

Derecho a la educación como parte integrante del derecho a la ciudad: análisis de las Políticas Públicas en materia educativa durante los años 2015-2019 en la Argentina

Right to education as an integral part of the right to the city: analysis of Public Policies in education during the years 2015-2019 in Argentina

Lucia Soledad Martínez Irazoqui*

Resumen

Bajo el entendimiento de considerar al Derecho a la Ciudad como un Derecho Humano fundamental y al Derecho a la Educación como un derecho base para el goce y disfrute del resto de los Derechos, el presente artículo pretende realizar un análisis crítico de las políticas públicas en materia de educación llevadas a cabo en la Argentina durante el período 2015-2019. De esta forma, se realizará un estudio crítico de las decisiones tomadas, el presupuesto asignado y las políticas públicas implementadas, a los fines de indagar su potencial para garantizar u obstaculizar el debido acceso al goce y disfrute del Derecho a la Educación y por ende a la Ciudad. A tal fin se utilizará como herramienta de análisis los estudios realizados por el Centro Argentino de Estudios (CADE), el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y diversas fuentes periodísticas. Concluyendo que durante la era en análisis existió una mercantilización del Derecho a la Educación.

Palabras clave: Neoliberalismo; Mercantilización de la Educación; Derecho a la Ciudad, Derechos Humanos.

Abstract

Understanding a Right to the City as a fundamental Human Right and the Right to Education as a necessary Right for the enjoyment of the rest of the Rights, this article aims to show a critical analysis of education public policies in Argentina during the period 2015-2019. In this way, we perform a critical study of the politics public implemented and the allocated budget, in order to investigate their potential to guarantee or obstruct due access to the enjoyment and enjoyment of the Right to Education and therefore to the city. For this, the studies of Argentine's Studies Center (CADE) Center for the Implementation of Public Policies for Equity and Growth (CIPPEC) and journalistic sources will be used as an analysis tool. Concluding that during the 2015-2019 there was a mercantilization of the Right to Education.

Key words: Neoliberalism; Mercantilization of Education; Right to the City; Humans Rights.

* Abogada. Investigadora del Centro de Investigación en DDHH Alicia Moreau de Justo. Integrante del Grupo de Investigación 'Pensamiento Crítico'. Miembro del Proyecto "El Derecho a la Ciudad como un Derecho Humano: Produciendo Espacio para construir justicia espacial" todos de la Facultad de Derecho de la UNMDP. martinez.lucia@hotmail.com

Derecho a la educación como parte integrante del derecho a la ciudad: análisis de las Políticas Públicas en materia educativa durante los años 2015-2019 en la Argentina

Lucia Soledad Martínez Irazoqui

Introducción

Este trabajo parte del entendimiento de considerar el Derecho a la Educación como uno de los Derechos Humanos (en adelante DDHH) fundamentales que conforman el amplio abanico de derechos que componen el Derecho a la Ciudad. Así, tenemos dos situaciones jurídicas diferentes pero complementarias. Si bien ambos son considerados DDHH, mientras que el primero se encuentra expresamente reconocido y promovido por la normativa nacional e internacional; el segundo se encuentra mencionado en la ley provincial de Acceso Justo al Hábitat (N° 14.449 en sus art. 10 y 11) y plasmado en diversos ‘textos políticos’, no logrando aún su reconocimiento jurídico directo y como tal en nuestro país –aunque si están los elementos que lo integran-.

A pesar de su avance y reconocimiento legal, el efectivo goce y disfrute de ambos derechos, no está exento de contramarchas. Los diferentes contextos políticos van marcando momentos más propicios para su efectivización, y otros, de retroceso y achicamiento del Estado. A la par habitamos ciudades fragmentadas, proclives al conflicto y que no hacen más que aumentar las diferencias sociales estructurales preexistentes. Gentili (2017c) refiere que las brechas educativas tienden a ampliarse en un país donde la pobreza y la desigualdad aumentan. Murillo (2017, p. 1) plantea que las sociedades más inequitativas solo pueden generar y estar generadas por sistemas educativos de análogas características.

En este punto, América Latina es la región más desigual del planeta; también es la más urbanizada y sus sistemas educativos se encuentran entre los más segregados (CEPAL, 2019). Estas diferencias, a su vez, ocurren y se visibilizan en la Ciudad. Bajo el paradigma neoliberal, los negocios avanzan sobre las ciudades y especialmente sobre sus instituciones, en tanto, el desarrollo de la ‘Ciudad Neoliberal’ y la ‘mercantilización de la educación’, recorren caminos paralelos y, de hecho, se retroalimentan uno de otro. Mientras la educación reproduce y legitima las diferencias en y dentro de la sociedad; la ciudad construye esos espacios de diferencias sociales dentro de la educación.

En dicho marco, la investigación propuesta tiene como base indagar, desde una mirada crítica, el alcance y consecuencias de las políticas públicas en materia educativa implementadas

en la Argentina durante el período 2015-2019. Así las cosas, se realizará una investigación sobre los siguientes puntos: a) Presupuesto asignado y Sub-ejecución de Partidas; b) Privatización de la Educación Pública; c) Estandarización y evaluaciones generales; d) Desmantelamiento de Políticas Públicas; e) Sector Docente; f) Ciencia y Tecnología; g) Pensamiento Neoliberal, concluyendo que las medidas tomadas durante el período bajo estudio obstaculizaron el real acceso del Derecho a la Educación y por ende a la Ciudad.

Al efecto, se realizó una búsqueda sistemática de bibliografía a través de distintos medios (bibliográficos, informes estadísticos y notas periodísticas –Página 12, El País, Clarín e Infobae-). Luego de una lectura crítica, se logró una síntesis sobre las principales políticas implementadas. Se tomó en especial consideración el informe “El derecho a la educación en Argentina. ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?” de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (en adelante CADE) y el “Programa Educación” del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (en adelante CIPPEC) donde se evidencian los recortes presupuestarios realizados, la privatización y comercialización de la educación. Dimensiones que serán analizadas en su doble faz: desde su potencial para garantizar este derecho o desde su capacidad para obstaculizarlo y negarlo. Por último, se relacionó la información recabada con el alcance y contenido del Derecho a la Educación y a la Ciudad, abriendo un nuevo ámbito de reflexión y entrecruzamiento entre los mismos.

Contexto Social General

Según datos obtenidos del Centro de Estudios Legales y Sociales (en adelante CELS) (2019, p. 46), en los primeros meses del 2019, un 35,8% de la población se encontraba en condición de pobreza –el nivel más alto de los últimos diez años-. Agrega que la desigualdad en la distribución del ingreso fue la mayor del trienio 2016-2019.

