

3



*La regionalización de la Agenda de Educación 2030  
en América Latina: análisis de sus inicios desde  
un enfoque de problematización de políticas*

---

*The regionalization of the Education 2030 Agenda  
in Latin America: analysis of its beginnings  
from a policy problematization approach*

**Pablo Germán Pastore\***

**DOI:** 10.5944/reec.44.2024.35811

**Recibido: 13 de octubre de 2022**

**Aceptado: 17 de abril de 2023**

---

\*PABLO GERMÁN PASTORE: Es becario doctoral del CONICET-LICH-UNSAM. Cursa su doctorado en Ciencias Humanas en la Escuela de Humanidades de la UNSAM. Su tema de investigación es la construcción discursiva de la agenda política de inclusión educativa en el Cono Sur en el período 2015-2023 y su vinculación con los discursos globales de reforma educativa. Es docente en la Licenciatura en educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la EH-UNSAM y docente de sociología en el nivel secundario. Es Magíster. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina) y Lic. y Prof. en Trabajo Social (UBA).  
**Datos de contacto:** E-mail: ppastore@unsam.edu.ar

## Resumen

Este trabajo parte de una serie de supuestos básicos. Primero, la existencia de una agenda global de política educativa. Segundo, la existencia de procesos de hibridación de política mediante los cuales esta agenda es reconfigurada en los planos regional, nacional y subnacional. Tercero, la importancia crucial de los discursos y de las articulaciones conceptuales que fundamentan y legitiman los rumbos de la agenda política educativa. Cuarto, la posibilidad de investigar este fenómeno a partir de un análisis textual de documentos de política. En función de estas premisas, y desde un enfoque de problematización de políticas, indagamos sobre los inicios del proceso de regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina a partir del estudio de una serie de documentos de política. Los resultados permiten visualizar la coexistencia de múltiples representaciones, incluso contradictorias, en torno al «problema» del gobierno de la educación. Para cada una de estas, se realiza un análisis de sus fundamentos y sus potenciales efectos; destacando los procesos de selección y reformulación de la agenda global en el plano regional. Las conclusiones abarcan los alcances y limitaciones de esta investigación y destacan la potencialidad del enfoque de problematización de políticas.

*Palabras clave:* agenda global; política de la educación; reforma; problematización de políticas; América Latina

## Abstract

This paper is based on a series of basic assumptions. First, the existence of a global educational policy agenda. Second, the existence of policy hybridization processes through which this agenda is transformed at the regional, national, and subnational levels. Third, the crucial importance of discourses and conceptual articulations that support and legitimize the directions of the educational political agenda. Fourth, the possibility of researching on this phenomenon by a textual analysis of policy documents. Based on these premises, and from a policy problematization approach, we inquire about the beginnings of the regionalization process of the Education 2030 Agenda in Latin America from the study of a series of policy documents. The results turn visible the coexistence of multiple representations, even contradictory, around the "problem" of the government of education. For each of these, we present an analysis of its foundations and its potential effects, highlighting the processes of selection and reformulation of the global agenda at the regional level. The conclusions cover the scope and limitations of this research and highlight the potential of the policy problematization approach.

*Keywords:* global agenda; educational policy; reform; policy problematization; Latin America

## 1. Introducción

La agenda de Educación 2030 acordada en el Foro Mundial de Educación en el año 2015 y expresada en la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030 (UNESCO, 2016) se constituye en una presencia actualmente gravitante en el campo global de política educativa, en el contexto de la más amplia Agenda de Desarrollo Sostenible (Sayed *et al.*, 2018). A su vez, esta agenda es recontextualizada en los planos regional, nacional y subnacional, en procesos dialógicos y disputados que implican activas selecciones y reformulaciones por parte de las agencias involucradas (Beech, 2009; Schriewer, 1997, 2013; Steiner-Khamsi, 2018). Esto ocurre, además, en un escenario en donde el gobierno de la educación asume una modalidad de «gobernanza», carente de un centro único y estable de poder (Lingard & Rawolle, 2011; Rizvi & Lingard, 2013), aunque, ciertamente, bajo la hegemonía de un «imaginario social» neoliberal y de ciertas corrientes de reforma, como la identificada con el nombre de Nueva Gestión Pública (NGP) (Verger & Normand, 2015). En este marco, cobran crucial importancia los discursos y las articulaciones conceptuales que fundamentan y legitiman los rumbos de la agenda política educativa (Verger, 2014), en donde los Organismos Internacionales ejercen un rol central (Verger *et al.*, 2018). Aquí presentamos resultados parciales de una investigación doctoral en curso en donde se analiza la configuración de esta agenda en la región latinoamericana, desde un enfoque de problematización de políticas (Pastore *et al.*, 2022). Más específicamente, se trata de una indagación sobre los inicios del proceso de regionalización de la Agenda de Educación 2030 en América Latina a partir del estudio de una serie de documentos de política. El texto comienza con un apartado conceptual, continua con la presentación del enfoque analítico y pasa luego a exponer los resultados de la investigación. Concluimos con una síntesis de los hallazgos y la apertura a futuras indagaciones.

## 2. Conceptos para el estudio de una agenda global de política educativa

Este artículo se inscribe dentro de la perspectiva que comprende la educación comparada como un campo de estudios centrado en la aplicación de una óptica transnacional al análisis de los sistemas educativos antes que caracterizado por la aplicación de una «metodología comparativa» propiamente dicha; es decir, un campo que se ocupa del estudio de la política educativa (y de otros aspectos relativos a la educación) en términos de tendencias supranacionales (Ferrere *et al.*, 2019; Schriewer, 2014; Steiner-Khamsi, 2010). Desde este lugar, nuestro trabajo abreva en una serie de referencias conceptuales para el estudio de la internacionalización de la política educativa en el contexto de la globalización, entendida esta última como un fenómeno procesual, multidimensional y complejo (Santos, 2003).

