

## LA CONSTRUCCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES, HORIZONTES Y PERSPECTIVAS

*Myriam Feldfeber\**

### RESUMEN

En el presente trabajo se analizan diferentes perspectivas sobre el derecho a la educación en la actual coyuntura en América Latina, desde tres dimensiones. En primer término la conformación histórica de los derechos asociados a las ideas de ciudadanía y de Estados-nación pensados en tanto “comunidades imaginadas” en tiempos formalmente homogéneos. En segundo término, las diferentes concepciones en disputa en torno al derecho a la educación y las funciones asignadas al Estado y a los otros agentes educativos en cada una de esas concepciones. Por último, las viejas y nuevas políticas que buscan materializar el derecho a la educación en un escenario tensionado entre la democratización y la mercantilización del conocimiento.

**Palabras claves:** Educación. Derechos. Estado. América Latina.

### ABSTRACT

In this paper we analyze the different views on the right to education in the current situation in Latin America, from three dimensions. In the first place the historical formation of the rights associated with the ideas of citizenship and nation-states designed as “imagined communities” in formally homogeneous times. Secondly, the different conceptions in dispute over the right to education and the functions assigned to the state and other educational agents in each of these conceptions. Finally, the old and new policies aimed at realizing the right to education in a scenario tensioned between democratization and commodification of knowledge.

**Keywords:** Education. Rights. State. Latin America.

---

\* Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO, Realizó estudios de Doctorado en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Política e Instituciones Educativas y Profesora Adjunta de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales y Profesora Adjunta de Política Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Posgrado en la UBA y en la UNCuyo. *E-mail:* mfeldfeber@gmail.com

## **Introducción**

Hace 65 años la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), fundamento de las normas internacionales sobre derechos humanos legalmente vinculantes, estableció en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación”. Nadie discute esta afirmación, sin embargo los modos en que se concibe este derecho, los sujetos responsables de garantizarlo, las políticas que se impulsan para lograr su efectiva materialización, las formas que asume la libertad de elección, entre muchos otros aspectos, dan cuenta de un complejo entramado de sentidos, propuestas y acciones que orientan diferentes proyectos sociales y educativos.

Las transformaciones acontecidas en las décadas de los '80 y de los '90 impulsadas por las políticas neoliberales y sus consecuencias en términos de polarización y fragmentación social, conllevaron importantes retrocesos respecto de los avances logrados a partir del reconocimiento y la legalización de los derechos económicos, sociales y culturales.

Los vertiginosos cambios ocurridos en las sociedades latinoamericanas en los últimos quince años delimitan nuevos escenarios en los cuales se actualizan debates históricos en torno al derecho a la educación y a las formas de su reconocimiento y materialización, al tiempo que sujetos colectivos ensayan otras experiencias y propuestas para garantizar ese derecho en el marco de propuestas de transformación social.

La conformación, la vigencia y las perspectivas sobre el derecho a la educación en la actual coyuntura en América Latina pueden ser analizadas desde distintas dimensiones, algunas de las cuales constituyen el objeto del presente trabajo. En primer término la conformación histórica de los derechos. En segundo término, las diferentes concepciones en disputa en torno al derecho a la educación y las consecuentes funciones asignadas al Estado y a los otros agentes educativos. Por último, las viejas y nuevas políticas que buscan materializar el derecho a la educación en un escenario tensionado entre la democratización y la mercantilización del conocimiento.

## **La conformación histórica de los derechos: la educación como derecho social de ciudadanía.**

El concepto de ciudadanía, conforme a la célebre definición dada por la Suprema Corte norteamericana, como derecho a tener derechos (Ansaldi, 1997), se ha prestado a diversas interpretaciones. Entre ellas, la clásica concepción de T.H. Marshall (1967), la cual, en base al caso inglés y sin pretensiones de universalidad, generalizó la noción de ciudadanía y de sus elementos constitutivos, distinguiendo entre derechos civiles, políticos y sociales (Vieira, 1998).