El observatorio de la Deuda Social Argentina UCA informó que durante el 2019 la pobreza para los niños de 0-17 fue de 59,5% -siendo un 14,8% indigentes-, mientras que para los jóvenes de 18-29 lo fue del 41,3% (2019, citado en Tuñón 2020, p. 33). Al respecto, el Observatorio de Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP comunicó que los jóvenes aparecen situados por los medios de prensa en 2019, en un 52% en la calle, construyendo la figura de un sujeto despersonalizado y peligroso (2019, citado en Colicigno & Brissio, 2019, p. 93). Luego, en 2017 se advirtió un crecimiento del 100% de intervención de los servicios zonales en las medidas de abrigo y en 2018 de un 138%, mientras

que durante el 2017 casi 4 de cada 10 adolescentes de zonas rurales y 3 de cada 10 de zonas urbanas, no pudo concurrir a un establecimiento educativo (Colicigno & Brissio, 2019, p. 95/6).

El Centro de Investigación y Formación de la República Argentina (CIFRA, 2017), destacó que durante los años 2015-2019 la Argentina sufrió recortes en materia de salud, educación y acceso a servicios e infraestructura, sumado a las devaluaciones, aumentos tarifarios, desmantelamiento de planes sociales, privatización de empresas, endeudamiento externo, caída del salario real, entre muchas otras medidas restrictivas.

Hoy en día, la situación no es mucho más alentadora. El receso económico desencadenado por la pandemia COVID19 –que no es solo local sino global y ha repercutido en la caída del PBI de los países en todo el mundo–, agravó aún más las diferencias sociales existentes. La última Encuesta Permanente de Hogares (EPH- INDEC), estableció que en el segundo semestre del 2020 el 40,9% de la población se encuentra bajo la línea de la pobreza. El 56,3% de las personas de 0-14 años son pobres, de ese total, el 15,6% viven en la indigencia.

Los datos recabados dan cuenta del retroceso en materia de política pública que viene sufriendo la Argentina desde hace años. Bajo estas condiciones, el derecho a la educación, y por ende el derecho a la Ciudad, quedaron absolutamente relegados.

El Derecho a la Educación, como parte integrante del Derecho a la Ciudad

El Derecho a la Ciudad es una propuesta teórica y política que debe su origen al sociólogo Henri Lefebvre (1968), quien lo introdujo en la década del '60 como una crítica contra las condiciones de vida urbana generadas por el sistema capitalista, que entendían a la ciudad como una mercancía al servicio de la acumulación de capital. Como contrapartida, construyó una propuesta que reivindica la posibilidad de que la gente vuelva a ser dueña de la ciudad.

Hoy en día, el concepto sigue teniendo la vigencia de sus comienzos, pero ha sido re-significado por autores más contemporáneos como Harvey (2012, 2008), Borja (2014) y Soja (2014) adquiriendo fundamental importancia si entendemos a la Ciudad como centro de vida y espacio para el desarrollo del individuo.

Harvey lo entiende como “mucho más que un derecho individual o colectivo a los recursos que [la ciudad] almacena o protege; es un derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo a nuestros deseos” (2013, p. 20). Por su parte, Soja plantea que la lucha por este derecho, puede ser vista como un simple acceso a los bienes y servicios que la ciudad brinda, o por el contrario, una reivindicación de mayor control sobre cómo lo espacios en que vivimos son producidos socialmente, implicando no solo el acceso a dichas garantías sino también la búsqueda de justicia espacial (2014, p. 39).

El Derecho a la Ciudad se constituye como un DDHH emergente y de legitimación colectiva. No es un derecho más; es la materialización en el espacio urbano de los derechos que ya existen formalmente. Es una reivindicación, una Declaración Universal de los DDHH de la Ciudad (Harvey, 2012), “una respuesta democrática que integra a la vez los derechos de los ciudadanos y los criterios urbanísticos que hacen posible su ejercicio” (Borja, 2013, p. 111). Entonces es la posibilidad de hacer cumplir los derechos que ya existen formalmente. Implica luchar por alcanzar la meta de recuperar la ciudad para sus habitantes, y a la vez una respuesta estratégica, un paradigma frente a la injusticia espacial y segregación educativa existente.

Debemos aclarar aquí que el concepto de DDHH será utilizado como diferenciador, ya que su reconocimiento, promoción y cumplimiento es fundamental para que todos los hombres alcancen el pleno desarrollo personal y colectivo. Abramovich y Courtis (2014) los reconocen como ‘derechos de desigualdades’ en el sentido de que pretenden constituirse en instrumento de igualdad o compensación; de esta forma, actúan como promotores del resto de derechos y resultan necesarios para alcanzar niveles básicos de satisfacción de necesidades.

Lo comprenden todos aquellos derechos que derivan del hecho de vivir en la ciudad, produciéndola y consumiéndola, cuyo valor asociado es el ejercicio de la ciudadanía (Gravano, 2010; Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad, 2001); y no una cualquiera sino aquella comprometida, empoderada y preocupada por las demandas sociales y la construcción de respuestas a los problemas sociales existentes.

A nuestro entender, especialmente se destacan el Derecho a la Vivienda y a la Educación, por ser DDHH fundamentales. Ambos se conciben como básicos e imprescindibles, actuando como promotores o habilitantes del resto de los derechos esenciales para la vida. Siguiendo a Borja ambos son estratégicos; ya que, “la vivienda no es solo un bien, sino que es el lugar y el medio de inserción en la sociedad. Para vivir y ser libre, debe haber empleo, salud, vivienda y acceso a los servicios públicos. Sobre todo la educación” (2014, p. 128). Son la base, la condición previa para el goce y disfrute de otros derechos, y su importancia radica en las consecuencias graves que produce su violación. Poseen un intrínseco valor social y son fundamentales para el desarrollo humano sostenible.

En este trabajo, interesa destacar la importancia del segundo, él que a diferencia del Derecho a la Ciudad, se encuentra reconocido en diferentes textos legales de raigambre

constitucional¹. Sin embargo, a la fecha no todos lo encuentran ‘igualmente’ satisfecho ni garantizado.

Mercantilización de la Educación

Coincidimos con Gentili (2017a), el CELS (2019), los estudios del CADE (2017) y del CIPPEC (2017) en cuanto entienden que durante los años 2015-2019 la Argentina –y agregamos América en General- enfrentó un neoliberalismo que con sus políticas debilitó el Estado de derecho, reprodujo la pobreza y amplió la desigualdad.

