconde una narrativa de que lo público es fallido y, por ende, es necesaria una gobernanza compartida público-privada —la “política de tercerizar”—. Son narrativas que nacieron en los años noventa con la idea de “escuela extendida” planteada por el Banco Mundial y vuelven a tener vigencia hoy con el impulso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Feldfeber (Segundo panel) lo define como “gobernanza a escala global”: una tendencia a la globalización de y en la educación en que el neoliberalismo se impone como un proyecto común al servicio de las necesidades del mercado y la competitividad.

Este proceso parecería afectar también a la educación superior, con lógicas de privatización y mercantilización del conocimiento en dicho nivel (Sokolovski, Cuarto panel). Esto se expresa en políticas educativas orientadas a la “masificación de la educación superior a bajo costo” a partir del debilitamiento de la oferta pública, el fortalecimiento de subsidio a la demanda, el aumento de la tasa de cobertura, pero sólo en educación no universitaria, y el desarrollo de sistemas calidad orientados a la competitividad económica (Lancheros y Campos Martínez, Cuarto panel).

Además, este escenario de desfinanciamiento también afecta negativamente al desarrollo de la tarea docente y los ambientes escolares en todos los niveles del sistema —especialmente si consideramos que el presupuesto en educación se destina básicamente al pago de sueldos docentes— (De Rezende Pinto, Tercer panel; Cornejo, Segundo panel). La tarea docente se desarrolla en condiciones cada vez más precarias: de baja remuneración, contratos temporales, flexibilización laboral, horas de planificación y corrección no pagas, intensificación de responsabilidades que no son acompañadas de condiciones materiales adecuadas, entre otros (Portillo, Quinto panel).

Esta situación promueve una sensación subjetiva de desamparo en los/as docentes (Cornejo, Segundo panel) y “contribuye al menor atractivo de la profesión” (Oliveira, Quinto panel). Es lo que Lucrecia Rodrigo (Quinto panel) denomina “procesos de precarización” y de “desprestigio del trabajo docente” que luego derivan en que muchos países no cuenten con la cantidad suficiente de profesores/as formados/as con interés por ingresar a la profesión (De Rezende Pinto, Tercer panel), menos aún en zonas rurales o de pocos recursos (Oliveira, Quinto panel).

Los/as expositores/as plantean que el desfinanciamiento estatal lleva un progreso cada vez mayor de la educación concertada, privada y católica (Rodríguez Martínez, Primer panel; Feldfeber, Segundo panel), lo cual genera cada vez más segmentación educativa y socioeconómica (Redondo Rojo, Primer panel; Cornejo, Segundo panel). Esto pone en crisis el sentido de la educación que, en manos privadas, pierde “un proyecto social educativo nacional” (Cornejo, Segundo panel). Además, la privatización colabora con una lógica de medición

permanente a través de mecanismos estandarizados, universales y de ranking (Cornejo, Segundo panel) —tal como se desarrolla en el siguiente apartado.

### › **Perspectivas en torno a las políticas de evaluación en la educación: tendencias globales y caminos alternativos**

La evaluación ha tenido un rol histórico en el sistema educativo moderno: generar ciertas barreras de acceso y determinar la distribución de oportunidades y personas en el orden social. Se instaló una concepción de la evaluación que la define como dispositivo objetivo y neutral necesario para la distribución justa de ese orden social (Flores, Sexto panel).

De este modo, los resultados de las pruebas estandarizadas se revisten de un “valor de verdad” (Sverdlick, Sexto panel) que habilitan una cultura evaluativa como eje articulador de toda la política educativa orientada a la mejora de la calidad —reduciendo la noción de calidad a una visión universal y a ciertos resultados estandarizados— (Assael, Quinto panel). Las múltiples mediciones que llevan adelante las escuelas y gobiernos se justifican basándose en un supuesto de calidad y eficiencia del sistema (Sverdlick y Olivier, Sexto panel).

Desde esta perspectiva se posicionan gran parte de las políticas de evaluación, que defienden la meritocracia como un valor universal para los sistemas escolares exitosos, justificando así su uso (Dos Santos, Sexto panel). Se promueve la rendición de cuentas de mercado (Flores, Sexto panel) traducida en mecanismos de “Public Management” centrados en la competencia y la gestión basada en los resultados (Assael, Quinto panel).

Se termina instalando una sociedad evaluadora en la que una buena educación sólo es aquella que puede medir sus avances y corregir sus problemas (Dos Santos, Sexto panel). Una cultura en la que se mide todo —aunque no necesariamente se evalúa (Redondo Rojo, Primer panel)— y que da lugar a la proliferación de agencias locales e internacionales de evaluación y la creciente demanda de información institucional e investigación comparada (Olivier, Sexto panel).

Se trata de una dinámica de evaluación con finalidad instrumental que es ajena e impuesta a las escuelas. Esto tracciona toda la práctica y genera climas sumativos en las aulas, obturando una concepción de evaluación más formativa orientada a mirar los procesos en lugar de únicamente a los individuos (Flores y Sverdlick, Sexto panel).

Las consecuencias de estas políticas de evaluación incluyen: la insurgencia de emociones negativas en el cuerpo docente y estudiantil; la reducción del currículum a aquello que se evalúa; un empobrecimiento de la experiencia e innovación pedagógica por no arriesgarse al fracaso; el aprendizaje superficial; prácticas de discriminación interna y entre escuelas; artificialización del proceso pedagógico; entre otros efectos adversos (Flores, Sexto panel).