Los derechos humanos, son derechos históricos que, al decir de Bobbio (1991), nacen gradualmente en determinadas circunstancias, caracterizadas por luchas por la defensa de nuevas libertades contra viejos poderes. En la evolución histórica de los derechos humanos, se distingue entre derechos civiles y políticos (denominados derechos de primera generación), derechos sociales (o llamados de segunda generación), y derechos de tercera generación, que son los denominados derechos “de los pueblos”. Esta clasificación generacional, desarrollada por Karel Vasak en 1979, asociada cada una de ellas al desarrollo de los tres grandes valores proclamados en la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

Los derechos civiles, que sustentan la concepción liberal clásica y cuya conquista corresponde al siglo XVIII, incluyen los derechos individuales de libertad, igualdad, propiedad, de libre desplazamiento, derecho a la vida, a la seguridad, etc. Los derechos políticos alcanzados durante el siglo XIX refieren a la libertad de asociación y de reunión, de organización política y sindical, la participación política y electoral, el sufragio universal. Son denominados derechos individuales ejercidos colectivamente, que terminaron incorporándose a la tradición liberal (Vieira, 1998). Entre los derechos sociales, que se ubican cronológicamente en el siglo XX y que resultaron de las luchas de los movimientos obreros y sindicales, se destacan el derecho al trabajo, a la salud, a la educación, a la jubilación, al seguro de desempleo. Se trata de los derechos que dan contenido real a los derechos formales, y que garantizan el acceso a los medios de vida y al bienestar social. La institucionalización de estos derechos llevó a la consolidación de lo que dio en llamarse el modelo de

Estado de Bienestar, que asumió rasgos particulares en el marco de las políticas keynesianas, fundamentalmente a partir de la segunda posguerra.

Los llamados derechos de “tercera generación”, cuyo surgimiento corresponde a la segunda mitad del siglo XX, incluyen el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, entre otros. En el caso argentino, estos derechos se han incorporado a la Constitución en la reforma de 1994. Una de las dimensiones básicas que definen el status de ciudadano es la que se relaciona con los derechos de libertad e igualdad que en tanto miembros plenos de una comunidad le corresponden. Su elucidación histórica nos remite al siglo XVIII, en el que se produce un clivaje fundamental, que inicia la “era de la revolución democrática” (Villavicencio y García Raggio, 1995). La relación o articulación entre la igualdad y la libertad constituye uno de los temas en debate en materia educativa habida cuenta de que, en base a la concepción liberal, actualizada por el neoliberalismo, estos atributos han sido presentados como valores contrapuestos a la hora de definir las políticas educativas.

También es necesario considerar que, tal como lo señala Bobbio (1993) “mientras que la libertad es una cualidad o propiedad de la persona, la igualdad es pura y simplemente un tipo de relación formal, que se puede colmar de los más diversos contenidos”. Si lo enfocamos en el campo educativo, en tanto no puede predicarse en abstracto, es necesario dotar de contenido a la noción de igualdad, igualdad entre quienes y con respecto a qué aspectos: ¿Igualdad de posibilidades? ¿de oportunidades? ¿de acceso? ¿de resultados? Bolívar (2005) destaca que pretender un tipo de igualdad puede suponer aceptar otras desigualdades. Desde una concepción republicana, al estilo francés de la “igualdad de oportunidades” se acepta que los más dotados puedan alcanzar los puestos más altos en la carrera escolar, mientras la selección esté ligada al mérito.

Asimismo la igualdad que presenta un vínculo estrecho con la idea de justicia, remite a una relación donde el valor está otorgado por el hecho de ser justo. En este sentido debemos considerar que los desafíos de la justicia contemporánea pasan por articular políticas de redistribución que garanticen la igualdad, de reconocimiento que consagran el respeto por las diferencias junto mecanismos de participación social en términos de democratización (Fraser y Honneth, 2006)

Desde la década del '70, nuestras sociedades, han estado sujetas a un permanente cuestionamiento de los derechos de ciudadanía. La privación del derecho a la vida y a la libertad que consumaron la mayoría de las dictaduras en la región significaron un cercenamiento de estos derechos y, junto con los efectos sociales y políticos directos, contribuyeron a la erosión de la ciudadanía y al debilitamiento del tejido social (Capella, 1993). Las políticas neoconservadoras aplicadas durante tres décadas no sólo cuestionaron de lleno la ciudadanía social, a partir del desmantelamiento de buena parte de las instituciones del Estado del Bienestar, sino que corroyeron también la ciudadanía política al reducir la condición de ciudadano a la de votante y a la de consumidor, y la ciudadanía civil, al marginar a grandes masas de la población de los medios básicos de subsistencia.