Las decisiones y políticas implementadas durante el período bajo análisis repercutieron en el carácter inclusivo e igualitario de la educación pública de calidad. Al respecto “algunos hechos y decisiones parecen ir en el sentido de debilitar el carácter público de la educación” (CADE, 2017, p. 5); “la educación es un gasto (si es pública) o un negocio (si es privada)” (Blog Andares y Pensares, 2017); “La escuela puede mercantilizarse de distintos modos, el más conocido (...) es el deterioro provocado por los recortes presupuestarios (...) se desfinanció a la educación, se ‘evaluó’ y se culpabilizó a docentes por ‘baja calidad’” (Andujar, 2020).

En la ciudad Neoliberal, dual o fragmentada, la mercantilización de lo público (desde escuelas, hasta calles, plazas y playas) se convierte en una forma de continuar la acumulación de capital. Bajo esta racionalidad, el sistema público educativo es analizado en relación a su rentabilidad, eficiencia y calidad, convirtiéndose en un ‘bien de consumo’ o en una mercancía al servicio de quien pueda pagarla. Se le asigna un valor y se privatiza, produciendo una mercantilización de la educación que afecta gravemente a un sector social determinado, estigmatizándolo y excluyéndolo.

Las escuelas se convierten en empresas y el estudiantado en consumidores. Las ideologías y lógicas del mercado inundan las decisiones tomadas en materia de política pública educativa, trasladando al campo social conceptos e intereses corporativos: se bajan los sueldos y se desestima a los docentes, se convoca a voluntarios ocasionales, se sub-ejecuta el presupuesto en educación pública a la vez que se aumenta el porcentaje de subvenciones a escuelas privadas y se fomenta la competencia entre establecimientos educativos estigmatizándolos. Temas todos que serán desarrollados a continuación.

¹A Nivel Internacional: Declaración Universal de los DDHH; la Declaración s/ Educación para Todos, Convención s/ los Derechos del Niño; Objetivo n° 4 para el Desarrollo del Milenio (2000); Observación Gral. N°13 del PIDESC; Foro Mundial sobre Educación (Dakar 2000). A Nivel Nacional: art. 75 Constitución Nacional, Ley N°26.206; Ley N° 26.058/05 y ley N° 26.075/05.

4. a) Desmantelamiento de Políticas Públicas: durante el período analizado, podemos observar un desmantelamiento y desfinanciación del gasto estatal aplicado a políticas públicas educativas. El Programa Conectar Igualdad, fue disuelto en el 2018 e insertado dentro de la plataforma Educ.ar., bajo el discurso de que la brecha digital estaba ‘saldada’, provocando una quita presupuestaria considerable y el despido del Equipo Nacional a cargo. Este año, se dio a conocer la no entrega a estudiantes y escuelas de 101 mil computadoras, 3 mil tablets y 2 mil proyectores (Página 12, el 31/08/2020).

A su vez, se discontinuó el Programa de entrega de Libros. Recientemente fueron encontrados más de medio millón en depósitos que estaban destinados como material de lectura para distintos programas educativos (Página 12, el 03/2/2020).

Igual suerte tuvo la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, donde la Dirección de Nivel Inicial perdió jerarquía institucional y el equipo de trabajo fue reducido a una función en la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes (CADE, 2017, p. 20). Además, se suspendieron el CAI del museo de la memoria ex ESMA y el de Isla Maciel (Blog Andares y Pensares, 2017).

Siguiendo este rumbo, si bien en 2016 recibió media sanción en Diputados el proyecto de ley para hacer obligatorio la sala de tres, para el 2018 aún no había sido tratado por Senadores. El titular del diario Clarín así lo demuestra, “Una ley que se demora: sala de 3 hay 60% menos alumnos que en sala de 5” (Braginski, el 23/05/18).

Otros ejemplos, son lo acontecido con los Programas de Educación y Memoria, de Formación Docente “Nuestra Escuela”, las “Becas Progresar”, programas todos que no solo se encontraban en marcha sino que ya habían demostrado sus beneficios. Sin embargo fueron minimizados y desmantelados. Lo mismo sucedió con los empleados a cargo de dichos programas, donde se fueron produciendo diferentes tandas de desvinculaciones (Becerra, 2017a, p. 27): despido 70 trabajadores de Conectar Igualdad (marzo 2016); despido Director Nacional de Coros y Orquestas en Educación (mayo 2016); despido 340 trabajadores afectando Plan Nacional de Lectura y el Programa de Educación Sexual Integral (julio 2016); 40 despidos en diferentes áreas (agosto 2016); desvinculación de 3000 tutores virtuales del Programa “Nuestra Escuela” (dic. 2016).

Efectuado el desmantelamiento de los programas y los despidos de sus empleadas/os, siguió la mal llamada ‘reestructuración’ del Ministerio de Educación, donde se eliminó: la Dirección Nacional de Gestión Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Gestión y Políticas Socioeducativas; Direcciones de nivel que articulaban sus programas con las

direcciones de nivel de las provincias; Coordinaciones de modalidades (rural, artística, especial, en contextos de encierro, domiciliaria y hospitalaria, intercultural) y programas como Educación Sexual Integral; Orquestas, Ajedrez, becas para estudiantes de pueblos originarios y judicializados (Becerra, 2017b).

Al respecto, algunos artículos periodísticos relatan la realidad de la época, al destacar que existió una “supresión, debilitamiento y/o ahogo presupuestario de políticas y programas estratégicos para la inclusión educativa” (El País, el 27/09/2017); “La brecha digital, educativa y social que había comenzado a superar el Conectar Igualdad se abrió nuevamente durante los cuatro años de la gestión pasada” (Página 12 el 31/03/2020); “Trotta afirmó que la gestión de Finocchiaro y Macri ‘no tuvo la capacidad de defender la educación pública’” (Página 12, el 03/2/2020).

4. b) Presupuesto asignado y Sub-ejecución de Partidas: A nivel general y según datos obtenidos del CELS, durante el 2019 el gobierno nacional redujo el peso del gasto público primario en un 54%, a través de la disminución de las prestaciones sociales y la obra pública y del despido de trabajadores estatales (2019, p. 46).

En el período bajo análisis se ha perdido jerarquía presupuestaria y se han subejecutado las partidas asignadas. Si bien la Ley de Educación Nacional establece que se deberá invertir el 6% del PIB en materia de política pública educativa, dicha meta solo se llegó a cumplir en el año 2015, siendo en promedio de “un 5,7%” en los últimos años (Claus & Sanchez, 2019, p. 6)². El informe CADE menciona que otra forma de análisis, es el estudio de la participación del gasto público en educación sobre el gasto público total, que da cuenta de una pérdida equivalente al 13% -desde el 7,8% de participación en 2016 al 6,8% presupuestado para 2017- (2017, p. 42).