En primer lugar, entendemos por «agenda global de política educativa» un campo multiescalar (Lingard & Rawolle, 2011) en donde, mediante relaciones de saber y poder, se definen los «problemas» así como las «soluciones» de política pública relativas al gobierno de la educación con la intervención de un ensamblaje de múltiples agencias (Ball, 2016). Esto implica que ciertos modelos pedagógicos, de administración de la educación, de rendición de cuentas, de articulación con el sector privado o de financiamiento

educativo se han globalizado (Verger *et al.*, 2018), constituyéndose, a su vez, determinados estándares educativos globales (Mundy *et al.*, 2016). Este contexto ha sido caracterizado, también, como el de un pasaje desde el gobierno a la gobernanza (Rizvi & Lingard, 2013), en donde se destaca la ausencia de un centro único de poder y se enfatiza la proliferación de agencias con capacidad de incidir en la agenda política. En nuestro terreno de estudio, por ejemplo, el movimiento de Educación para Todos ha sido analizado como un «régimen de gobernanza global» en el marco de un «complejo de regímenes» que afectan al gobierno de la educación a nivel global (Tikly, 2017).

En segundo lugar, seguimos a Rizvi y Lingard (2013), quienes proponen el concepto de «imaginario social» —entendido como «una forma de pensar compartida en una sociedad por individuos corrientes, los entendimientos comunes que hacen posibles las prácticas del día a día, y les da sentido y legitimidad» (p.60)— para comprender cómo se materializan las teorías e ideologías en la política. El imaginario social global está fuertemente impregnado por las teorías e ideología neoliberales, como consecuencia de la forma particular en que se ha desarrollado la globalización. En este contexto, los análisis de política educativa requieren nuevas consideraciones políticas, teóricas y metodológicas. El análisis de política debe «plantear una crítica de las presunciones establecidas» y «sugerir otras formas de políticas, ofrecer un imaginario social alternativo de la globalización y sus implicaciones en la educación» (Rizvi y Lingard, 2013, pp. 99-100). Es desde este lugar que entendemos que el análisis discursivo de la política cobra especial relevancia en este contexto, en tanto que la difusión y adopción de políticas no se guía tanto por la demostración de su efectividad como por la construcción social de la percepción de su efectividad, que le otorga legitimidad (Verger, 2014).

Tercero, ante el interrogante de cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas, seguimos a Edwards Jr. (2014), quien propone, primero, conceptualizar el objeto de estudio con el término «procesos internacionales de formación de políticas educativas». Desde esta concepción, la tarea fundamental del investigador consiste en:

«explicar cómo y por qué estas formas de influencia internacional se manifiestan en los procesos de formación de la política, en donde se define el término «política» como «una posición asumida por el Estado» (Rizvi & Lingard, 2010, p. 4) y en donde el proceso de formación de una política se considera, en sentido general, como «la cronología de un tema entrando a la agenda política» y, en sentido específico, como «la construcción del texto de la política» que representa la posición asumida por el Estado». (Rizvi & Lingard, 2010, p. 14) (Edwards Jr., 2014, pp. 5-6)

A estos fines, el autor identifica cuatro perspectivas analíticas dominantes en la literatura de la educación comparada: (a) la atracción de política, (b) la negociación de política, (c) la imposición de política y (d) la hibridación de política. Nuestro estudio se realizará desde esta última, la perspectiva de «hibridación de política», apartándose de la dicotomía entre las fuerzas globales y locales, así como también de una lectura unilineal y evolucionista de los vínculos entre las naciones «más y menos desarrolladas», considerando que las apropiaciones de políticas suponen selecciones y reformulaciones. A este proceso, aludimos también con el concepto de recontextualización (Beech, 2009; Steiner & Khamsi, 2018). Esta perspectiva cuestiona los supuestos de un locus de viabilidad identificable y de una trayectoria rastreable en los procesos internacionales de

formación de políticas educativas; así como supone la contingencia, no linealidad y complejidad de estos procesos en donde se enlazan

«corrientes contrarias de: internacionalización e ideosincratización; integración supranacional y diversificación intranacional; universales evolutivos y configuraciones socioculturales; procesos de difusión global y procesos de recepción específicos de las culturas; un universalismo abstracto de los modelos transnacionalmente difundidos y de una elaboración estructural generadora de desviación; la extensión global de modelos educativos estandarizados (...), y la sorprendente diversidad de redes de interpelación sociocultural (...)» (Schriewer, 1997, p. 41).

Finalmente, debemos aclarar que esta perspectiva supone también que, dentro del campo de la educación comparada, el tradicional concepto de «transferencia» de políticas presenta limitaciones para analizar los procesos de circulación de conocimiento y formación de políticas en el escenario actual; un escenario en donde, a su vez, el «nacionalismo metodológico» es insuficiente para captar la compleja red de interacciones entre actores gubernamentales y no gubernamentales que se movilizan en múltiples escalas (subnacionales, nacionales y supranacionales) en la configuración de las políticas educativas (Beech, 2014; Lingard & Rawolle, 2011).

### **3. El enfoque de la problematización de políticas**

El marco anteriormente reseñado se articula en nuestro trabajo con un enfoque de problematización de políticas (Pastore *et al.*, 2022). Situado en el postestructuralismo y en oposición a los enfoques racionalistas para el análisis de la política pública (Fontaine, 2015), el enfoque de problematización de políticas propone que la analítica de gobierno debe concentrarse en los procesos disputados y contingentes, mediados por prácticas discursivas y no discursivas de constitución de los «problemas» que las políticas pretenden «resolver». En este enfoque, el concepto de problematización dialoga estrechamente con el concepto de gubernamentalidad (Chao, 2019), en tanto que los estudios de gubernamentalidad «interrogan los problemas y problematizaciones» a través de los cuales tiene lugar el gobierno (y el autogobierno) de individuos y poblaciones (Rose, 1999, p.22). Más específicamente

«un análisis de las gubernamentalidades es aquel que busca identificar estos diferentes estilos de pensamiento, sus condiciones de formación, los principios y saberes de los que se apropian y los que generan, las prácticas en las que consisten, cómo son llevadas a cabo, sus polémicas y sus alianzas con otras artes de gobierno. Desde tal perspectiva, se vuelve manifiesto que cada formulación de un arte de gobierno incorpora, explícita o implícitamente, una respuesta a las siguientes preguntas: ¿quién o qué debe ser gobernado? ¿Por qué deberían ser gobernados? ¿Cómo deberían ser gobernados? ¿Con qué fines deberían ser gobernados?» (Rose, 1999, pp. 84-85)