En los últimos años asistimos a una revalorización de las políticas destinadas a efectivizar el ejercicio de los derechos sociales en el marco de los denominados gobiernos “posneoliberales” (Sader, 2008) aspecto que retomaremos en el tercer apartado. Sin embargo, las características estructuralmente heterogéneas de nuestras sociedades refuerzan la tensión con el ideal normativo establecido por las aspiraciones igualitarias de los derechos y cuestionan en sí misma la idea de ciudadanía (Pautassi y Gamallo, 2012).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Algunos desarrollos recientes complejizan la perspectiva de los derechos ligados al concepto de ciudadanía, y de estados-nación pensados en tanto “comunidades imaginadas”, de acuerdo con la formulación de Benedict Anderson en el año 1993, en tiempos formalmente homogéneos. Comunidad imaginada porque los miembros de la nación no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán hablar de ellos y porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que prevalece en cada caso, la nación se concibe siempre como fraternal (Giarraca, 2010). Chatterjee (2008) en su libro “La Nación en Tiempos Heterogéneos” introduce la distinción entre los ciudadanos que se encuentran en el ámbito teórico y las poblaciones que se manifiestan en el ámbito político. Para el autor el tiempo de la nación es un tiempo desigual que responde a las diferentes experiencias de los distintos grupos sociales. Critica el concepto de sociedad civil, planteando que en el mundo contemporáneo la relación entre Estado y la sociedad ha cambiado y que esto se expresa en el hecho que los estados nacionales han dejado de interpelar a los ciudadanos como si fueran un todo homogéneo y, más bien, han pasado a interpelarlos a partir de pequeños grupos de interés, a diferencia de la categoría de sociedad civil que hacía mención a un grupo más o menos unificado de intereses. Propone la categoría de sociedad política, que refiere la presencia nunca unificada de los ciudadanos:

## **Diferentes concepciones en disputa acerca del derecho a la educación**

De acuerdo con la perspectiva generacional de los derechos humanos, el derecho a la educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales. No obstante, si nos detenemos en la construcción histórica del derecho a la educación en relación con las disputas con la Iglesia en los procesos de conformación de los Estados nacionales y las políticas educativas hegemónicas en función de los ciclos del Estado capitalista, podemos dar cuenta de la confrontación de tres perspectivas, aún hoy presentes, que conciben a la educación como derecho personal, como derecho individual y como derecho social.

La disputa en el terreno educativo entre el Estado y la Iglesia se ha centrado históricamente en torno a quién le corresponde el derecho a educar, o más precisamente, en quiénes delegan los padres la educación de sus hijos y cuáles son los contenidos que deben ser enseñados. A lo largo del siglo XX se ha reeditado cíclicamente este debate. El derecho a la educación, como construcción histórica polémica, parte del monopolio de la iglesia materia educativa, pasando por la concepción burguesa de la educación como derecho individual, para llegar finalmente a la concepción de la educación como un derecho social, vigente desde mediados del siglo XX hasta la década del '70, cuando comenzó a ser cuestionada como parte de las instituciones del Estado de Bienestar (Paviglianiti, 1993).

Sin embargo, es importante señalar que no se trata de debates históricos saldados, sino que se reeditan en diversos períodos. En el caso de Argentina, durante la década del '90 han reaparecido con fuerza las posiciones que desde el neoliberalismo por una lado, y desde la Iglesia por otro, cuestionan la idea de derecho social, sustentando un rol subsidiario para el Estado. La Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1993 asignaba al Estado Nacional la “responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa” (art. 2 de la LFE) pero no la de garantizar el derecho social a la educación a la vez que sostenía que “las acciones educativas son responsabilidad de la familia,

---

a grupos fragmentados, con intereses particulares, los cuales son también interpelados fragmentariamente. (Vich, en Chatterjee, 2008)

como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales” (art. 4 de la LFE). El Estado se presentaba como un responsable más entre otros agentes educativos.

