



Las políticas públicas y el derecho a la educación.  
Una mirada acerca de la situación particular de  
Argentina, en el contexto Latinoamericano<sup>1</sup>

Miguel Ángel Duhalde

Miguel Ángel Duhalde<sup>1</sup>

1 Maestría en metodología de la investigación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Correo electrónico: miguelduhalde@ctera.org.ar

Fecha de recepción: 19 de junio de 2014 / fecha de aprobación: 21 de julio de 2014

### Resumen

Se propone una reflexión sobre los procesos que, durante los últimos veinte años, han llevado a las distintas reformas en las políticas públicas sobre la educación en América Latina; centra su análisis en la experiencia de Argentina y su proceso político actual. Se define la educación como un derecho fundamental que nos debe privatizarse, pues acá se entiende esta como un derecho que todo Estado debe garantizar. Finalmente, el artículo plantea unos desafíos para toda América Latina, teniendo en cuenta las experiencias que se han desarrollado en algunos países frente a la consolidación de un Movimiento Pedagógico continental.

**Palabras clave:** *Políticas Públicas, Educación, Privatización, Estado, Movimiento Pedagógico, Argentina.*

### Summary

A reflection on the processes during the last twenty years have led to various reforms in public policies on education in Latin America is proposed; analysis focuses on the experience of Argentina and its current political process. Education is defined as a fundamental right that we should be privatized, as it is understood here as a right that every State must guarantee. Finally, the article discusses some challenges for Latin America, given the experiences that have been developed in some countries towards the consolidation of a continental teaching movement.

**Keywords:** *Public Policy, Education, Infrastructure, State Pedagogical Movement, Argentina.*

### Resumo

Propõe-se uma reflexão sobre os processos que, durante os últimos vinte anos, têm levado às diferentes reformas nas políticas públicas sobre a educação em América Latina; centra sua análise na experiência de Argentina e seu processo político actual. Define-se a educação como um direito fundamental que nos deve se privatizarse, pois cá entende-se esta como um direito que todo o Estado deve garantir. Finalmente, o artigo propõe uns desafios para toda América Latina, tendo em conta as experiências que se desenvolveram em alguns países em frente à consolidação de um Movimento Pedagógico continental.

**Palavras chave:** *Políticas Públicas, Educação, Privatização, Estado, Movimento Pedagógico, Argentina.*

## Presentación

Este texto pretende hacer un aporte al debate que hoy se plantea en torno al balance y los resultados que arrojan los procesos de reformas educativas desarrollados en Latinoamérica, durante los últimos veinte años. Porque, tal como se expresa en la convocatoria de la presente revista, se trata de “(...) un lapso de tiempo de larga duración que involucra las ejecuciones de diferentes gobiernos en materia educativa y que permite hacer un balance en la perspectiva de políticas de estado y de gobierno, con miras a valorar el estado del cumplimiento del derecho a la educación (...)”.

Partiendo de allí, se presenta una reflexión sobre el contexto político y las reformas educativas consecuencia de los cambios que se vienen dando en América Latina, y, particularmente, se enfoca en los procesos de cimentación de las políticas públicas en tanto y en cuanto han sido y son garantía del derecho a la educación. Cuando se piensa la relación políticas públicas y derecho a la educación no se hace sólo desde el punto de vista teórico-conceptual, sino que además se enmarca teniendo en cuenta las situaciones y características propias del actual proceso político de la Argentina, en un escenario latinoamericano donde se plantea la idea de la integración regional.

Desde allí, la lente se enfocará en torno a las cuestiones referidas a: *el papel del Estado en el marco de la tensión público-privado; el derecho humano a la educación; y los desafíos del movimiento pedagógico latinoamericano en el proceso de construcción de una educación emancipadora para América Latina.*

Todas estas cuestiones se analizan partiendo del supuesto básico que entiende que los sentidos y definiciones concretas de las políticas públicas en educación no son la consecuencia de un procedimiento unilateral en el que las decisiones se toman de manera lineal y unidireccional, estableciendo los criterios generales desde un lugar del poder, para luego impactar en la sociedad –con la modalidad del conocido esquema “causa-efecto”–; por el contrario, estas definiciones y sus correlatos en las prácticas sociales cotidianas dependen de las disputas que hoy entablan los distintos sectores en la arena política y cuyos resultados se corresponden con las correlaciones de fuerzas que se construyen en cada situación.