Dicho esto, debemos agregar que el monto a invertir no solo se redujo, sino que también, se sub-ejecutaron muchas de las partidas presupuestarias asignadas a políticas públicas en materia educativa. Nos preguntamos hasta donde la no ejecución de la totalidad del presupuesto es un tema administrativo que evidencia una gestión ineficaz en el uso y manejo de los recursos. Algunos ejemplos:

1) En el 2016 el Ministerio de Educación y Deportes mostró una sub-ejecución de \$12.100 millones (Becerra, 2017b); 2) En 2016 no fue ejecutado el presupuesto asignado al

² El gasto educativo consolidado fue del 5,80% del PIB en 2016 y 5,65% en 2017. En términos absolutos, entre 2015 y 2016 la reducción fue de 65.000 millones: bajó un 7% a nivel nacional (15.617 millones de pesos, a valores de 2018) y un 8% a nivel provincial (\$49.384 millones) (Claus & Sánchez, 2019, p. 6).

Programa de Fortalecimiento Edificio de Jardines de Infantes. Hasta la mitad del 2017 solo había sido ejecutado el 9% del presupuesto (CADE, 2017, p. 17/8; Becerra, 2017a, p. 40); **3)** Existió una sub-ejecución de un 84.98% de los más de \$3300 millones asignados asignadas al Plan Digital y al Programa de Innovación y Desarrollo de la Formación Tecnológica del Instituto Nacional de Educación Técnica; **4)** En 2006 -al cumplirse 30 años del golpe militar de 1976-, se produjo el libro ‘30 ejercicios de memoria’ y afiches para las 50 mil escuelas del país, mientras que en el 2016 - 40 años-, se hicieron sólo producciones digitales sin promoción en la web oficial (CADE, 2017, p. 33); **5)** El mismo contraste se advierte en los Bicentenarios: en el 2010, se emitieron 1.000.000 de ejemplares de afiches de “Los DDHH en el bicentenario”; en el 2016 fue de sólo 5 mil (CADE, 2017, p. 33); **6)** El programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa, registró un recorte del 95.92% (Becerra, 2017a, p. 40).

4. c) Privatización de la Educación Pública: Si bien el concepto de ‘privatización’ presenta diversas acepciones, en el presente lo relacionamos con la mayor participación de agentes privados en la organización, planificación y financiamiento de servicios relacionados con la educación (Arcidiácono et. al, 2012; Gamallo 2016); o cuando los negocios avanzan sobre los sistemas educativos (Verger et. al, 2017); y/o el avance de los intereses privados y los negocios por sobre la educación (CADE, 2017).

Al presente América Latina es la región donde la privatización educativa ha avanzado de forma más pronunciada y constante. Además se destaca por tener la tasa de escolarización primaria privada más elevada del mundo, y por un crecimiento sostenido de la oferta privada desde 1990 (Verger et. al, Moschetti y Fontdevila, 2017, p. 4).

Ball y Youdell (2008) distinguen dos tipos de privatización educativa, la ‘privatización exógena’ cuando los estados procuran “abrir el sector público a la participación del sector privado a fin de que este diseñe, gestione o provea aspectos de la educación pública” y ‘la privatización endógena’, que supone “la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado a fin de tornar al sector público más parecido al negocio privado” (cit. por Verger et als., 2017, p. 12). Creemos que en Argentina se dan las dos. En nuestro país, la educación se caracteriza por el fomento de una alianza público-privada que se ha venido configurando y consolidando por acción u omisión –aunque con algunos matices- durante las últimas siete décadas (Gamallo, 2016; Verger et als., 2017, p. 49/50). Castellani (2019, p. 5/7) agrega que con la llegada de Cambiemos al gobierno, el sector privado avanzó sobre áreas tradicionalmente reservadas a la gestión estatal a través de la realización de convenios de cooperación.

Contribuyen a fomentar el desarrollo de la privatización los diferentes organismos internacionales y nacionales. Mientras el Banco Mundial justificó la ‘privatización’ declarando que implica “la libertad de elección de las familias, tornan más eficiente el sistema educativo e incrementan la equidad en la educación”, Macri hizo lo propio al hablar de desigualdad manifestando en el marco de un discurso público que “los que pueden ir a escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública” (El País, 22/03/2017).

Desde una perspectiva más crítica, a la cual adherimos, se demuestra que los riesgos perversos ligados a la privatización superan ampliamente las virtudes atribuidas, denunciando que lo público se plantea como una educación pobre para pobres, donde se ha especializado a la escuela pública como la escuela propia de los sectores más excluidos (Kessler, 2016).

Un reporte del CADE (2017, p. 24) alertó sobre las 5 modalidades de privatización, mencionando: la contratación externa de servicios periféricos o directamente de escuelas; los esquemas de alianzas público-privadas en educación; las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas; los incentivos financieros o salariales sujetos a desempeño; y las diversas iniciativas basadas en la lógica de la gestión empresarial ancladas en los lineamientos del programa de reformas del sector público conocido como “nueva gestión pública”. Creemos que en Argentina se dan todas ellas.

Otra de las formas la encontramos en la contratación de terceros privados para difundir la información pública recabada en las escuelas, a raíz de la creación del Observatorio de la Educación³. Su conformación fue casi simultánea con la supresión de la Dirección de Estadística como dirección nacional, quitándole jerarquía institucional dentro del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación⁴. De esta forma, se traspasan funciones públicas al ámbito privado, se permite el acceso a información sensible y confidencial y se valida a través de informes realizados por ‘equipos expertos’ el cambio de orientación o paradigma.

Otro ejemplo son las subvenciones que otorga el Estado, donde existe poca claridad en la nómina de establecimientos educativos y la cantidad de aportes que cada uno recibe. Es una información que se procesa a nivel provincial, poco difundida y para la cual no existen instancias de consolidación nacional (CIPPEC 2017, p. 63/4). Al contrario, creemos que debería

³ De los 4 socios fundadores, 3 son patrocinadores de otras ONGs educativas (el Grupo Financiero Galicia, la empresa de transporte Organización Román, la energética Pampa Energía), y el restante es el ex CEO y fundador de Despegar. El resto del Consejo Ejecutivo lo integran personas estrechamente vinculadas al mundo empresarial y al de las fundaciones y ONG’s educativas (Castellani, 2019, p. 31)

⁴ Dec. Administrativa N° 435/2017, por parte de la Jefatura de Gabinete (Boletín Oficial, 23/06/2017).

ser pública y difundida. Sin embargo, se maneja con reserva y resulta difícil el acceso a dicha base de datos.