Dentro de este enfoque, nuestro estudio sigue los fundamentos conceptuales y el procedimiento metodológico desarrollados por Bacchi (2009) y Bacchi & Goodwin

(2016), reconociendo algunos antecedentes de su aplicación para el estudio de políticas educativas (e.g. Ideland *et al.*, 2021; Jobér, 2020; Lappalainen *et al.*, 2019; Tawell & McCluskey, 2022). Este abordaje, denominado «What's the problema represented to be?» (WPR) consiste en un cuestionario sistemático y cuidadosamente fundamentado cuya aplicación, no obstante, no pretende ser una prescripción rígida. En el contexto de este trabajo, abordaremos especialmente los siguientes interrogantes del cuestionario WPR: «¿cuál es el 'problema' que se representa?» (1), «¿qué presuposiciones o supuestos sustentan esta representación del 'problema'?» (2); «¿qué queda desproblematizado en la representación del 'problema'?» (4) y «¿qué efectos produce esta representación del 'problema'?» (5). De este modo, asumimos la limitación propia de evitar las preguntas n° 3 («¿cómo se ha llegado a esta representación del 'problema'?») y n° 6 («¿cómo/dónde se ha producido, difundido y defendido esta representación del 'problema'») que implican un análisis genealógico, fuera del alcance del presente trabajo. Finalmente, el séptimo paso propuesto por este enfoque supone aplicar el cuestionario a las propias representaciones del analista. Esto no se desarrollará sistemáticamente aquí, aunque podrán reconocerse algunas de estas representaciones a través del análisis.

## 4. Análisis documental

Nuestro estudio rastrea la regionalización de la Agenda global de política educativa cristalizada en el objetivo n°4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible: «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos». En este sentido, la investigación documental permitió identificar la *Declaración de Buenos Aires* (OREALC-UNESCO, 2017) como el primer documento que oficialmente se propone iniciar el camino de una recontextualización (Beech, 2014) regional del *Marco de Acción Educación 2030*. A este le siguieron el documento del Foro Regional de Políticas Educativas titulado *Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos* (IPE-UNESCO, 2017), los *Acuerdos de Cochabamba* (OREALC-UNESCO, 2018a) y la *Hoja de ruta para la implementación del ODS 4* (OREALC-UNESCO, 2018b). Aquí, por razones de espacio, nuestro análisis abordará los tres primeros documentos de política, comenzando por el *Marco de Acción Educación 2030* como expresión de la agenda global; continuando por la *Declaración de Buenos Aires* como documento inicial del proceso en estudio y concluyendo con el documento del Foro Regional, siendo este último relevante tanto por los actores involucrados en su producción como por su intencionalidad de precisión conceptual y de posicionamiento del enfoque humanista de la UNESCO (Elfert, 2018).

### 4.1. Sobre los problemas representados y sus fundamentos conceptuales

El *Marco de Acción Educación 2030* (MAE2030) tiene por principal objetivo brindar directrices generales a la comunidad internacional para el cumplimiento del ODS n°4 y fue aprobado en la Asamblea General de la UNESCO conformada por 184 Estados Miembros, en noviembre del año 2015. Partiendo del primer interrogante del enfoque WPR, podemos mencionar las representaciones que identificamos en este documento en torno a los cuatro conceptos estructurantes del ODS n° 4: «inclusión», «equidad», «calidad» y «aprendizaje a lo largo de la vida»<sup>1</sup>. En sus dimensiones de equidad e inclusión,

<sup>1</sup> La traducción correcta de «lifelong learning» (en inglés) ya que en otra traducción aparece como «aprendizaje permanente» algo que es destacado en la publicación de la UNESCO (2016). Para la historia de

la intervención se dirige a atender el «problema» de las múltiples «formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje» (párr.13). A su vez, este «problema» se vincula con la necesidad de «atención a la diversidad», ya que la educación inclusiva deberá asegurarse «mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos» (párr.13). El *MAE2030* postula la existencia de barreras sociales, económicas y culturales que limitan el ejercicio del derecho a la educación y la necesidad de su remoción mediante políticas de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2012). A su vez, un «problema» asociado al logro de una educación «inclusiva y equitativa» es la ausencia de indicadores desagregados por grupos poblacionales, necesarios para la fijación de metas y medición de los progresos relativos. El *MAE2030* demanda una gestión orientada a resultados y sistemas de monitoreo y evaluación más elaborados. Por su parte, la dimensión de calidad es entendida como la obtención de «resultados del aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos» (párr.14) y más específicamente como la adquisición de «competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, que serán los pilares para el aprendizaje futuro, así como para las competencias de orden superior» (Ibid.). Se observa la centralidad del concepto de «calidad educativa» en el *MAE2030* y una preocupación explícita por cuidar que la ampliación de acceso vaya «de la mano de medidas para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación y el aprendizaje» (párr.22). El «problema» subyacente es la escolarización masiva con aprendizajes de «baja calidad» e «impertinentes»; escenario asociado con la primera etapa de la Educación Para Todos, en donde, según esta representación, no se habría considerado en igual medida la dimensión de la calidad de los aprendizajes. A su vez, aquí encontramos dos «problemas» asociados al logro de la calidad educativa; por una parte, la necesidad de «métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje» (párr.14) impartidos por docentes adecuadamente capacitados y con los recursos suficientes; y, por otra, la necesidad de «la creación de entornos seguros, sanos, que tengan en cuenta la perspectiva de género, inclusivos, dotados de los recursos necesarios y que, por ende, faciliten el aprendizaje» (Ibid.). Estos «problemas» se vinculan con la dimensión pedagógica del ODS n°4 y son aquí centralmente representados a partir de la inadecuación de la infraestructura escolar y de la cualificación docente. Finalmente, el concepto de «lifelong learning» es clave en el ODS n°4 en tanto que promueve una visión holística de la educación como derecho humano contrapuesta a las visiones instrumentales asociadas a la educación como formación de «capital humano». Según se lee en el *MAE2030* «los sistemas educativos que promueven un aprendizaje a lo largo de la vida aplican un enfoque holístico de la educación» (nota al pie, párr. 15), el cual supone que «todos los grupos etarios, incluidos los adultos, deberán tener oportunidades de aprender y de seguir aprendiendo» (párr.23). El problema representado por este concepto es la falta de oportunidades —principalmente para la población que queda fuera de las trayectorias teóricas de los sistemas educativos (como los adultos analfabetos)— asociada a un enfoque economicista.