Es así que los resultados en el contexto actual muestran realidades en las que las políticas públicas en educación pueden estar dirigidas hacia el mantenimiento e incluso la profundización de la ideología neoliberal y neoconservadora, o bien hacia su superación

planteando la inclusión social y la ampliación de derechos para los sectores de la población que históricamente han estado postergados. También, a modo de supuesto, se considera acá que la orientación en cualquiera de los dos sentidos ha dependido y depende, en gran medida, de las condiciones de organización de los movimientos sociales y sindicales para plantear las luchas, resistencias, disputas, flujos y reflujos que se dan en el marco de la complejidad de los procesos de definición de las políticas públicas.

Por lo planteado, y antes de abordar específicamente cada uno de los ejes mencionados, se propone analizar algunas de las claves del contexto que, según mi criterio, condicionan el estado de la situación actual de la educación en América Latina.

## Las notas acerca del contexto

Actualmente, nos encontramos en un contexto nombrado y caracterizado por muchos analistas como “posnoventa”. Esta categoría surge en el marco de un debate que se pretenden dar respuestas o explicaciones ante la pregunta sobre si hay continuidades y/o rupturas entre las políticas neoliberales implementadas en los años noventa y las actuales.

Evidentemente, esta categoría plantea desde su misma enunciación una superación del período sociohistórico conocido como “los años noventa”; pero, en el momento de conceptualizar, esta nueva categoría llamada “posnoventa” se construye sin dejar de nombrar ni de hacer referencia al término a superar. Sucede algo similar a lo que aconteció con la categoría “posmodernidad” que, al incluir en el término compuesto la idea “modernidad”, supuestamente superada, no hace más que dejar habilitada la posibilidad de pensar que sigue estando presente. Lo novedoso queda reducido al prefijo “pos” pero lo central de la idea no puede dejar de ser nombrado. Tal como se ejemplificaba para la modernidad, “los noventa” son como el Mío Cid, no se sabe si está vivo o muerto, pero aún sigue en el campo de batalla.

Más allá de todo este análisis, lo que está claro para nosotros, trabajadores de la educación, es que difícilmente se puedan superar los límites del capitalismo en esta transición neoliberalismo-posneoliberalismo, porque en ambos casos lo que sigue vivo es el propio capitalismo y su contradicción fundamental “entre un modo de producción fundado en la extracción de la plusvalía y un modo de representación política de carácter democrático” (Borón, A. 1999: 141).

Pero como este artículo no pretende quedar solamente en una discusión teórica, se considera que por el momento es posible asumir como válida la categoría “posnoventa”, o incluso, la de “posneoliberalismo” y avanzar en el análisis de las notas clave del contexto latinoamericano. Lo que interesa realmente aquí es hacer una caracterización de la etapa, particularmente en Argentina, en tanto fase actual del desarrollo del capitalismo en la región, para poder pensar y reflexionar sobre los procesos de cimentación de políticas públicas en educación y del papel de las organizaciones y los movimientos sociales en la construcción de dichas políticas.

Entonces, el punto de partida se puede fijar en un estado de situación en el que si bien, por un lado, se da un avance significativo en los procesos de democratización y construcción de ciudadanía, por otro, ese avance relativo está signado por el despliegue de políticas económicas y sociales que producen la devastación del espacio público y la inhabilitación para el ejercicio ciudadano de los derechos fundamentales de amplios sectores de la sociedad. Es así que los últimos años transcurridos en América Latina muestran un escenario complejo y heterogéneo, en cuanto al tipo de experiencias de gobierno que se comienzan a delinear —por lo que hoy podemos hablar de “pos-neoliberalismos” en plural—, y que plantean, aún con matices divergentes, la necesidad de superar la herencia del neoliberalismo económico y del neoconservadurismo político en América Latina.

Más allá de esa heterogeneidad hoy pueden vislumbrarse ciertas tendencias generales que permiten hablar de la coexistencia de proyectos que, luego de la implementación y el auge de las políticas de los noventa, asumen expresamente el desafío de superar los límites de aquel neoliberalismo. Se trata de las experiencias democráticas de corte popular que hoy emergen replanteándose el papel de los Estados nacionales, a fin de ser pensados como los garantes de los derechos sociales para los sectores más vulnerados de la población. Un Estado que se propone, con mayor fuerza y presencia, la inclusión, la justicia social, la solidaridad y la igualdad, como los principales valores para reconstituir los tejidos sociales corroídos en los años noventa. Estas experiencias de las que hablamos y que tienen como factor común el rechazo a los preceptos formulados desde el Consenso de Washington, se expresan por primera vez con el triunfo del Comandante Hugo Chávez en Venezuela