4. d) Estandarización y evaluaciones generales: Otra modalidad en la que la lógica del mercado ingresa en los sistemas educativos es a raíz del incentivo y promoción de las ‘evaluaciones internacionales’. Lo cual se da en un doble sentido, que a su vez se retroalimenta. En primer lugar, el hecho ya mencionado de traspasar a manos privadas la producción y difusión de la información y las estadísticas educativas. En segundo lugar, el fomento y difusión de los beneficios que genera la realización de pruebas estandarizadas, como si fuera el único y superador mecanismo para evaluar la situación existente. Se da preeminencia a pruebas ‘enlatadas’ y organizadas por empresas extranjeras⁵, frente a otros mecanismos viables de medición y más efectivos.

Hasta el 2016, las evaluaciones nacionales se realizaban cada tres años, bajo el supuesto de que los procesos de mejora de los aprendizajes son lentos⁶. Siguiendo el informe del CADE (2017, p. 55), la idea de realizarlo de forma anual no solo la torna sumamente costosa, sino también ineficaz a su función. Lo que mencionan es que por el contrario, ese tipo de información se utilizaría para comparar y rankear la ‘calidad educativa’ de las escuelas, repitiendo el modo en que según un enfoque neoclásico los consumidores, en este caso padres, toman decisiones en los mercados, ahora escuelas. En una nota del Diario la Nación se alentó a los directores a difundir los resultados de su escuela en las pruebas (02/06/2017). La Estrategia Sectorial de Educación 2020 del Banco Mundial, se alinea en idéntico sentido.

Muy por el contrario, la academia imperante en la materia (CIPPEC, 2017; CADE, 2017; Becerra, 2017a y 2017b; Botelli 2018) concuerda en el hecho de que los sistemas educativos centrados en los resultados de pruebas estandarizadas, promueven la competencia e individualización entre los alumnos y establecimientos educativos, generando con la publicación de sus resultados etiquetas y modelos de escuelas ganadoras y perdedoras; inducen presión en el alumnado y en el cuerpo directivo; desconocen las condiciones de los estudiantes y los procesos de aprendizaje-enseñanza y transforman a las instituciones en escuelas con

⁵ La multinacional Pearson, es la actual responsable de la prueba PISA: redacta los exámenes, los corrige y aporta las herramientas informáticas para analizar el rendimiento casi en tiempo real.

⁶ Argentina realiza estas evaluaciones desde los primeros años de la década del noventa. Así se realizaron las pruebas, antes llamadas ONE y ahora Aprender en los años 1993, 1996, 1999, 2000, 2005, 2007, 2010, 2013 y 2016; las pruebas de UNESCO para América Latina en 1996, 2006 y 2013; y las pruebas producidas por la OCDE, llamadas PISA, en 2000, 2006, 2009, 2012 y 2015 (CADE, 2017, p. 55).

resultados homogéneos sin tomar en cuenta las condiciones y el contexto donde se encuentra enraizada.

Miden la calidad de las instituciones, no con la finalidad de reasignar presupuesto en infraestructura, sistemas de conectividad, material didáctico o becas, sino con la idea de que los usuarios que así puedan, elijan a donde enviar a sus hijos. Un ejemplo se ve en la implementación del Programa ‘Escuelas Faro’, destinado a realizar intervenciones en las escuelas que obtuvieron peores resultados en el Operativo Aprender 2016. Sin embargo, Becerra (2017a, p. 39) explica que su implementación ha sido nula.

4. e) Sector Docente: En términos generales, durante los años 2015-19, trabajadores registrados crecieron apenas el 1%, mientras que los asalariados privados se redujeron el 3%. El ingreso salarial de los primeros perdió el 5,6% en 2019 con respecto al del año 2016, y el de los no registrados un 17% (Colisginio y Brissio, 2019, p. 92).

En el plano nacional, la Constitución Nacional (art. 14 bis) y la Ley de Educación Nacional (N° 26.206 art. 67) establecen el derecho de los docentes a gozar de “condiciones dignas y equitativas de labor”. Asimismo, la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, art. 2) establece la mejora constante en sus condiciones laborales. Sin embargo, durante el período bajo análisis⁷ el Sector docente fue ‘atacado desde varios frentes’, se lo descalificó, intentó sustituir y perdió capacidad de salario, no se le realizó una oferta de recomposición salarial razonable, se criminalizó las protestas realizadas y se incentivó una campaña mediática de desacreditación y desprestigio.

Se difundieron mensajes descalificantes, como por ejemplo, el Banco Mundial mencionó que en América Latina, la mala calidad de los profesores es la limitación más importante para alcanzar y gozar sistemas educativos de calidad, agregando que “la seguridad del empleo desvinculados del desempeño (...) han producido un escaso profesionalismo en el aula”, dando como solución la “flexibilización” laboral y rendición de cuentas (2015, citado en Andujar, 2020).

Desde el año 2011, el gobierno de CABA implementó un programa de co-docentes ‘Enseña por Argentina’ (que tiene su correlato en el Programa internacional “Teach for America”), incorporando al aula a jóvenes, si bien talentosos y con buenas intenciones, sin previa formación a cambio de un tercio de un salario docente. En idéntico sentido se alineó la

⁷ No solo durante el período bajo análisis sino como una constante de nuestra política: Pagano & Finnegan (2004, p. 99/100), mencionan que la situación del salario docente, es una de las fuentes del deterioro de la educación que adquirió gravedad extrema a partir de los años 90 por una progresiva precarización laboral, desfinanciamiento del sistema previsional y atención de salud mediante obra social.

provincia de Buenos Aires cuando la gobernadora Vidal, convocó a vecinos inexpertos como voluntarios para reemplazar a los docentes que se adhieran a las huelgas. El interés era romper el paro docente a partir de ubicar ‘vecinos’ que garantizaran el servicio educativo (Clarín 28/02/17; El Cronista 02/03/17; El País 24/09/17-27/09/17; CADE 2017, p. 27).

A esto se suman las declaraciones de Esteban Bullrich acerca de proponer una ‘formación docente global’ y el premio ‘Maestros Argentinos’ que busca distinguir a ‘los mejores equipos docentes’. Siguiendo a Becerra (2017a, p. 31) “no parece buscarse mejorar la calidad educativa, sino de hacerlos competir entre sí por un premio”.