Pasando al segundo interrogante del cuestionario WPR, encontramos en este documento la explicitación de una serie de principios y concepciones relativos a la educación y su relación con el desarrollo humano y social que sustentan las representaciones precedentes. Es posible reconocer la preminencia del enfoque humanista promovido por la

este concepto en la producción intelectual de este organismo ver Elfert (2018).

UNESCO (Elfert, 2018) y, en particular, la influencia del documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015). Este enfoque supone «dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana» (UNESCO, 2015, p.10) en tanto que «apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI» (p.36). Se trata de un posicionamiento que confronta abiertamente con la perspectiva economicista, como puede observarse, por ejemplo, en esta afirmación: «no cabe la menor duda de que las funciones económicas de la educación son importantes, pero hay que sobrepasar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo» (p.37). Se apoya, en cambio, en la concepción del desarrollo humano elaborada por Sen (2011), autor que se sitúa en la tradición del liberalismo igualitario (Martínez García, 2017). El enfoque humanista puede observarse en diferentes principios estructurantes del discurso sostenido en el *MAE2030*. El propio texto destaca tres: la concepción de la educación como un derecho humano fundamental y habilitador; la concepción de la educación como bien público; y la igualdad de género. A estos podemos añadir el principio universalista que sostiene que «una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por todos» (párr.13). No obstante, desde nuestra lectura, destacamos que, si bien este enfoque parece ser el predominante, el enfoque economicista o del «capital humano» —esgrimido tradicionalmente por otros organismos que forman parte de esta misma agenda global (como el Banco Mundial)— no está completamente ausente en este documento. Puede identificarse esta perspectiva en la idea de que «los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución» (párr.6) o bien en las recomendaciones sobre las metas asociadas a la educación para el trabajo.

Otra serie de supuestos o principios presentes en el Marco de Acción cobra relevancia para este estudio. Nos referimos a aquellos relativos a la gobernanza, rendición de cuentas y alianzas en los planos nacional, regional y global. El documento prescribe los roles de las partes involucradas en la gobernanza de la educación: estados nacionales, ciudadanía, organizaciones de la sociedad civil, docentes y educadores, sector privado, las comunidades de investigación, los jóvenes y organizaciones estudiantiles; a cada uno de estos actores se les dedican sendos párrafos en el texto. Se destacan, sin embargo, los principios de soberanía nacional y centralidad de los Estados:

«el ODS 4-Educación 2030 se inscribe sobre todo en el plano nacional. Los gobiernos son los principales responsables de hacer cumplir el derecho a la educación, y desempeñan un papel esencial de garantes de una gobernanza y una financiación de la educación pública eficientes, equitativas y eficaces (...) Éstos deberán mantener el liderazgo político en la educación y guiar el proceso de contextualización y realización del ODS 4-objetivo y metas de la Educación 2030, sobre la base de las experiencias y prioridades nacionales» (párr. 78)

Al mismo tiempo el documento aclara que «los gobiernos no podrán alcanzar el ambicioso objetivo de educación por sí solos. Necesitarán el respaldo de todas las partes interesadas, incluidas las no estatales.» (párr. 86) en donde «los esfuerzos colectivos regionales y subregionales son esenciales para el éxito de la adaptación y realización del ODS 4-Educación 2030» (párr. 87). Cabe destacar también en el *MAE2030* la influencia

de los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger & Normand, 2015). La gestión profesionalizada del Estado, transparente, eficiente, mensurable y orientada a resultados es parte capital de la agenda.

Pasando al plano regional, entre las primeras definiciones de la *Declaración de Buenos Aires* leemos:

«Conscientes que [sic] el mayor desafío para el progreso socioeconómico en la región es la desigualdad, creemos que el principio rector de la agenda educativa al 2030 debe ser velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria» (párr.4).

Un primer problema representado es entonces la desigualdad, de lo que se deriva la priorización de la meta de universalización de la educación básica. Se observa aquí cómo el concepto de «educación a lo largo de la vida» (aunque será retomado de forma marginal en este documento) pierde relevancia en el proceso de recontextualización, y es de notar también cómo la educación aparece, en primer lugar, como una función del desarrollo económico. El documento incluye otras problematizaciones entre las que podemos destacar: la ineficiencia e ineficacia de los sistemas educativos y la urgencia de su transformación; la existencia de brechas educativas asociadas a «grupos vulnerables» y una deuda relativa a la «calidad educativa». Asociado al primero de estos problemas representados, encontramos, por una parte, la representación de una desactualización pedagógica y curricular y, por otra, de una debilidad institucional en términos de gestión. En relación al segundo, se destaca, además de la desigualdad socioeconómica ya mencionada, la diversidad cultural como característica regional, lo que se traduce en el compromiso de promover «una educación multicultural con énfasis en la educación en lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua, que ponga en valor los distintos sistemas de conocimiento (...)» (párr.16). En cuanto al tercero, el problema de «calidad» es mayormente vinculado con la (deficiente) formación docente. Y aquí resulta interesante atender a lo que podríamos entender como otro proceso de «selección y reformulación» en la apropiación de la agenda a nivel regional. Nos referimos a que, manteniendo de la agenda global la problematización relativa a la «inadecuada» formación docente, en la *Declaración de Buenos Aires* no hay referencias a las condiciones laborales del colectivo (más allá de una vaga referencia a «que la docencia se transforme en una profesión de excelencia», párr.11)<sup>2</sup> como sí pueden encontrarse en el *MAE2030*: «los docentes también tienen derechos socioeconómicos y políticos, entre ellos el de aspirar a trabajar en condiciones dignas y recibir una remuneración adecuada» (párr.72).