a fines de los noventa, y se van consolidando como tendencia con el triunfo de Luis Ignacio “Lula” da Silva, obrero y luego, dirigente sindical que, al frente del Partido de los Trabajadores, triunfa en el año 2003 en Brasil; la asunción, en el mismo 2003, en Argentina, del militante del peronismo de izquierda Néstor Kirchner; la llegada en 2006 de Evo Morales como el primer presidente de origen indígena, que actualmente se mantiene como jefe del Estado Plurinacional de Bolivia.

La lista podría continuar con las experiencias de Uruguay, Ecuador y los demás gobiernos que priorizan intereses populares, y que debido a esta condición han sido caracterizados como la nueva izquierda o bien como gobiernos populistas, al decir de Ernesto Laclau (2005).

Estos gobiernos populares y democráticos, además de desplegar políticas sociales que avanzan fronteras adentro con la garantía de derechos para los sectores históricamente más desfavorecidos en sus respectivos países, se proponen firmemente protagonizar un proceso de integración regional que involucra no sólo a los gobiernos, sino también a sus pueblos, a través de sus organizaciones sociales y sindicales. Este proceso tiene su punto de máximo esplendor en el pronunciamiento del 2005 en Mar del Plata, cuando las naciones reunidas rechazan el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y proponen alternativas desde el Sur y en contra del capitalismo que, salvajemente, intenta someter a los pueblos de América Latina.

Muy a pesar de que en ese mismo momento histórico también persisten aquellos gobiernos que plantean la profundización de las políticas neoliberales, como el caso de Colombia, México y Chile,<sup>2</sup> para muchos analistas —entre ellos, De la Cueva (2005)— Mar del Plata ha dejado una lección sobre cómo se puede incidir en los procesos contra los planes del imperio y sus aliados, confiando en la organización social y sin sacrificar la autonomía.

En este proceso multideterminado y complejo, desde el campo educativo también se logra construir una serie de definiciones políticas que pretenden desmontar y desandar los avances que la lógica neoliberal había sabido imponer en los noventa. Es así que en los últimos años se presentan determinados indicadores que dan cuenta de un avance en la garantía del derecho a la educación. Entre los principales indicadores se encuentran: el crecimiento de las tasas de escolarización, las definiciones normativas que establecen la universalización y la obligatoriedad

2 Esto se dio al menos hasta la asunción de Michel Bachelet quien, al menos en sus proclamas proselitistas, ha manifestado estar contra del modelo privatizador y avanzar con políticas públicas que reviertan esta tendencia en Chile).



para niveles del sistema educativo que hasta el momento no gozaban de esa condición, y la mejora de los porcentajes relativos al acceso, permanencia y egreso de este sistema. Asimismo, se observa un decrecimiento de las tasas de analfabetismo en todo el continente; hoy podemos decir que hay más niños y jóvenes dentro de las escuelas. Sin embargo, las condiciones de posibilidades de los distintos sistemas educativos, aún en los países de signo popular, se encuentran relativizadas por la permanencia o intensificación de las condiciones de pobreza, la distribución injusta de las riquezas, la permanencia de la desigualdad y la exclusión social.

## El papel del Estado y las tensiones acerca de lo público y lo privado en educación

Uno de los principales ejes del debate actual y de las encrucijadas que se presentan en el escenario de los “posneoliberalismos” es el papel que juegan los Estados nacionales en el campo educativo. Si bien está claro que en los países con políticas de corte popular es el Estado quien asume el rol de garante de la educación, entendida como derecho social y humano, aún así, observamos con preocupación que persisten determinadas

configuraciones del mismo que, de alguna manera, denotan que la ideología neoliberal y neoconservadora en educación no está totalmente superada y muchos menos, derrotada.

En el caso de Argentina, las políticas educativas esbozadas en este contexto hoy se plantean la superación de los preceptos neoliberales. La principal ley en materia educativa,<sup>3</sup> se presenta como la garantía del derecho social a la educación y plantea explícitamente el cambio de concepción y definición de la educación, que pasa de ser entendida como un servicio a ser definida como un derecho social.