4. f) Ciencia y Tecnología: Es otra de las áreas donde podemos observar la retirada del Estado, en especial en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Al igual que docentes, investigadores sufrieron una fuerte desvalorización de sus salarios perdiendo gran capacidad de poder adquisitivo y un deterioro en las condiciones de trabajo. También vieron cómo se restringía el ingreso de nuevos aspirantes y reducían las vacantes para ascender a puestos más calificados o de ‘carrera’. Además se reformularon las áreas estratégicas y se paralizaron proyectos de áreas como defensa, satelital y nuclear (Aliaga, 2019).

Durante los años anteriores este sector fue testigo de un crecimiento sin precedente, dando como resultado un incremento en la planta permanente y un mejoramiento en las condiciones de empleo⁸. Sin embargo, a pesar de las promesas realizadas por el expresidente Mauricio Macri de elevar la inversión al 1,5 del PBI, el sector sufrió fuertes retrocesos. El Ministerio de Economía de la Nación informó que “entre 2015 y 2019, el gasto en Ciencia bajó un 36%” (Marcarian, 2020).

La cantidad de becas otorgadas por año para realizar doctorados fue de 1.200, frente a las 1.500 que se habían otorgado entre los años 2013 y 2015. El ingreso a carrera del investigador durante el 2015 fue de 950, en 2016 fue de 502 becarios (345 generales, 40 estratégicos, 70 exterior y 47 reconsideraciones); en 2017 de 600 becas (300 estratégica y 300 general); y en 2018, fueron 450 (150 generales, 150 en tecnología y temas estratégicos y 150 “fortalecimiento” de instituciones) (Aliaga 2019, p. 6).

Las notas periodísticas del momento dan cuenta de la realidad que se vivía por ese entonces, “movilizaciones y toma del MinCyT durante el 2016” (Aliaga 2019, p. 8). “Directores

⁸ Las políticas de incremento de becas doctorales del CONICET pasaron de 400 en 2002 a 1.200 en 2004. Los 500 potenciales nuevos investigadores en 2002 pasaron a ser 2.400 en 2015. Triplicó su planta de investigadores, pasando de 3.800 en 2003 a más de 9.200 en 2015. Los cargos de dedicación exclusiva en las universidades pasaron de 15.160 en 2003 a 21.144 en 2015 (Aliaga 2019, p. 3)

del Conicet realizaron un cabildo abierto en defensa de la ciencia” (Ballarino, 2019, El Perfil); “Rechazo y pesar entre los investigadores por la eliminación del Ministerio de Ciencia” (Bar, 2018, La Nación); “el déficit fue mayor al anunciado” (Bermúdez, 2019, Clarín); “Revuelo en el ámbito científico: más de 2 mil investigadores fueron excluidos del Conicet” (Piscetta, 2019, Infobae). Debemos mencionar que la situación actual no es mucho más alentadora para este sector.

4. g) Pensamiento Neoliberal: Otra de las formas de mercantilizar el derecho a la educación es en la reproducción y fomento del ‘pensamiento neoliberal’, como pensamiento hegemónico, incorporando al sistema educativo la lógica del mercado. Diversas ONGs, fundaciones, organismos internacionales o directamente empresas privadas, inciden y terminan definiendo el marco de las políticas públicas implementadas en materia de educación.

Por su parte, Gramsci (1972) ya mencionaba la ‘hegemonía cultural’, entendiendo al dominio en términos de imposición del sistema de valores, creencias e ideologías de una clase social sobre otras. Pagano & Finnegan establecen que “varias organizaciones gremiales docentes, resistieron al modelo neoliberal en educación promovido por organismos internacionales de crédito: FMI, Banco Mundial y el BID” (2007, p. 125/8).

Sin embargo, durante los años bajo estudio este proceso se acentuó y profundizó, generando la aplicación de lógicas empresariales y de obtención de ganancias en el diseño e implementación de políticas públicas educativas (Castellani, 2019 y 2018; Andujar 2020; Becerra, 2017a).

En este sentido, a continuación se describen algunos ejemplos: (1) El Banco Mundial, publicó en la Estrategia Sectorial del 2020 que “para (...) educación de calidad (...) la Corporación Financiera Internacional creó un departamento específico para financiar proveedores de educación privada”; (2) Christine Lagarde (directora gerente del FMI) sostuvo que “hay que mejorar el nivel de educación, asegurando que la formación responda a las necesidades del mercado” (Gentili, 2014); (3) La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y el Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicaron el análisis “Perspectivas Económicas de América Latina 2015: Educación, Competencias e Innovación para el Desarrollo” donde establecen que son necesarias “Reformas para fortalecer la educación, las competencias y la innovación”; (4) el ex Ministro Bullrich mencionó como “formar emprendedores”, “gerente de recursos humanos”, “aprender el placer de vivir en la incertidumbre” (Sosa, 17/07/2017 Nuestras Voces).

Coincidimos con Castellani (2019) al fundamentar tal desembarco en tres motivos: 1) moldear la formación de “los recursos humanos del futuro” para satisfacer las demandas propias del mercado laboral; 2) ampliar un mercado que ofrece rentables oportunidades de negocios; 3) difundir ideas, valores y actitudes del ámbito empresarial. Ball y Youdell (cit. por Verger, et.als 2017, p. 12) destacan como manifestaciones de la privatización endógena, las reformas de cuasi-mercado que promueven la competencia entre escuelas, la autonomía escolar, los incentivos salariales sujetos a desempeño e iniciativas de inspiración gerencialista conocidas como ‘nueva gestión pública’.

Además, la autora (Castellani, 2019, p. 6) menciona que en ocasiones la participación de las élites económicas queda explicitada en el nombre de la propia organización (Empresarios por la Educación, Acción Empresarial por la Educación, etc.) mientras que en otros casos, se invisibiliza su participación (Todos por la Educación, Juntos por la Educación, Educar 2050, etc.). A estas, podemos agregar otras como la Fundación Varkey y Junior Achievement. Explica Ball (2011, p. 28/30) que las fundaciones surgen como actores relevantes dedicados a direccionar el rumbo hacia iniciativas empresariales. Lejos de ser neutrales, direccionan los intereses, encubriendo dos procesos simultáneos: la captura de la decisión pública por parte de las élites económicas, y su contracara, la mercantilización de la función educativa (Locatelli, 2019, p. 8).