Para la Iglesia Católica la educación es un derecho natural que corresponde a la persona humana y se vincula con la libertad de enseñanza entendida como la libertad de los padres de elegir la educación de sus hijos. Pero al considerarse la familia una sociedad natural y por lo tanto imperfecta, esta delega la educación de los hijos en la Iglesia, por su rol de Mater y Magister tal como se establece en la Encíclica *Divini Illius Magistri* del año 1929<sup>2</sup>. De acuerdo con la Encíclica, el Estado tiene una función subsidiaria, una misión supletoria de los defectos de la sociedad familiar, remediándolos con medios idóneos pero siempre en conformidad con los derechos sobrenaturales de la Iglesia. El Estado debe proteger la educación moral y religiosa de la juventud favoreciendo la iniciativa y la acción de la Iglesia y de las familias. Por lo tanto, la subsidiariedad del Estado en materia educativa constituye para la Iglesia una consecuencia natural del hecho de considerar a la familia como agente natural y primario de la educación.

Un documento del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM) de 2007 es elocuente al respecto: “Un principio irrenunciable para la Iglesia es la libertad de enseñanza. El amplio ejercicio del derecho a la educación, reclama a su vez, como condición para su auténtica realización, la plena libertad de que debe gozar toda persona para elegir la educación de sus hijos que consideren más conforme a los valores que ellos más estiman y que consideran indispensables. Por el hecho de haberles dado la vida, los padres asumieron la responsabilidad de ofrecer a sus hijos condiciones favorables para su crecimiento y la grave obligación de educarlos. La sociedad ha de reconocerlos como los primeros y principales educadores (...) Este intransferible derecho, que implica una obligación y que expresa la libertad de la familia en el ámbito de la educación, por su significado y

---

<sup>2</sup> ENCICLICA DIVINI ILLIUS MAGIS-TRI. 31 de Diciembre de 1929. En: Colección de Encíclicas Pontificias. 1830-1950, Madrid, Editorial Guadalupe, 1956.

alcance, ha de ser decididamente garantizado por el Estado. Por esta razón, el poder público, al que compete la protección y la defensa de las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe distribuir las ayudas públicas –que provienen de los impuestos de todos los ciudadanos– de tal manera, que la totalidad de los padres, al margen de su condición social, pueda escoger, según su conciencia, en medio de una pluralidad de proyectos educativos, las escuelas adecuadas para sus hijos. Ese es el valor fundamental y la naturaleza jurídica que fundamenta la subvención escolar. Por lo tanto, a ningún sector educacional, ni siquiera al propio Estado, se le puede otorgar la facultad de concederse el privilegio y la exclusividad de la educación de los más pobres, sin menoscabar con ello importantes derechos. De este modo se promueven derechos naturales de la persona humana, la convivencia pacífica de los ciudadanos, y el progreso de todos<sup>3</sup>.

La concepción de la educación como derecho individual se vincula con la conformación del Estado liberal y la vertiente pública de la educación. Estado y sociedad van a ser considerados como realidades abiertamente distintas y contrapuestas: de un lado, el Estado, pensado como un régimen de relaciones de poder entre desiguales, gobernantes y gobernados,; de otro lado, la sociedad, conceptuada como un ámbito de relaciones entre iguales. La construcción teórica que se impone con la Revolución francesa supuso en la práctica, el fin del Estado absoluto, la limitación del poder político por la existencia de derechos que el nuevo Estado debía respetar y garantizar a partir de la no intervención (Puelles Benitez, 1993). Sin embargo, en la conformación de los estados liberales la educación jugó un papel central lo que supuso una fuerte intervención estatal, estableciendo la obligatoriedad escolar y organizando y expandiendo los sistemas públicos de instrucción como sistemas de masas que llegaron a abarcar a la totalidad de la población infantil (Ramírez y Boli, 1999).

La aparición de los derechos sociales son el fruto de una larga transformación del Estado liberal. “Mientras que las libertades públicas surgen en el Estado liberal con un contenido esencialmente negativo, orientadas a negar la acción del Estado, a procurar que éste se limite a no

---

<sup>3</sup> Documento de Aparecida. V CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE. Aparecida, 13-31 de mayo de 2007.

intervenir, a no hacer, respetando, por tanto, un recinto privado rodeado y protegido por los derechos de libertad, en el Estado de Bienestar o Estado social de derecho la constitución de la educación como derecho social va a exigir precisamente todo lo contrario, va a demandar la intervención del Estado y, para ello, una ampliación de los poderes del Estado” (Puelles Benitez, 1993, p. 12).