En este marco aparece claramente el Estado como garante de la educación; sin embargo, la idea que se expresa en su cuerpo normativo, referida a que “toda la educación es pública diferenciándose sólo por el tipo de gestión –estatal o privada–”, deja abierta la puerta para el desarrollo de la iniciativa privada, tal como lo estamos observando hoy en la realidad de la Argentina. Basta ver que de un porcentaje que ascendía a un 7% de educación privada en los años cuarenta, actualmente contamos con aproximadamente un 30% del sistema educativo que se encuentra en manos del sector privado.<sup>4</sup>

Evidentemente, son las políticas de Estado y sus respectivos marcos normativos para la educación los que hacen posible e incluso fomentan el avance privatizador. Retomando nuestro primer planteamiento sobre la idea de que estas son el resultado

3 Ley Nacional de Educación 26.206, sancionada en el año 2006, luego de la derogación de la anterior Ley Federal de Educación nro. 24.195 que representaba el marco jurídico de la ideología neoliberal.

4 Se trata de datos oficiales construidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2013: 6).

de procesos de lucha, es necesario tener en cuenta que actualmente es el sector empresarial el que busca avanzar persistentemente sobre el sistema público con su impronta privatizadora, y no solo porque ello signifique un negocio en sí mismo y una posibilidad de maximizar las ganancias, sino también y fundamentalmente, porque la cuestión de fondo es poder conducir –gestionar– las escuelas con el objetivo de imponer cada vez más la ideología del capitalismo de mercado, del derecho individual y la importancia de la propiedad privada como fundamentos básicos de toda sociedad. El objetivo no es solamente la imposición del modelo mercantilista en educación, para lo cual los medios de comunicación, al servicio del poder hegemónico, juegan un papel decisivo, sino que con ello va también el intento de destrucción de la condición de trabajador de la educación como intelectual orgánico, el desprecio por el saber docente y por las condiciones de su trabajo.

La discusión acerca del papel del Estado está directamente ligada con el análisis de las condiciones objetivas que van a permitir o no la realización plena del derecho a la educación en nuestros países. Si bien esto se liga a la cuestión de “la educación como derecho humano” –tema que este texto desarrolla más adelante con más detenimiento–, la idea se quiere dejar planteada aquí es que, si se parte de entender a la educación como un derecho humano, los análisis que se hagan no pueden reducirse solo a constatar en qué medida los Estados están cumpliendo o no con los acuerdos y compromisos asumidos a nivel internacional, definidos a través de las Metas de Educación Para Todos (EPT) con “vencimiento” 2015, o de las conocidas “Metas Educativas 2021”.

No se puede caer en tal reduccionismo, ya que hasta los más condescendientes con el sistema, hoy asumen que las metas están desdibujadas y desactualizadas ante las realidades de los países de la región que, gracias a las luchas organizadas de los sectores populares, están corriendo día tras día los límites y las exigencias en la disputa por más y mejores derechos para los sectores postergados.

Resulta evidente que aquellos criterios tienen que ser revisados en su totalidad y reformulados para que los Estados no tengan que seguir pegados a los designios del poder económico ni a las tendencias dominantes, que siguen viendo a la educación como un posible negocio y como un campo propicio para los nuevos y remozados intentos de privatización.

Aquellos parámetros, graficados como “metas”, tienden a reducir el análisis de los impactos de las políticas públicas en



educación a estudios propios del paradigma de la simplicidad, que se limitan a medir los alcances o a establecer los porcentajes de cobertura siguiendo criterios estandarizados y uniformizantes. Además, dichos estudios siguen atados a las categorías analíticas que aplica el poder hegemónico al campo educativo, para construir los indicadores que dan cuenta de la situación del sistema educativo y que se corresponden con sus propios marcos teóricos e ideológicos.

La opción política para avanzar hacia la idea de la educación como derecho y no como un mero servicio implica una toma de posición a favor de lo público como espacio complejo, diverso, plural y tensionado por las disputas de sentido, donde la dignidad humana es el horizonte al cual el proceso educativo tiene que apuntar. A su vez, significa posicionarse en contra de los procesos de privatización, especialmente de aquellos que se aferran a la idea la “calidad educativa” para someter todo proyecto alternativo que ponga en cuestionamiento la irracionalidad del capitalismo.