Por último, interesa recalcar que con la presente no se pretende ‘villanizar’ a las ONGs y/o fundaciones. Coincidimos con Abramovich (2006) en cuanto plantea la íntima relación entre la lucha de los derechos sociales y la movilización popular y como las ONGs fomentan, dirigen y llevan a cabo dichas demandas sociales. De esta forma, reivindicamos su rol e importancia. Sin embargo, el extenso detalle y ejemplificación utilizados en el presente, pretende visibilizar la cuestión a efectos de lograr su cambio.

Conclusión:

Los datos analizados a lo largo del presente artículo, pretenden dar cuenta de cómo un sistema económico basado en la desigualdad social, repercute en el debido goce y disfrute de Derechos Humanos fundamentales, tales como a la Educación y a la Ciudad, distorsionando y limitando, en definitiva, el propio sistema democrático.

Es claro que los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben ser discriminatorios. Sin embargo, el análisis de la información recabada evidencia que el derecho a la educación manifiesta diversas problemáticas y situaciones concretas de incumplimiento. Existe una ‘des-ciudadanización’ en términos educacionales, que reproduce una violación al principio de igualdad

de oportunidades y se convierte en una clara injusticia social y educativa, con consecuencias graves en el plano económico, cultural y simbólico.

De allí, el planteamiento de afirmar que durante el 2015/2019 en Argentina existió una fuerte mercantilización del derecho a la educación. Este análisis se agrava si tenemos en cuenta la totalidad de las políticas públicas implementadas como una estrategia general y no como simples políticas aisladas sin un contexto mayor.

Si bien Argentina posee una tasa de alfabetización del 99%, siendo el país N° 28 en el ranking mundial (UNESCO, 2020), a la vez que cuenta con una batería enorme de derechos protectorios de raigambre constitucional, entendemos que ello es insuficiente para garantizar el debido acceso y que en la realidad cotidiana queda demostrada su ineficacia. Pues si bien cuantitativamente nuestro país alcanza grandes niveles de alfabetización, la cuestión es diferente y dista mucho de los niveles de excelencia si nos enfocamos en el plano cualitativo, “cada vez que se amplía la escolarización se ha producido, nuevos contingentes de niños, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, que permaneciendo no aprenden” (Albardonedo et al., 2013, p. 105). Lo mismo en el plano de derechos, si bien se encuentra taxativamente protegido por diferentes normativas de raigambre constitucional e internacional, ello no basta.

Son temas altamente vinculados a la planificación y organización de la agenda pública, y por ello la toma de conocimiento por parte de la sociedad y su posterior compromiso son vitales a la hora de mejorar el sistema de planificación.

Con este trabajo se pretende poner en tela de juicio, o al menos, iniciar el debate respecto del lugar que posee la educación en la agenda pública y el espacio y atención que recibe, entendiéndola como la institución pública por excelencia que propende a reducir las asimetrías sociales, generando mayor igualdad social.

Entendemos que esta mercantilización del Derecho a la Educación, si bien se manifiesta como una ausencia del Estado, en realidad se trata de un proceso de reposicionamiento de sus funciones, que se corresponde con una nueva institucionalidad direccionada esencialmente hacia lo privado. Todo lo que genera un retroceso progresivo que acrecienta las brechas sociales a la vez que se amplían las brechas educativas, aumentando las diferencias de acceso y de satisfacción de necesidades. Como corolario, la desigualdad social se vuelve cada vez más estructural.

Por último, Pagano & Finnegan (2007, p. 75) se preguntan si, ¿es posible que se generen condiciones para dar cumplimiento al derecho a la educación en este escenario?, contestando

que las grandes asimetrías sociales del período bajo estudio (y que aún hoy perduran) configuran un contexto social que estrecha los márgenes para dar cumplimiento al derecho a la educación. Encuentro que -más allá de la postura que se adopte-, el análisis debería versar respecto a considerar si estas medidas contribuyen o no a ampliar las oportunidades educativas y mejorar las condiciones de acceso que poseen los argentinos, en especial, aquellas personas que por sus condiciones socio-económicas han sido rezagadas y olvidadas, o si por el contrario, las decisiones tomadas acrecientan la brecha y reducen las posibilidades. En tanto entiendo que las prioridades se construyen socialmente, si la respuesta al interrogante planteado es esta última, deberíamos pensar y buscar quién o quiénes se benefician con dichas políticas, poner en tela de juicio las decisiones y abrir el debate a efectos de cambiar la realidad actual.

Siguiendo al CIPPEC, el camino democrático de discusión es la búsqueda de una mayor y mejor inversión en educación (2017, p. 170), porque el compromiso con los derechos humanos, no termina en el fomento de su cumplimiento, sino en asegurar y establecer las condiciones para que sea cada vez más difícil y costoso vulnerarlos. En ese camino se inscribe el presente artículo, analizar la realidad social, visibilizar el recorte presupuestario y evidenciar el retroceso social vivido, esperando futuras transformaciones para fomentar un sistema educativo más justo y accesible.

Bibliografía:

- Abramovich, V. (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista de la CEPAL.
- Abramovich, V. y Courtis, Ch. (2004). *Los derechos sociales como derechos exigibles. Derecho al trabajo, salud, vivienda, educación y seguridad social*. 2ª edición, Madrid: Trotta.
- Albardoneo, M. V., Concha Toro, M. Giaretto M., Diez Tetamanti, J. M., Schleifer P. & Langer E. (2013). *Debates sobre la desmercantilización de los Derechos Sociales: Análisis de las Políticas estatales de Chile y Argentina en la primera década del s. XX*. Juan Manuel Diez Tetamanti.
- Aliaga, J (2019) *Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019: panorama del ajuste neoliberal*. Ciencia, Tecnología y Política; N°3 ISSN: 2618-2483.
- Andujar C (26/12/2020). *El neoliberalismo como proyecto político totalizador y el sistema educativo como área clave en ese proceso*. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/243293-la-tarea-de-desmercantilizar-la-escuela>.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M., & Vázquez, E. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. Cepal.
- Braginski, R (23/05/2018). *Una ley que se demora: en sala de 3 hay 60% menos alumnos que en sala de 5*. Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/sociedad/ley-demora-sala-60-alumnosala_0_H1pN5NGk7.htm