¿Qué presuposiciones o supuestos sustentan esta representación del «problema»? La especificidad regional en términos de desigualdad y diversidad cultural; la desactualización y debilidad institucional, pedagógica y curricular y la necesidad de adecuar los sistemas educativos latinoamericanos a las «habilidades que demanda el siglo XXI»; y, como ya adelantamos, la concepción de la educación como una función para el desarrollo socioeconómico de la región; son algunas de las representaciones destacadas por nuestro análisis. A lo anterior se añade que en este documento la educación es un derecho individual antes que un derecho social. El texto destaca su carácter de «derecho humano fundamental de toda persona, y la base para la realización de otros derechos», mientras que en ningún momento lo define como «derecho social», al tiempo que se observa también la ausencia de las palabras «público» y «común»<sup>3</sup>.

2 Tampoco se encuentran decisiones de política relativas a este punto en la Hoja de ruta regional (OREALC-UNESCO, 2018b)

3 Recién en el último párrafo de la sección de «Acuerdos regionales» se encuentra una referencia a

El Documento del Foro Regional *Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos* (IPE-UNESCO, 2017), por su parte, se dedica con mayor profundidad a la conceptualización de la agenda. Inicia con un diagnóstico de la situación regional estructurado en torno a «tres grandes paradojas»: a) un crecimiento económico sostenido pero insustentable; b) una distribución desigual en el acceso a los servicios públicos y, c) una mayor conectividad digital acompañada de nuevas exclusiones. Luego atiende el «problema» de la banalización y el vaciamiento de dos de los conceptos estructurantes de la agenda: «equidad» e «inclusión». En tercer lugar, se dedica a la caracterización de «tensiones presentes en el contexto internacional», problematizando la agenda como un campo de disputa entre actores con diferentes intereses. Finalmente, el documento se dedica, a partir de lo trabajado en el Foro, a recuperar experiencias y dificultades en la gestión de la agenda a nivel regional para concluir con una serie de recomendaciones. Podemos destacar algunos de los problemas representados en estas últimas secciones del texto. En la sección correspondiente a las experiencias de gestión se plantea, en primer lugar, que los gobiernos deben fijar metas y que estas deben concentrarse en los resultados de aprendizaje, la reducción de brechas y la atención a la diversidad. También se destaca la importancia de los marcos normativos y las estrategias de cambio «para dar seguimiento y continuidad a las políticas de largo plazo, sistémicas e intersectoriales» (p.21), de este modo se problematizan las políticas interrumpidas, cortoplacistas o reduccionistas. El documento indica también «cuatro aspectos críticos a considerar durante un proceso de reforma de la educación: los contenidos educativos y sus métodos para la enseñanza, la actuación de los docentes, las instituciones educativas y el estilo de gestión del sistema educativo» (p.22). Dedicada especial atención a la gestión como «la clave de operación del sistema». Finalmente, se aborda la necesidad del monitoreo, control y evaluación de las metas. En la sección correspondiente a las «dificultades frecuentes en la formulación, gestión y evaluación de políticas» (p.27) se problematiza, entre otras, la desvinculación entre la formulación y la «puesta en acto» de las políticas, lo que se traduce en que estas «no llegan a las aulas»; la debilidad institucional y de representatividad «característica de los países de la región» y las dificultades en la vinculación de los gobiernos con las organizaciones gremiales docentes.

Volviendo entonces a la pregunta ¿qué presuposiciones o supuestos sustentan estas representaciones? Primero, hay una atención particular por precisar y posicionar los conceptos de «equidad e inclusión» en la agenda de reforma. El documento se inscribe explícitamente dentro de la tradición del liberalismo igualitario (Martínez García, 2017), retomando la referencia a Amartya Sen, para proponer que la discusión debe pasar por determinar un horizonte de igualdad, adscribiendo a la concepción de la «igualdad de resultados» entendida como el logro de determinados aprendizajes (Bolívar, 2012). La equidad es conceptualizada en términos procesuales como una vía hacia la igualdad, como «la necesidad de desarrollar estrategias institucionales que impliquen un trato para cada estudiante, en función de su lugar en la estructura social y de su esquema identitario, como una manera de garantizar la igualdad deseada» (p.14). Esta concepción se vincula, a su vez, con el principio de justicia compensatoria, que sostiene que «en contextos de profundas desigualdades, tratar a todos por igual no hace más que reproducir

la educación pública y al principio del aprendizaje a lo largo de la vida, en lo que parece ser más un gesto de compromiso que una prioridad de la agenda regional: «Nos comprometemos a velar por el fortalecimiento de la educación pública de calidad como garantía para la construcción de la democracia y de sociedades más justas y asumimos la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador de la educación» (párr.19)

y profundizar las desigualdades» (p.13). En términos prácticos, el documento propone recurrir a «la regla maximin» que atribuyen a Rawls<sup>4</sup> en su teoría de la justicia como equidad, como «metodología para priorizar la asignación de recursos» hacia «los que más los necesitan» (IPE-UNESCO, 2017, p.24). Esta recomendación aparece fundada en una «propuesta de la CEPAL» (se asume que en el contexto del Foro):

«La CEPAL propone un enfoque de 'universalización progresiva' de los beneficios, lo que sería coherente con una planificación de largo plazo con establecimiento de hitos parciales. Este enfoque implica priorizar inversiones en dos tipos de políticas, aquellas con las más altas tasas de retorno y aquellas que se dirigen a quien menos pueden afrontar los costos, en este caso, de la educación» (p.23)

La conceptualización elaborada en torno a la «inclusión educativa», por su parte, mantiene una simbiosis estrecha con las ideas de «convivencia en la diversidad»<sup>5</sup> y escolarización común,

«la idea de inclusión no solo se presenta como lo opuesto a la exclusión, sino también como lo opuesto a la discriminación (...) la propuesta de la inclusión educativa busca que todas las personas, independientemente de sus diferencias, puedan estudiar en la misma institución, de manera regular, en el mismo sistema educativo» (p.14).