Los distintos países, al asumir el compromiso de realizar las evaluaciones internacionales, como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), no hacen más que someterse a los designios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En

ese movimiento, y bajo la ceguera que produce el empecinamiento de armar dispositivos cada vez más adecuados para responder favorablemente a los monitoreos de estos organismos, los Estados sacrifican la posibilidad de poder avanzar con políticas públicas a favor de los derechos de los pueblos. Estas pruebas estandarizadas presentan contenidos fijos, universales-hegemónicos, ahistóricos, descontextualizados, homogeneizantes; es decir, saberes legitimados por el pensamiento único, fácilmente traducibles a esquemas de medición y control, con el fin último de establecer clasificaciones a nivel mundial y determinar, en consecuencia, si en educación se “gasta” bien o mal, mucho o poco.

Dichas pruebas y los resultados que arrojan cuentan con la complicidad de los medios de comunicación hegemónicos y son presentados por estos ante la sociedad como la única forma de alcanzar la tan valorada “calidad educativa”. Por otro lado, estos mismos resultados también son usados para justificar todo tipo de ajuste que se quiera realizar sobre el sistema educacional o para cuestionar la autoridad del trabajo docente.

Asimismo la justificación mencionada en el párrafo anterior sirve también para avalar los intentos de privatización que se llevan adelante en nuestros países. En un contexto de expansión generalizada de las lógicas de mercado a todas las esferas de la vida y de profundización de las desigualdades en el ámbito mundial, el avance sostenido de la privatización educacional configura un obstáculo esencial para los proyectos políticos populares y democráticos que pretendan romper definitivamente con este sistema de opresión y desigualdad. Por ello, nos parece una cuestión central que desde nuestra condición de clase trabajadora, los docentes organizados en movimientos y sindicatos, podamos desenmascarar esta situación y denunciar cada vez con más fuerza la privatización en y de la educación, para tensionar desde allí los procesos de construcción de políticas públicas que, en definitiva, garanticen el derecho social y humano a la educación.

## Las caras de la privatización

A pesar de los procesos de resistencias que se dieron en el transcurso de los últimos veinte años en América Latina, hoy nos encontramos con que la impronta privatizadora mantiene su tendencia y, en algunos casos, se intensifica. Es así que hoy podemos hablar, por un lado, de privatización “de” la educación, entendiendo por ello, al proceso en el

que las escuelas privadas sustituyen al Estado en su carácter de “oferente” de educación, y, por otro lado, de privatización “en” la educación, que opera a través de la instalación de la lógica del mercado en el funcionamiento mismo de la política educativa, desde los ministerios hasta la escuela pública. Por ejemplo, delegando el desarrollo del currículum a la iniciativa privada, o bien con la contratación de otros servicios privados en las escuelas públicas –formación docente, capacitación, asesorías, servicios de evaluación, etc.–

El caso de la educación superior es emblemático y es el mismo Boaventura de Sousa Santos quien nos alerta distinguiendo dos niveles de privatización que se abren camino a través de la mercantilización:

[...] el primero está dado por la inducción a que la universidad pública genere sus propios ingresos, lo que hace que esta se vea forzada a tejer alianzas con las empresas y a privatizar parte de los servicios que presta. El segundo es la transformación misma de la universidad en una empresa, produciendo como un mercado de gestión universitaria, planes de estudio, diplomas, formación docente, evaluación de docentes y estudiantes (citado Solanas, F. 2014: 2).

Históricamente, desde la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) planteamos nuestra preocupación por el avance privatizador que se plasma en diversos formatos y expresiones. En Argentina, este se manifiesta en el continuo incremento de las escuelas privadas y de su matrícula, así como también con el avance de consultoras que venden sus servicios al Estado, a través de la formación permanente o de la industria editorial. De la misma manera, en nuestro país se da el fenómeno de que el sector privado mantiene los beneficios que provienen del mismo Estado. De hecho, el Estado subsidia al sector privado, y tanto es así que entre las escuelas públicas y las escuelas particulares incorporadas –privadas con subsidio estatal– la inversión del Estado es del 94% del total del sistema educativo. Y más aún, recientemente se aprobó una reglamentación –que cuenta con la aceptación de la clase trabajadora a través de un acta paritaria firmada el año pasado–, a través de la cual se promueven acciones de formación permanente como derecho y como dimensión constitutiva del trabajo docente, y se hace responsable al Estado del sostenimiento financiero de este programa nacional que es gratuito y en ejercicio, para trabajadores de la educación argentina, dentro de los cuales se incluye a quienes se desempeñan en las escuelas privadas.