El desarrollo de la concepción del derecho social a la educación a lo largo del siglo XX va diferenciándose de la educación como derecho de enseñar. La enseñanza es considerada un medio para la realización del derecho fin que es la educación, lo que supone un Estado docente que garantice su efectiva materialización (Paviglianiti, 1993). El derecho social a la educación conlleva el deber del estado de todos y todas a lo largo de toda la vida.

Las políticas neoliberales y neoconservadoras implementadas a partir de la crisis de los años '70, transfirieron esta obligación estatal por la educación para el conjunto de la sociedad, reservándose el poder de regulación y evaluación de las instituciones y de los resultados del proceso educativo, y operando de este modo una inversión de sentido de la idea de la educación como derecho de todos y deber del estado (que en algunos casos como el de Brasil está establecido como principio constitucional) que pasa a ser considerada una obligación de los ciudadanos y un deber del Estado (Saviani, 2011). Estas políticas, a partir de una crítica de la idea de los derechos sociales como artificios creados por el modelo de Estado de Bienestar, conllevaron el retorno a la idea de derecho individual, que fundamentado en un el individualismo posesivo, impugnaron el rol docente del Estado como garante del derecho a la educación.

### **Las políticas educativas y el derecho a la educación en el actual escenario en América Latina**

A pesar de las mejoras registradas en la última década, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo. A pesar de los avances en la expansión de los sistemas educativos de la región y de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos, asistimos a los que Gentili (2009) caracterizó como un proceso de «universalización

sin derechos»: el acceso a la escuela se produce en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para que la permanencia en dicha institución permita hacer efectivo el derecho a la educación.

En la primera década del Siglo XXI, gobiernos de nuevo signo político en América Latina marcaron una nueva etapa caracterizada por la oposición al Consenso de Washington y por la adscripción a ideas y programas políticos tendientes a recomponer algunos de los más agudos efectos sociales, políticos e institucionales generados por aquellas políticas. De acuerdo con el análisis de Sader (2008), podemos reconocer en forma esquemática, la presencia de tres tipos de Estado en América Latina: los neoliberales, que continúan con las políticas implementadas en la década del '90 como en los casos de México Chile y Colombia; los países que buscan refundar el Estado -como Bolivia, Ecuador, y Venezuela- y los estados que procuran recomponer su capacidad regulatoria y de inversión, como en los casos de Brasil y Argentina<sup>4</sup>

La asunción de nuevos gobiernos en América Latina implicó asumir no solo un cambio electoral, sino el establecimiento de reglas de juego diferentes a las del pasado: recuperación de las iniciativas en materia de políticas públicas y profundización de la democracia (Moreira, et al, 2008). A partir del cuestionamiento a las políticas de ajuste estructural, a las reformas pro-mercado y a la subordinación acrítica a la lógica de la acumulación global, algunos gobiernos de la región están intentando, con alcances y resultados diversos, restablecer el poder estatal para definir la orientación de sus políticas económicas y sociales (Moreira et al. 2008; Thwaites Rey, 2010). Algunos de estos gobiernos caracterizados como “posneoliberales”, con diferentes énfasis y no pocas contradicciones, buscan reposicionar la centralidad de la política y el papel del Estado para dar respuesta a una deuda histórica respecto del cumplimiento de los derechos de los ciudadanos, entre ellos el derecho a la educación<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> La apuesta a la integración regional constituye uno de los rasgos distintivos del nuevo escenario latinoamericano

<sup>5</sup> Al mismo tiempo otros gobiernos continúan con las reformas de ajuste estructural que se viene implementando hace más de tres décadas en la región.

El “Posneoliberalismo”, designa esta etapa híbrida de desarrollo del capitalismo en la cual algunos gobiernos se han propuesto desarrollar políticas que avancen, desmercantilizando, afirmando y extendiendo derechos en la esfera pública ligados a la ciudadanía (Sader, 2008).