Por otra parte, el documento se sitúa en el enfoque «transformacional del sistema educativo» promovido por UNESCO (Operti, 2017), cuyo supuesto básico es que

«la implementación del enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos del ODS 4 demanda, en cada país, transformaciones importantes en la totalidad del sistema educativo, pues no se pueden pretender cambios importantes en la enseñanza sin producir cambios en los procesos y estructuras que gobiernan el sistema» (p.32)

A su vez, el énfasis asignado a la gestión, la medición y la institucionalidad muestra la asimilación de los principios de la Nueva Gestión Pública identificados en la agenda global. Finalmente, podemos reconocer como supuesto del documento la concepción del campo de política educativa como una arena de disputa y conflicto de intereses. Este posicionamiento puede leerse en su advertencia de cierre:

«será importante considerar que, para la elaboración y gestión de este plan, se tendrá que tomar en cuenta que el espacio político es aquel donde se encuentran los intereses más diversos. Por lo tanto, algunos confluirán con naturalidad, mientras que otros serán irreconciliables» (p.32)

---

4 En rigor, Rawls (1995) dice «quizá los economistas desearan referirse al principio de diferencia como criterio maximin, empero, he evitado cuidadosamente este nombre. Por criterio maximin se entiende generalmente una regla para escoger bajo una gran incertidumbre, mientras que el principio de diferencia es un principio de justicia. No es, pues, deseable usar el mismo nombre para dos cosas tan distintas» (p.88).

5 Resulta más preciso que el concepto más frecuente de «atención a la diversidad», en cuanto se pone el énfasis en el con-vivir y se rechaza la idea de «atender» exclusivamente a grupos particulares en pos de un enfoque universalista.

#### 4.2. Sobre los silencios en la problematización y de problematizaciones alternativas

Como cuarto paso, el enfoque WPR propone un análisis de lo no problematizado (o des-problematizado) a partir de la visibilización de los silencios u omisiones, lo que se hace necesariamente desde ciertas representaciones con las que el propio analista concibe el «problema». Este análisis implica poner en cuestión aquello que es «dado por sentado» (taken for granted). Partiremos por señalar «silencios» comunes a los tres documentos. En primer lugar, en ningún momento es problematizado el sistema político-económico capitalista como modelo de desarrollo hegemónico y sus posibles contradicciones con las metas planteadas. Las alternativas se limitan, en el mejor de los casos, a un modelo neoliberal o un modelo de «desarrollo sostenible» (IPE-UNESCO, 2017). Este silencio puede resultar obvio en textos de estas características, pero su visibilización es necesaria desde nuestro enfoque analítico. En segundo lugar, consideramos que la dimensión pedagógica de la educación «inclusiva, equitativa y de calidad» no es suficientemente problematizada. Las referencias son vagas y genéricas, pero no queda claro cómo garantizar una educación y aprendizajes relevantes que respondan a las necesidades de cada estudiante al tiempo que mantengan la referencia a lo «común». Puede argumentarse, nuevamente, que esto es inevitable en documentos de este tipo; sin embargo, este es un «problema» que se trasladará luego al contexto de «puesta en acto» de la agenda (Terigi, 2014). Finalmente, se omite o invisibiliza el debate en torno al concepto de la educación como «bien público» (Ruiz, 2020; UNESCO, 2015). En el citado documento *Replantear la Educación* de la UNESCO, publicado el mismo año en el que se convalida esta agenda educativa, se cuestiona este concepto por su origen asociado al pensamiento económico y su racionalidad instrumental e individualista, en tanto que supone que un bien es «público» en la medida en que los individuos puedan acceder al mismo sin detrimento del acceso de otros individuos. En cambio, se propone como alternativa superadora el concepto de «bien común». Este concepto remite a la idea de una propiedad colectiva, intrínsecamente compartida, que supone reciprocidad en su goce. A la vez, guarda coherencia con el principio de respeto y reconocimiento a la diversidad en tanto que «lo que se entiende por bien común únicamente se puede definir en relación con la diversidad de contextos y concepciones del bienestar y la convivencia» (UNESCO, 2015, p.86).

Haciendo foco ahora en los documentos regionales, queremos señalar que la creciente privatización de los sistemas educativos es un silencio notable en la Declaración de Buenos Aires, considerando que Latinoamérica ostenta las mayores tasas de privatización de su matrícula en la educación básica a nivel global (Verger *et al.*, 2017). En cambio, el documento del Foro Regional redactado por técnicos del IPE-UNESCO, da cuenta de un posicionamiento que reivindica el lugar del Estado y problematiza

«la opción de la ciudadanía por los servicios privados, con la consecuente renuncia a seguir demandando al Estado una educación pública de calidad; y la creciente oferta privada de servicios educativos, que conlleva el grave riesgo de mercantilizar la educación» (p.17)

Aunque debemos recordar que la ciudadanía «elige» en contexto, es decir, en el marco de las opciones disponibles, no dependientes de voluntades individuales sino de relaciones de poder a nivel societal en donde tienen un rol central las políticas públicas de los estados nacionales.

Por otro lado, destacamos ya en la Declaración de Buenos Aires la ausencia de

problematización en torno a las condiciones de trabajo docente mientras se sostiene la problematización de su supuesta falencia formativa; esto no aplica completamente para el caso del documento del Foro Regional, en donde aparece la mención a la necesidad de «condiciones laborales dignas» como elemento de «motivación» del gremio docente, aunque tampoco puede decirse que este aspecto sea debidamente problematizado aquí. Cabe decir que el documento elaborado por el IIPE-UNESCO es «problematizador» en aspectos en los que los otros textos guardan «silencio» (*Declaración de Buenos Aires*) o «cautela» (*MAE2030*), particularmente en la exposición de las «tensiones» en torno a las diferentes visiones de desarrollo, las finalidades de la educación y el rol del Estado. Sin embargo, encontramos en este documento también contradicciones o inconsistencias internas entre elementos de la perspectiva humanista y la economicista, o entre su apelación a la participación y la ausencia de representantes gremiales y estudiantiles en el marco del Foro<sup>6</sup>.