Es decir, es el Estado el que realiza una inversión con la cual se ven favorecidos los trabajadores del sector privado y no son los empresarios ni los dueños de las escuelas privadas quienes invierten en los procesos de formación de sus propios trabajadores. De esta manera, persiste la privatización del sistema escolar, pero los dueños de las escuelas omiten su responsabilidad y no invierten en el mejoramiento de las condiciones de trabajo. El principio de la maximización de las ganancias opera aquí con todas sus letras y a la vista de todos.

Sin duda, la situación amerita la “reconstrucción” y la “redefinición” de lo público, ya que en algunos aspectos ha sido devastado, y en otros se ha tergiversado su sentido. Tanto lo primero como lo segundo son elementos importantes que deben ser tenidos en cuenta a la hora de las definiciones de políticas públicas que se planteen el desafío de garantizar plenamente el derecho social y humano a la educación.

## El mito de la superioridad de la educación privada por sobre lo público

Ligado a lo anterior se presenta el mito de que las mejores posibilidades de desarrollo social y de progreso vienen siempre de la mano de los sectores privados y del empresariado. Este mito a su vez se consolida en el imaginario social a través de las duras críticas hacia un Estado que siempre se presenta como ineficaz e ineficiente, incapaz de “prestar el servicio” de manera adecuada a los requerimientos de las sociedades modernas. Esta

idea generalizada abona el terreno para instalar dicha concepción en el campo educativo y así sostener que la educación que provee o administra el sector privado es necesariamente mejor, en especial si quienes lo hacen son los “empresarios”.

En nuestro país, y gracias a la resistencia de los docentes organizados, se ha frenado considerablemente el avance privatizador y se ha mantenido el prestigio que la educación pública argentina tuvo a lo largo de toda su historia. A su vez, las políticas públicas que en la última década redefinieron el rol del Estado, asignándole el papel de garante y principal responsable de la educación, han contribuido sustancialmente con esta resistencia. De todos modos, es necesario comprender que el poder hegemónico no descansa en su iniciativa privatizadora e intenta socavar permanentemente el edificio de lo público, arremetiendo de mil formas distintas contra la escuela pública para desprestigiarla y poner en cuestionamiento el sentido público, popular y democrático de la educación.

Tal como se mencionaba al principio, uno de los principales elementos que se utilizan para instalar el desprestigio de la escuela pública es el mito de la superioridad de todo aquello que se presente como iniciativa privada, valiéndose aquí también del argumento de la calidad educativa como el nuevo objetivo de las políticas públicas que pretenden alcanzar las “metas civilizatorias”. La “calidad educativa” se convierte en el mascarón de proa de las pruebas estandarizadas que tienen dentro de sus principales objetivos mostrar que, tarde o temprano, lo privado termina imponiéndose sobre lo público, alcanzando los mejores lugares de las clasificaciones que miden el rendimiento de los estudiantes y el desempeño de los profesores.

5 En este apartado se han tomado los principales ejes temáticos desarrollados en un artículo anterior de Sormanni, Duhalde (2012).



Sin embargo, está comprobado que esa superioridad de lo privado, en realidad, no existe. Inclusive, si esta existiera de alguna manera, no debería ser tomada como lo importante. Es un desafío impostergable para la clase trabajadora organizada desmontar los criterios de calidad que hoy se imponen y avanzar en la construcción de otros criterios que no se establezcan de acuerdo con parámetros de superioridad o inferioridad con respecto a algo. Se trata de una construcción colectiva, solidaria, que tenga como sentido y horizonte móvil el ejercicio de una ciudadanía plena que permita a todos y todas ejercer el derecho social y humano a la educación en el marco de una horizontalidad y no sobre escalas, escalones y escaleras pensadas y diagramadas desde el más salvaje darwinismo social.

## El derecho humano a la educación<sup>5</sup>

Tal como se viene planteando, la idea del derecho a la educación no puede quedar reducida a una simple medición de alcance poblacional ni debe fomentar la retirada al conformismo por parte de los Estados cuando los índices de acceso o permanencia son más alentadores cada año. La cuestión va más allá de ello, pues se trata de considerar a la educación pública como un derecho humano, y de reconocer la importancia que esta tiene en la construcción de la identidad de los sujetos de derecho y en la reafirmación de los valores de la democracia y la ciudadanía.

Afirmar que la educación pública es un derecho humano fundamental constituye, sin duda, un desafío para las democracias latinoamericanas, especialmente para aquellas cuyos gobiernos aspiran a poner fin a la brutal exclusión y a la desigualdad que sufren los sujetos que forman parte de los sectores populares.