Más allá del debate, no menor, sobre el giro hacia la izquierda de los denominados gobiernos progresistas en la región (Quiroga, 2010) no podemos desconocer que estamos en presencia de un escenario geopolítico diferente. La formación de un Estado Plurinacional como en el caso de Bolivia, el Buen Vivir como principio educativo en Ecuador, políticas de inclusión en diferentes países de la región como modelo orientador frente a la lógica de más focalizada y compensatoria de los '90, desplazamientos del discurso de la equidad y recuperación de un horizonte de igualdad (CEPAL) son algunas de las manifestaciones de ese cambio de escenario.

En el caso de las leyes educativas sancionadas en este siglo se observan importantes avances respecto de las formulaciones de la educación como derecho social y de la obligación del Estado de garantizarlo. Las leyes de Bolivia y Venezuela son especialmente enfáticas respecto de esta responsabilidad estatal, que contrasta con la subsidiariedad del Estado que caracterizaron las leyes sancionadas en los '90 con excepción del caso chileno (López, 2007; Saforcada y Vassiliades, 2011). La Iglesia como actor relevante del proceso educativo y los principios vinculados con la libertad de elección y de enseñanza se incluyen en varias de las leyes sancionadas en este período (Saforcada y Vassiliades, 2011). También en muchas de las leyes se han extendido los años de obligatoriedad escolar.

Las Políticas educativas en la región que se proponen garantizar derecho a la educación en el nuevo escenario Latinoamérica de debaten entre las continuidades y rupturas del modelo hegemónico de los '90. El caso de la evaluación constituye un ejemplo paradigmático de la continuidad y profundización de los ejes reformistas de los '90 que desplazaron el modelo de Estado docente por el de un Estado evaluador. Resulta paradójico encontrar gobiernos de diverso signo político que orientan proyectos sociales y educativos tan diferentes, diseñando e implementando políticas de evaluación de los docentes orientadas por lógicas similares como en los casos de Ecuador, de Chile, de algunos Estados en Brasil y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina.

Entre las diversas políticas que buscan materializar el derecho a la educación se pueden reconocer por una lado aquellas que buscan incluir a los sectores históricamente excluidos a través de la ampliación de la oferta y de los mecanismos tradicionales. Por otro se observan políticas que delimitan nuevos formatos escolares u otras modalidades que funcionan en circuitos paralelos al de las instituciones del sistema educativo tradicional, como es el caso de las Misiones en la experiencia venezolana. Por último se observan propuestas alternativas, en especial impulsadas por los movimientos sociales, que disputan con la lógica del capital y con el derecho burgués, la definición de los sentidos de las propuestas educativas (Gluz, 2013).

### **A modo de conclusión: la educación como derecho social supone la integralidad de los derechos**

La ciudadanía se constituye desde una concepción integral de los derechos. En este sentido es evidente que los derechos no pueden pensarse como derechos aislados y que la igualdad de todos los seres humanos como sujetos de derecho constituye el punto de partida y no solo una meta a lograr en el largo plazo. Las discusiones acerca del ejercicio del derecho a la educación como un derecho de ciudadanía para todas y todos en términos de emancipación humana, constituye un aspecto central a recuperar desde la perspectiva del derecho social a la educación.

Recuperar un rol central para el Estado como garante de derechos sociales implica otorgar un rol central a la política como espacio de transformación de las relaciones sociales vigentes y recuperar la educación como un acto político, un acto que construye espacios, tiempos y horizontes diferentes (Badiou, 2000). Es a través de la educación donde construimos horizontes y sentidos alternativos a los que la lógica del capital busca imponer. Es la educación la apuesta al presente y al futuro de otros mundos posibles donde “quepan todos los mundos”.

Cuando recuperamos la centralidad de la política y de la educación como acto político, se pone en cuestión la lógica tecnocrática, esa lógica que quiere encerrarnos en la discusión de qué contenidos básicos comunes definimos, cómo evaluamos la calidad, cómo la medimos, cómo gestionamos mejor nuestras escuelas, cómo gestionamos los recursos, pero sin incluir

el sentido y los fines de la educación. La discusión política incluye todas estas cuestiones, pero las trasciende. La alternativa no puede construirse a partir de “volver más democráticas” las reformas implementadas en los '90.