### **4.3. Sobre los efectos de las problematizaciones**

El enfoque WPR parte del supuesto de que las prácticas discursivas y no discursivas que configuran los procesos de problematización tienen efectos de tres tipos, interconectados y superpuestos: a) efectos discursivos, derivados de los límites impuestos a los que puede ser dicho y pensado; b) efectos de subjetivación o subjetificación, es decir las formas en que los sujetos y las subjetividades son constituidas en estas prácticas; y c) efectos vividos, es decir, que afectan directamente la vida material de las personas. Continuando con el análisis documental, es posible decir que la representación del «problema» formulada en términos de derechos produce el efecto de la obligación normativa hacia los Estados nacionales, marcando límites respecto de lo que puede ser dicho, hecho y pensado en el gobierno de la educación. La educación concebida como derecho humano fundamental implica contenidos y obligaciones específicos (Ruiz, 2020). Este enfoque afecta también a las subjetividades, ya que no son iguales la posición ni la constitución subjetiva de un sujeto de derechos, de un «objeto» de beneficencia o de un cliente de un servicio. Los efectos alcanzan la existencia material en la medida que este derecho es efectivamente garantizado por los Estados y ejercido por individuos y poblaciones. En cambio, la representación de la educación como «mercancía» y del «problema» como un problema de desarrollo de «capital humano» produce una educación orientada por «el mercado»<sup>7</sup>, asociada al concepto de «inversión» (véase nuevamente la mencionada recomendación de la CEPAL en el texto del IIPE-UNESCO). A su vez, podríamos advertir que la concepción de la educación como derecho individual antes que como un derecho social en la Declaración de Buenos Aires produce la individualización de este derecho, asociada a discursos meritocráticos y centrados en el principio de igualdad de oportunidades (Dubet, 2014). Por su parte, la subordinación de la educación y los aprendizajes a las necesidades económicas produce la transformación de los diseños curriculares según

6 Según consta en el documento, el Foro «convocó a autoridades ministeriales de los países latinoamericanos, a representantes de la sociedad civil y a expertos de organismos internacionales y del mundo académico para construir un espacio de diálogo y reflexión conjunta» (IIPE-UNESCO, 2017, p.6). No se hace mención a la convocatoria de los gremios docentes (que pueden suponerse actores centrales para el «diálogo y la reflexión conjunta» en torno a esta Agenda) siendo que la única mención a los mismos aparece en la sección de Dificultades frecuentes en la formulación, gestión y evaluación de políticas. Respecto de las organizaciones estudiantiles, no se hace mención siquiera.

7 Entre comillas para destacar que este es un espacio social que involucra actores particulares y evitar la reificación del término que Marx denuncia en su estudio del «fetichismo de la mercancía».

los saberes y habilidades valorados por «el mercado». Nuestro análisis reconoce esta visión también en la búsqueda de resultados escolares «pertinentes y eficaces»<sup>8</sup> antes que relevantes, significativos y justos (Connell, 1997).

Si las anteriores son «grandes representaciones» rectoras del gobierno de la educación, observamos en los textos la coexistencia de múltiples representaciones del «problema». Cada una de estas, supone determinados efectos. Formulada en términos de «exclusiones y vulnerabilidades», la problematización puede producir dos tipos de efectos superpuestos y contradictorios: por una parte, la visibilización de injusticias y desigualdades en el acceso, participación y logros educativos; por otra, la nominación, identificación, clasificación y (potencialmente) estigmatización de grupos poblacionales. Estrechamente vinculado a esto, el problema representado en términos de (in)equidad produce como efecto la legitimación de políticas compensatorias, cuyos alcances y limitaciones en la resolución de las injusticias educativas han sido ya cuestionados (Veleda *et al.*, 2011). Mientras que, en términos de «calidad», la representación del problema produce como efecto un énfasis en la evaluación estandarizada de los aprendizajes y, potencialmente, el establecimiento de núcleos básicos comunes o prioritarios de aprendizaje (formulados en términos de competencias genéricas). En términos de «atención a la diversidad», el «problema» produce las demandas de formación y renovación pedagógica, y como «efectos vividos» la sobrecarga del trabajo pedagógico en los docentes. Asimismo, las representaciones asociadas a la «obsolescencia» de los sistemas educativos producen como efecto la atracción por las «innovaciones» y los formatos alternativos.

## 5. (In) conclusiones

El enfoque de problematización de políticas y, en particular, el procedimiento metodológico WPR, han resultado potentes herramientas para el análisis de la agenda política y su proceso de regionalización. Hemos podido problematizar diferentes representaciones en torno al «problema» del gobierno de la educación e indagar en torno a sus supuestos, silencios y efectos en los planos global y regional.

En el plano global, el estudio de la agenda estructurada en torno al *Marco de Acción Educación 2030*, comenzó por destacar sus cuatro conceptos estructurantes: «inclusión», «equidad», «calidad» y «aprendizaje a lo largo de la vida». Asimismo, observamos la prevalencia de la impronta del enfoque humanista de la UNESCO en el documento analizado, aunque sin excluir la presencia subordinada de enfoques contrarios como el del «capital humano», impulsado por otros organismos participantes de la agenda global (como el Banco Mundial). Por otra parte, el concepto de gobernanza (Rizvi & Lingard, 2013) nos permitió visibilizar las formas articuladas y multiagenciales que se plantean para el gobierno de la educación, aunque destacando la centralidad asignada a los Estados nacionales. También hallamos rastros de la influencia de los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger & Normand, 2015).

Como hemos intentado señalar, los procesos internacionales de formación de políticas educativas (Edwards Jr., 2014) no se desarrollan de forma lineal e involucran apropiaciones selectivas y reformulaciones de las agencias involucradas. En este caso —y en relación con el primer ítem destacado para la agenda global— en los documentos regionales identificamos un énfasis en los conceptos de «inclusión» y «equidad»,

8 Enunciado así en la meta 4.1 del ODS n°4 y trasladado textualmente en la Declaración de Buenos Aires (párr.4).

definiéndose la primera como un principio de no discriminación, «convivencia en la diversidad» y escolarización común y la segunda como un principio de justicia compensatoria y una estrategia para el logro de la «igualdad de resultados» (Bolívar, 2012). El concepto de «calidad» también se encuentra en los documentos regionales aunque su presencia es más esquiva de definiciones específicas y aparece mayormente asociada a una «deficiente formación docente», al tiempo que permanecen sin ser problematizadas las condiciones materiales y simbólicas de ejercicio de la profesión (más allá de vagas referencias a una «profesión de excelencia»). Finalmente, observamos la práctica desaparición del concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» en el plano regional, ausencia que podría indicar que en este escenario hay prioridades más inmediatas en la educación básica; o, también, entenderse como una consecuencia lógica del énfasis puesto —en los documentos regionales— en la educación como función del desarrollo económico.