En el caso particular de Argentina, la Declaración Universal de los Derechos Humanos –entendida como marco regulatorio– tiene su correlato en las leyes educativas recientemente sancionadas, que generaron un nuevo escenario donde se reconoce legalmente a la educación como un derecho inherente a todas las personas.

Si bien en este contexto se desarticula en cierta manera la visión neoliberal de la educación como servicio, aún queda pendiente la concreción de algunas medidas que permitan entenderla cabalmente como derecho. Afirmamos esto porque al observar algunos datos de la realidad, vemos que aún hay diferencias entre los objetivos enunciados en los marcos

normativos nacionales y provinciales y los niveles de concreción efectivamente alcanzados.

Resulta importante aclarar aquí que los avances alcanzados en materia educativa, especialmente los referidos a procesos de extensión, universalización y obligatoriedad de la escolaridad, se deben tanto a la implementación de políticas educativas oficiales como a las persistentes luchas dadas por los sindicatos, los movimientos sociales y los sectores populares, quienes consideran que la educación es un bien público y un derecho social y humano fundamental que hay que defender y resguardar.

Si bien a estos avances se les puede dar un carácter de relativo, debido a que aún la inclusión socioeducativa no es plena ni abarca a la totalidad de la población, sí representan un adelanto significativo en relación con lo que acontecía en el contexto neoliberal.

## Desafíos del Movimiento Pedagógico Latinoamericano en el proceso de construcción de una educación emancipadora para América Latina

La idea de un Movimiento Pedagógico Nacional surge en la Argentina como una iniciativa de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en un contexto histórico en el que esta organización sindical se posiciona política y socialmente, al impulsar un proceso de lucha organizada que no se reduce a reclamos reivindicativos, sino que los trasciende, poniendo a la pedagogía en el centro del debate sobre el sentido público y emancipador del derecho a la educación.

Este movimiento nacional, que se despliega activa y energicamente en los años noventa, recupera, por un lado, la tradición de lucha sostenida por el sindicato docente desde sus orígenes, y recrea, por otro, las ideas medulares del pensamiento social-crítico latinoamericano. Por tal motivo, este movimiento pedagógico de carácter nacional no puede ser pensado sino en relación dialéctica con el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Para nosotros es clave la experiencia colombiana, cuando en la década del ochenta, en el marco de un proceso de luchas sindicales por el derecho a la educación, se inicia el llamado Movimiento Pedagógico Nacional que impulsa la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). Este movimiento:

Constituyó una singularidad sin precedentes en tanto significó una experiencia de lucha social por la recuperación de la pedagogía como saber fundante de la formación y del quehacer del maestro, adelantada por el sindicato más allá de las luchas gremiales reivindicativas. La recuperación de la pedagogía como núcleo identitario de la condición del maestro y como asunto objeto de debate público nacional constituyó un hecho histórico cuyas repercusiones todavía estamos viviendo (Pulido, 2008: 6).

De manera coincidente con esta idea, nuestro movimiento se perfila y articula con otras tantas experiencias latinoamericanas que se suceden y que en definitiva se conciben como:

La posibilidad de que los trabajadores de la educación empecemos a debatir con el conjunto del pueblo una propuesta educativa. Porque como trabajadores de la educación y como pueblo, necesitamos una propuesta pedagógica que sintetice nuestros intereses. Como parte de los sectores populares necesitamos un sistema educativo que no sirva a todos. Porque transformar la realidad, no es una necesidad solamente de los docentes, sino del conjunto (CTERA).

Por todo lo expresado, creemos que, a la hora de hacer balances, no resulta suficiente sentarse a evaluar las políticas públicas o a emitir juicios de valor, como si estas fueran un destino fatal o, al menos, inmodificable. Por el contrario, para nosotros, en tanto clase trabajadora de la educación, la hora invita a protagonizar los procesos de disputa y ser sujetos sociales artífices de hechos como el de fines de 2011 en Bogotá, cuando la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) convocó al lanzamiento formal del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

En dicho encuentro, se reconoció la importancia de fortalecer los procesos de integración regional de las organizaciones sindicales docentes para avanzar conjuntamente hacia la idea de una educación emancipadora con sentido popular, público, democrático y solidario. A su vez, se plantea la necesidad de superar definitivamente la etapa de la resistencia, asumiendo el compromiso de orientar la lucha hacia la construcción de un modelo educativo y social, donde el Estado vuelva a ser el garante y el responsable del derecho social a la educación.