Lamentablemente, no podemos decir que la disputa en torno a un sentido más democrático para la educación está saldada. Las leyes orientan proyectos educativos y no pueden pensarse fuera del modelo de país y de sociedad que se quiere instituir cotidianamente. El debate sobre los modos de generación, construcción y apropiación de los conocimientos no puede estar al margen de los procesos de distribución de todos los bienes que la sociedad produce.

## Referencias

ANSALDI, W. *Disculpe el señor, se nos llenó de pobres el recibidor*. Disponible em: <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>>. Publicado originariamente en *Estudios Sociales*, n. 14, Santa Fe (Argentina), Primer Semestre 1998, p. 43–71. Acceso em: 22 Nov. 2013.

BADIOU, A. Movimiento social y representación política *Acontecimiento*. *Revista para pensar la política*, Buenos Aires, n. 19-20, p. 27-60, Abr. 2005.

BOBBIO, N. *El tiempo de los derechos*, Madrid: Sistema, 1991.

\_\_\_\_\_. *Igualdad y libertad*, Barcelona: Paidós, 1993.

BOLIVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*. cidade, v. 3, n. 2, mês. 2005. Disponible:<<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>>. Acceso em: 20 Nov. 2013.

CAPELLA, J. R. *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Trotta, 1993.

CHATTERJEE, P. *La nación en tiempo heterogéneos y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores, 2008.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun. 2011. Disponible em: <[www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf)>. Acceso em: 03/11/2013.

FRASER, N.; HONNETH, A. *¿Redistribución o Reconocimiento?*, Madrid: Morat, 2006.

GARCIA LINERA, A. La construcción del Estado. IN CONFERENCIA PRONUNCIADA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 2010, Buenos Aires, *Actas...* Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, [s.n.].

GENTILI, P. Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 49, p.19-57, 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>. Acesso em: 22 Nov. 2014.

GIARRACA, N. El Estado como comunidad imaginada, *Diario Página 12*, 18 maio 2010. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-145844-2010-05-18.html>>. Acesso em: 19 maio 2010.

GLUZ, N. Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales, Buenos Aires; CLACSO, 2013

LÓPEZ, N. Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. In: \_\_\_\_\_. *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*, Buenos Aires: IPE-UNESCO, 2007.

MOREIRA, C.; RAUS, D.; GOMEZ LEYTON, J. C. (Org.). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*, Montevideo: FLACSO Uruguay; UNLa, UARCIS; Ediciones TRILCE, 2008.

PAUTASSI, L. P.; GAMALLO, G. (Dir.). *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*, Buenos Aires: Biblios, 2012.

PAVIGLIANITI, N. *El Derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de Cátedra, Buenos Aires: OPFYL, UBA, 1993.

PUELLES BENITEZ, M. Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, p. 35-57, jan./abr. 1993.

QUIROGA, H. ¿De qué hablamos cuando hablamos de izquierda hoy? *Revista Temas y Debates N° 20: Contrapuntos en torno a los nuevos gobiernos progresistas en América Latina*. Rosario, Año 14, n. 20, p. 21-34, Out. 2010. Disponível em: <<http://www.temasydebates.unr.edu.ar/index.ph>>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

SADER, E. *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA- CLACSO, 2008.

SAFORCADA, F.; VASSILIADES, Alejandro. Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 287-304, abr./jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf)>. Acesso em: 05 Nov. 2013.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v.11, n. 23, p. 45-58, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view>>. Acesso em: 22 Nov. 2013.

THWAITES REY, M. Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?, *OSAL*, Buenos Aires, Año XI, n. 27, p.19-43, Abr., 2010. Disponível em: <[bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/05](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/05)>. Acesso em: 22 Nov. 2013.

VIEIRA, L. Ciudadanía y Control Social en BRESSER PEREIRA, L. C.; CUNNILL GRAU, N. (Org.). *Lo público no estatal en la Reforma del Estado*. Buenos Aires: CLAD; Paidós, 1998.

VILLAVICENCIO, S.; GARCÍA RAGGIO, A. M. Nuevas cuestiones en torno a la ciudadanía. *Revista Sociedad*, Buenos Aires, n 7, p. 172-180. Oct. 1995.

*Data de registro: 22/01/2014*

*Data de aceite: 19/02/2014*