Nuestro estudio permitió señalar, a su vez, una serie de «silencios» o aspectos des-problematizados que son transversales a las escalas global y regional. La vinculación potencialmente contradictoria entre las aspiraciones en materia educativa y las lógicas del sistema político-económico global; la dimensión pedagógica de la agenda; o el debate más amplio en torno al carácter de la educación como derecho y bien común. En el plano regional nos interesa destacar el silencio de los documentos gubernamentales en torno a la creciente privatización de los sistemas educativos (Verger *et al.*, 2017) y respecto de las condiciones materiales de producción del trabajo escolar. Finalmente, en el último apartado nos concentramos en los efectos potenciales de estas problematizaciones. Así, llamamos la atención sobre los efectos en relación con los contenidos del derecho a la educación (Ruiz, 2020), las subjetividades producidas y habilidades y, en última instancia, las experiencias educativas de los individuos y poblaciones.

Estas conclusiones no pueden sino asumir su carácter inconcluso, en cuanto que el proyecto de investigación del que forman parte se encuentra apenas iniciado. Parte de las limitaciones del trabajo que aquí se presenta se encuentran en la desatención de la dimensión genealógica del enfoque WPR (planteado en las preguntas 3 y 6 cuyo abordaje no nos resulta posible en este contexto); por otra parte, omitimos por el momento problematizar sistemáticamente nuestras propias representaciones del problema, aunque, sin dudas, estas han sido puestas en juego en el análisis. Futuros trabajos deberán avanzar sobre estos pendientes, así como también ampliar el recorrido cronológico y empírico para continuar complejizando la mirada

## 6. Financiación

Se agradece el financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina mediante el otorgamiento de la beca doctoral que hizo posible esta investigación.

## 7. Referencias bibliográficas

Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.

Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>

- Ball, S. J. (2016). Following policy: Networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, 31(5), 549-566. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364.
- Beech, J. (2014). Más allá de las certezas: En busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación. En M. Larsen (Ed.), *Pensamiento innovador en Educación Comparada: Homenaje a Robert Cowen* (pp. 227-245). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Chao, D. (2019). Problematizaciones, problemas representados y gubernamentalidad. Una propuesta analítica para el estudio de las políticas públicas y el Estado. *De Prácticas y Discursos*, 8(11), 123-152. <https://doi.org/10.30972/dpd.8113807>
- CLADE. (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. CLADE.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating a “Common World Educational Culture” or Locating a “Globally Structured Educational Agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x>
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (3a ed). Siglo Veintiuno.
- Edwards Jr., D. B. (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 12-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>
- Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: An Intellectual History*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315278131>
- Ferrere, L., Fanego, M., & Gorostiaga, J. (2019). Tendencias del campo de la educación comparada en la Argentina: Un análisis de artículos académicos del período 1997-2015. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), 10-26.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.

- Ideland, M., Jobér, A., & Axelsson, T. (2021). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 20(1), 83-101. <https://doi.org/10.1177/1474904120952978>
- IPE-UNESCO. (2017). *Foro regional de políticas educativas: Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos: Reflexiones y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000372224.locale=en>
- Jobér, A. (2020). How to Become Indispensable. Private tuition and policy processes within swedish education system. *Sisyphus — Journal of Education*, 8(2), 7-25. <https://doi.org/10.25749/sis.18663>
- Lappalainen, S., Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1474904118814140>
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of Global Education Policy*. Wiley-Blackwell.
- Operti, R. (2017). Educación Inclusiva 2030: Temas e implicancias para América Latina. En *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 64-77). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000247578>
- OREALC-UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000247286?1=null&queryId=6421e82c-eeb1-43b6-bce9-75cca6948f40>
- OREALC-UNESCO. (2018a). *Acuerdos de Cochabamba: Solidaridad regional para el logro del ODS4-E2030 en América Latina y el Caribe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000265750\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000265750_spa)
- OREALC-UNESCO. (2018b). *Hoja de ruta para la implementación del ODS 4-E2030 en América Latina y el Caribe*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000265870\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000265870_spa)
- Pastore, P. G., Gorostiaga, J. M. y Tello, C. G. (2022). El enfoque de la problematización de políticas y su aplicación a la investigación sobre política educativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e120. <https://doi.org/10.24215/18537863e120>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.

- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>
- Ruiz, G. R. (2020). El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 544-560. <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-16>
- Santos, B. de S. (2003). *La caída del «Angelus Novus»: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA - Universidad Nacional de Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=595376>
- Sayed, Y., Ahmed, R., & Mogliacci, R. (2018). The 2030 Global Education Agenda and the SDGs: Process, Policy and Prospects. En A. Verger, H. K. Altinyelken, & M. Novelli (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 185-207).
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia*, 1(1), 21-58.
- Schriewer, J. (2013). Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. *Educar em Revista*, 275-297. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300015>
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: Differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50(1), 84-101. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.883745>
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Taurus.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342. <https://doi.org/10.1086/653047>
- Steiner-Khamsi, G. (2018). Measuring and interpreting re-contextualization. En A. Verger, H. K. Altinyelken, & M. Novelli (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 277-288).
- Tawell, A., & McCluskey, G. (2022). Utilising Bacchi's what's the problem represented to be? (WPR) approach to analyse national school exclusion policy in England and Scotland: a worked example. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1976750>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. del C. Feijoo & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229756>
- Tikly, L. (2017). The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. *Comparative Education Review*, 61(1), 22-57. <https://doi.org/10.1086/689700>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa?1=null&queryId=58588a79-c1ae-4789-be66-286597b57b78](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?1=null&queryId=58588a79-c1ae-4789-be66-286597b57b78)
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. UNICEF Argentina.
- Verger, A. (2014). Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). (2018). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. En *Education International*. Internacional de la Educación. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5417>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>