Es en este marco donde resulta impostergable impulsar un debate público que permita a las organizaciones sindicales elaborar propuestas político-pedagógicas propias, que se constituyan en verdaderas alternativas a las políticas impuestas por las tradiciones neoliberales y neoconservadoras e incluso a las posneoliberales que aún titubean y no terminan de plantear la necesidad de superar definitivamente las contradicciones fundamentales del sistema de opresión.

Esta idea queda claramente expresada en el documento de Bogotá:

El período de aplicación de las políticas neoliberales le implicó al movimiento sindical invertir mucho tiempo en resistir y contener la aplicación y efecto de dichas políticas, como han sido el proceso de privatización, descentralización y comercialización a la cual se le sometió a la educación pública, así como la desvalorización permanente del trabajo docente [...] Ahora se abre una nueva etapa en la cual nuestras organizaciones deben desarrollar un nuevo elemento y es la propuesta de políticas públicas educativas. La combinación de propuesta, protesta y movilización serán factores claves en el futuro próximo para el sindicalismo de la educación. En esto consiste el movimiento pedagógico (IEAL, 2012).

Es así que desde CTERA planteamos la necesidad de ser más enfáticos y explícitos en los planteamientos de la defensa del derecho a la educación, ya que no se trata de garantizar cualquier tipo de educación. El desafío es defender el derecho humano a la educación *pública, popular, democrática, gratuita, universal y laica*.

También expresamos que hoy lo importante no es producir conocimiento solo por el conocimiento mismo, sino con la clara y expresa intencionalidad de ir construyendo las correlaciones de fuerzas suficientes para cambiar las tendencias privatizadoras en los respectivos países, según las condiciones políticas y sociales que vayamos logrando en cada lugar.

Remarcamos la importancia de entablar una relación cada vez más estrecha entre el mundo académico y las organizaciones sindicales a la hora de producir conocimientos sobre la problemática educativa, de manera tal que dichos procesos lleven al conjunto de los sujetos a construir conciencia de clase y comprender la relevancia que tiene, en el contexto actual, la necesidad de avanzar con políticas educativas que fortalezcan la educación pública.

Creemos que nuestro desafío principal no consiste solamente en ser críticos de los parámetros que el poder hegemónico define unilateralmente para valorar los alcances de las metas definidas que ellos mismos se imponen. Por el contrario, consideramos que debemos ir más allá y construir los indicadores necesarios para comprender el fenómeno desde la perspectiva de los trabajadores, para no quedar sometidos a los requerimientos de la lógica dominante, que impulsa mecanismos de medición o valoración, propios de la perspectiva empresarial. En definitiva, indicadores de clase e investigación militante para construir conocimientos con los trabajadores y no sobre ellos.

## Referencias

- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (1993). *Ley Federal de Educación* Nro. 24.195.
- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional*. Nro. 26.206.
- Borón, A. (1999). *El pos-neoliberalismo: un proyecto en construcción. La trama del neoliberalismo*. Buenos Aires: Eudeba-Clacso.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. (2012). "Proceso evaluativo para una educación pública de calidad en Argentina: Organización del trabajo docente, organización institucional y sistema educativo. *Versión preliminar. Mimeo*.
- De la Cueva, H. (2006). *Mar del Plata. El ALCA no pasó. Una victoria de la cumbre de los pueblos*, OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, Año VI, Nro 18. Buenos Aires: Clacso.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2013). *Debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*. Serie *Educación en debate*. Documentos de la Diniece. Ministerio de Educación. Argentina.
- Duhalde, M. & Sormanni M. (2012). Debate acerca de la inclusión: universalización, obligatoriedad y calidad, *Revista Internacional del Magisterio, educación y pedagogía*, Nro. 56, mayo-junio 2012, Bogotá, Colombia.
- Feldfeber, M. (comp.) (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M., & Andrade, D. (comps.) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Gentilli, P. (coord.) (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gentilli, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso Ediciones, Siglo XXI Editores.
- Internacional de la Educación para América Latina. (2012). *Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Memorias*, Naso, Costa Rica.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Pulido Chaves, O. (2008). La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y la lucha por el derecho a la educación. *El Estatuto Docente, Laboratorio de Políticas Públicas, serie Ensayos & investigaciones*, N° 31, Buenos Aires.
- Solanas, F. (2014). La educación superior y el Mercosur frente a la globalización, *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, Clacso, Nro. 9, Segunda época, febrero 2014.