Estas consecuencias se expresan de modo especialmente claro en el trabajo docente, que se ve amenazado en función de los resultados obtenidos por el profesorado en evaluaciones estandarizadas. Las lógicas evaluativas como reguladoras del trabajo docente exigen el cumplimiento de metas de rendimiento y favorecen la emergencia de dispositivos de vigilancia con la excusa de producir mejores resultados (Assael, Quinto panel). En Chile, este discurso supuso la imposición de “un sistema de desarrollo docente individual que fija tramos

en el desarrollo en función de evaluaciones e incentivos” (Assael, Quinto panel) y “el control a los docentes a través de la implementación de la carrera profesional” (Portillo, Quinto panel).

Detrás de esta obsesión por evaluar continuamente al plantel docente, algunos/as expositores/as identifican una intención por responsabilizar al profesorado de los problemas del sistema. Ponerlos/as en un lugar de sospecha y luego de disciplinamiento (Portillo, Quinto panel; Bonilla, Segundo panel).

Estas lógicas de evaluación docente repercuten en la identidad profesional de docentes que comienzan a adoptar nuevos valores de la ética empresarial y con una retórica técnico-eficientista (Assael, Quinto panel; Olivier, Sexto panel). Así, la docencia se consolida como una profesión hiper especializada y desprovista de elementos sociales y políticos (Cuenca, Quinto panel).

Estos efectos adversos, ponen directamente en tela de juicio los supuestos de justicia que suponían las evaluaciones estandarizadas inicialmente, y vuelven necesario barajar caminos alternativos para las políticas de evaluación en particular y las políticas educativas en general. Para ello, algunos/as expositores/as enfatizaron la importancia de pensar las políticas educativas considerando factores socioculturales más amplios, desde una perspectiva que incluye en lugar de excluir (Flores, Dos Santos y Sverdlick, Sexto panel).

Entre las reflexiones compartidas durante el Ciclo, y como desafío a futuro, se destaca la necesidad de terminar con el parcelamiento del campo educativo en que cada actor se aísla en su sector. Más bien, destacan la necesidad de construir redes y trabajar en comunidad, volver a lo colectivo para “repolitizar la educación y la docencia” (Assael, Quinto panel). ■

### › **Link de acceso al Ciclo:**

<https://www.clacso.org/ciclo-de-debates-en-educacion-2023-2024-derecho-a-la-educacion-y-politicas-publicas-miradas-regionales-y-globales/>

### › **Compartimos a continuación el programa detallado del Ciclo:**

Coordinación general del ciclo: Fernanda Saforcada y Lucrecia Rodrigo

#### **Primer panel: 3 de octubre de 2023**

“Nuevas derechas y políticas públicas: disputas por los sentidos de la educación”

Moderadora: Lucrecia Rodrigo (UNO y UBA, Argentina).

Expositores:

Nora Gluz (UNGS y UBA, Argentina)

Salomao Barros Ximénez (UFABC, Brasil)

Carmen Rodríguez Martínez (UMA, España)

Jesús Redondo Rojo (UCHILE, Chile)

### **Segundo panel: 7 de noviembre de 2023**

“Privatización de la educación: barreras y desafíos para la garantía del derecho a la educación”

Moderadora: Bárbara Briscioli (UNO y UBA, Argentina)

Expositores:

Camilla Croso (UNICAMP, Brasil)

Gabriela Bonilla (IEAL, Costa Rica)

Rodrigo Cornejo (UCHILE, Chile)

Myriam Feldfeber (UBA, Argentina)

### **Tercer panel: 28 de noviembre de 2023**

“Financiamiento de la educación, políticas educativas y garantía de derechos”

Moderadora: Fernanda Saforcada (UNO y UBA, Argentina)

Expositores:

Paula Razquin (UNESCO, París)

María Ron Balsera (Universidad de Londres, UK)

José Marcelino de Rezende Pinto (USP, Brasil)

### **Cuarto panel: 12 de marzo de 2024**

“Derecho a la educación y universidad: disputas globales y regionales”

Moderadora: Lucrecia Rodrigo (UNO y UBA, Argentina)

Expositores:

Sergio Alejandro Lancheros (UNaI, Colombia)

Javier Campos Martínez (UACH, Chile)

Yamil Sokolovski (UNLP y CONADU, Argentina)

### **Quinto panel: 30 de abril de 2024**

“Reconfiguraciones en la regulación del trabajo docente: perspectivas desde el derecho a la educación”

Moderadora: Lucrecia Rodrigo (UNO y UBA, Argentina)

Expositores:

Jenny Assael (UCHILE, Chile)

Ana Portillo (UNA y SERPA), Paraguay)

Ricardo Cuenca (IEP y UNMSM, Perú)

Dalila Oliveira (UFMG, Brasil)

### **Sexto panel: 11 de junio de 2024**

“Derecho a la educación y políticas de evaluación”

Moderadora: Inés Rodríguez Moyano (UNO, Argentina)

Expositores:

María Teresa Flores (UCHILE, Chile)

Fabiano Dos Santos (UFMG, Brasil)

Guadalupe Olivier (COMIE y UPN, México)

Ingrid Sverdlick (UNA) y DGCyE, Argentina)