- Barreiro, R (22/03/2017). *Marcha Federal Educativa. Este gobierno se ha desentendido de la Escuela Pública.* El País. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/03/22/argentina/1490217236_960023.html?rel=m
- Ball, S. (2011). *Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas.* Propuesta Educativa N°36, Año 20, vol 2 (25 a 34).
- Ballarino, F. (23/05/2019). *Directores del Conicet realizaron un Cabildo Abierto.* El Perfil. Recuperado de <https://www.perfil.com/noticias/ciencia/directores-del-conicet-realizaron-un-cabildo-abierto-en-defensade-la-ciencia-argentina.phtml>.
- Bar, N (03/09/2018). *Rechazo y pesar entre los investigadores por la eliminación del Ministerio de Ciencia.* La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/rechazo-pesar-investigadores-eliminacion-del-ministerio-ciencia-nid2168470>;
- Becerra, M (2017A). *Informe de Investigación N° 4 Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017).* Buenos Aires: UNSAM;
- Becerra, M (2017B). *Reestructuración salvaje en el Ministerio de Educación: el cajoneo de la LEN.* Fue la Pluma. Recuperado de: <https://fuelapluma.com/2017/02/04/reestructuracion-salvaje-en-el-ministerio-deeducacion-el-cajoneo-de-la-len/>.
- Bermúdez, E. (24/01/2019). *Según cómo se calcule, el déficit fue mayor al anunciado.* Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/economia/calcule-deficit-mayor-anunciado_0497FKNx92.html.
- Borja, J (2014). *Revolución Urbana y Derechos Ciudadanos.* Café de las Ciudades; CABA 2014;
- Blog Andares y Pensares (24/11/2017) *A dos años.* Recuperado de: <https://andaresypensares.wordpress.com/2017/12/24/a-dos-anos/>.
- Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE) (2017). *El derecho a la educación en Argentina - ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* – Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: www.derechoseduccion.org.ar.
- Castellani, A (2019). *Informe de Investigación N° 6 ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGS educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015-2018).* Buenos Aires: UNSAM.
- Claus A & Sánchez B (2019), *El Financiamiento Educativo En La Argentina: Balance Y Desafíos De Cara Al Cambio De Década.* Documento De Trabajo N° 178.
- CELS (2019) *La profundización de la desigualdad social Las reformas en trabajo y salud (p. 45/65) del libro Derechos humanos en la Argentina. Informe 2019.*
- Centro de Investigación y Formación de la República Argentina (CIFRA) (2017) *Publicación Trimestral - ISSN 2314-3975. Piedras 1065, CABA, Argentina;*
- CEPAL (2019). *El Panorama Social de América Latina.* Santiago de Chile: Naciones Unidas;
- Colicigno, A & Brissio, M (2019). *Los jóvenes y la mochila de la desigualdad.* Revista Cuestión Urbana, N° 6 ISSN: 2545-6881.
- Cué C. E. & Rivas Molina F (22/03/2017) *Masiva manifestación de apoyo a una gran huelga de maestros en Argentina.* El País. Recuperado de

https://elpais.com/internacional/2017/03/22/argentina/1490212465_255060.html?rel=mas.

El ministerio de Educación sigue con la entrega de computadoras abandonadas por el macrismo. 36 mil netbooks y tablets (31/08/2020). Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/288680-el-ministerio-de-educacion-sigue-con-la-entrega-de-computado>.

Gamallo, G. (2016). *Neoliberalismo y educación. Diez ideas y un comentario sobre Argentina*. Publicado en Puente y Puerta. Apuntes críticos de sociología (UBA).

Gentili, P. (16/04/2017a). *Desafíos frente al neoliberalismo*. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/32115-desafios-frente-al-neoliberalismo>.

Gentili, P. (14/09/2017b). *La vida, la política y nuestras escuelas ¿Por qué los neoliberales le temen a la educación?*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos/1505337330_354035.html?rel=mas.

Gentili, P. (27/09/2017c). *Argentina: el derecho a la educación en cuestión Privatización, desinversión y precarización educativa*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2017/09/27/contrapuntos/1506477786_010901.html.

Gravano, A. (2010). *Antropología de lo urbano. Los vecinos y los "otros"*. Café de Las Ciudades, Bs As.

Gramsci, A., & Manacorda, M. A. (1972). *L'alternativa pedagogica*.

Hábitat, O. N. U. (2001). *Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad*. Patrimonio: Economía Cultural Y Educación Para La Paz (Mec-Edupaz), 1(3), 91-106.

Harvey, D. (2012). *Ciudades Rebeldes. Del Derecho de la ciudad a la Rev. urbana*. Akal; Arg.

Harvey, D. (2008) *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Aka;- Kessler, G. (comp.) (2016). *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Hallan medio millón de libros que el macrismo no repartió entre los alumnos (03/02/2020). Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/245471-hallan-medio-millon-de-libros-que-el-macrismo-no-repartio-en>.

Kessler, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad*. Argentina. 2003-2013.

Lefebvre, H. (1969) *El Derecho a la Ciudad*; Ed. Península, Barcelona, 1978.

Marcarian, A. (07/10/2020). *Crisis en el Conicet, de ser la mejor institución científica de América Latina a tener los peores sueldos en 15 años*. Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/salud/ciencia/2020/10/07/crisis-en-el-conicet-de-ser-la-mejor-institucion-cientifica-de-america-latina-a-tener-los-peores-sueldos-en-15-anos/>.

Murillo, F. J., & Garrido, C. M. (2017). *Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina*. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750.

Pagano, A., & Finnegan, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Piscetta, J. (06/04/2019). *Revuelo en el ámbito científico: más de 2 mil investigadores fueron excluidos del Conicet*. Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2019/04/06/revuelo-en-el-ambito-cientifico-mas-de-2-mil-investigadores-fueron-excluidos-del-conicet>.

Martínez Irazoqui, L.S.. **Derecho a la educación como parte integrante del derecho a la ciudad: análisis de las políticas públicas en materia educativa durante los años 2015-2019 en la Argentina.** *Derecho y Ciencias Sociales*. Mayo -Octubre 2021. N° 25 .Pgs 61-80. ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Sosa, M. (17/06/2017). *Candidato mal Educado*. Nuestras Voces. Recuperado de: <http://www.nuestrasvoces.com.ar/investigaciones/candidato-mal-educado/>.

Saba, R. (2016) *Más allá de la igualdad formal ante la ley. ¿Qué les debe el Estado a los grupos desaventajados?*, editado por Siglo XXI Editores.

Soja, E. W. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades.

Tuñón, I. (2020). *Condiciones de vida de las infancias pre-pandemia COVID-19: evolución de las privaciones de derechos 2010-2019*. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.

UNESCO (2020), Centro de Estadísticas. Recuperado de: <https://www.education-inequalities.org/countries/argentina#?dimension=all&group=all&year=latest>.

Verger, A, Moschetti, M & Fontdevila, C (2017). *La Privatización educativa en América Latina, Una Cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universitat Autònoma de Barcelona. Educación Internacional.