

# Reformas Educativas en Argentina: el derecho a la educación en disputa Esther Levy

**Como citar:** LEVY, Esther. Reformas Educativas en Argentina: el derecho a la educación en disputa. *In:* NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 11-40. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-337-3.p11-40>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# Capítulo 1

## Reformas Educativas en Argentina: el derecho a la educación en disputa

*Esther Levy*<sup>1</sup>

### Introducción

Las reformas educativas impactan en la estructura, financiamiento, la dinámica cotidiana de lo que sucede en las instituciones y la subjetividad de los actores. Es el gobierno el que propone una agenda que pretende imprimir cierta direccionalidad y de ahí surgen apoyos y/o resistencias de los docentes sindicalizados, los pedagogos, los economistas y la iglesia, entre otros actores. En Argentina podemos identificar dos reformas educativas de gran impacto cuyas normativas (leyes nacionales, provinciales y demás resoluciones de menor jerarquía) modificaron la fisonomía y orientación del sistema. Entendiendo que la legislación puede ser entendida como la expresión normativa del diseño y ejecución de las políticas por parte del Estado (Paviglianitti, 1988), en este capítulo se considerarán dichas leyes como marco de acción de los gobiernos que se sucedieron entre 1989 y 2019.

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Especialista en Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Políticas Sociales. [estherlevy01@gmail.com](mailto:estherlevy01@gmail.com)

La primera Reforma a la que se hará referencia este capítulo se implementó durante los primeros años de la década del 90 en el marco de la Reforma Estructural del Estado (Gambina 2001)<sup>2</sup>, impulsada por los organismos de crédito internacional a partir de las recomendaciones del Consenso de Washington (1989). Esta reforma fue de corte neoliberal y el balance es negativo para la educación argentina. El segundo proceso de reforma se generó en los primeros años del siglo XXI, también con cambios en la normativa, pero a partir de la necesidad de desandamiar el complejo escenario que dejó el proceso reformista anterior y atendiendo a la necesidad de mayor intervención estatal.

En este capítulo interesa abordar los dos momentos desde la perspectiva del derecho social a la educación, el lugar del Estado como garante del ejercicio efectivo de ese derecho y los desafíos políticos de construir un sistema educativo inclusivo y democrático.

### **El sistema educativo argentino hoy**

La Argentina declaró formalmente su independencia de España en el año 1816 proyectándose como un Estado Nación con base a dos escenarios: la consolidación de la delimitación fronteriza y la construcción de ciudadanía. La primera, obviamente, estuvo bajo la órbita del ejército, finalizando (o intentando hacerlo) el proyecto emancipatorio independentista, mientras que, el segundo escenario estuvo bajo la responsabilidad de la construcción del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal ideado como un instrumento

---

<sup>2</sup> Gambina (2001) considera que es imposible analizar este proceso sin partir de los postulados del Consenso de Washington, cuya matriz ideológica es el desarrollo basado en el capital privado en desmedro del público, redefiniendo las funciones del Estado en favor de la rentabilidad del capital.

político al servicio del proyecto oligárquico-liberal de entonces (Puiggrós, 1990). En 1881 se crea el Consejo Nacional de Educación constituyéndose en el ámbito principal de definición de políticas destinadas, por entonces, a lograr la integración social, cultural y económica de la Nación a través de la educación. En la etapa 1885-1916 el Estado adquirió carácter hegemónico en la educación a partir de su papel docente, instauración de la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la educación pública con la sanción de la Ley 1420 en 1884 y se convirtió en la piedra fundamental sobre la que se constituyó el sistema educativo argentino pensado como una herramienta de igualación en una sociedad que se abría paso hacia un modelo independentista desde una matriz colonial. En la actualidad el sistema educativo argentino está regido por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 que reemplazó a la Ley Federal de Educación de 1993. Ambas leyes tienen un lugar central en las reformas educativas del país a las cuales nos referiremos a lo largo del capítulo. Hoy, sistema educativo está conformado por instituciones públicas y privada, dependientes de la Nación. La mayoría de los niños y jóvenes acuden a las primeras las cuales son gratuitas (no aranceladas), laicas (no religiosas) y mixtas. Cabe mencionar que del nivel Nacional sólo dependen las Universidades Nacionales (las cuales tienen autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera) y las instituciones de las fuerzas de seguridad nacional. El Consejo Federal de Educación es el ámbito presidido por el Ministro Nacional y los Ministros provinciales, además de representantes del Consejo Interuniversitario Nacional, cuya misión es lograr la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional con el fin de asegurar la unidad y articulación del sistema. El sistema educativo argentino comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior y 8

modalidades educativas: técnico profesional; artística; especial; permanente de jóvenes y adultos; intercultural bilingüe; rural; educación en contextos de privación de la libertad; domiciliaria y hospitalaria. También la ley vigente contempla 13 años de obligatoriedad escolar en total incluyendo el último año de la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria. En el año 2014 Se sancionó la ley 27.045 que modificó la Ley de Educación Nacional declarando la obligatoriedad de la educación inicial para niños/as de cuatro (4) y la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población. Este escenario es resultante de la segunda reforma educativa. Corresponde tener en cuenta que la Argentina es un país federal en el cual cada de las 24 jurisdicciones que la conforman tiene un importante nivel de autonomía política y por ello este trabajo hará referencia a los aspectos de nivel nacional entendiendo que el objetivo no es un análisis minucioso de los procesos internos del país sino de los procesos a nivel macro.

### **La Reforma Educativa Argentina signada por la consolidación del modelo de neoliberal**

La década del 80 es recordada como la etapa de reapertura democrática luego de la sangrienta dictadura cívico militar que persiguió, torturó y asesinó a quienes consideraron el “enemigo interno” personificado por las ideas de izquierda a la vez que instalaron el embrión de un modelo económico de capitalismo salvaje basado en el libre mercado y la reforma estructural de los Estados. La Argentina sufrió un golpe de Estado cívico-militar el 24 de marzo de 1976 que se extendió hasta el 10 de diciembre de 1983 dejando un saldo de 30.000

desaparecidos y más de 500 niños sustraídos y entregados ilegalmente a padres adoptivos<sup>3</sup>. La dictadura y el neoliberalismo en Argentina constituyen dos caras de la misma moneda y dejan comprender la dimensión del proyecto de concentración económica y exclusión social en el que se embarcó la Argentina en los 70, donde las fuerzas armadas se abocaron a reprimir a las bases de la resistencia social, mientras que en el plano económico la estrategia se centró en el desmantelamiento de las instituciones del Estado y la industria nacional, en un intento de retomar el proyecto de país agroexportador característico del siglo XIX. Según el diagnóstico de los organismos internacionales reunidos en el Consenso de Washington en 1989 el país- al igual que el resto de los países de la región- presentaba una crisis terminal como consecuencia del agudo déficit fiscal producto de un excesivo gasto público y social por la acción ineficiente del Estado. En definitiva, se trataba de un Estado que encarnaba un aparato burocrático centralizado, incapaz de gestionar empresas y servicios que necesitaba ser reformado. A ello se le sumó el discurso sobre la vigencia de leyes laborales obsoletas contrarias a una dinámica ágil de generación de empleo. En este escenario se llevó adelante a partir de 1989 una reforma estructural del Estado que afectó a todos los sectores de las políticas sociales, proceso basado centralmente en la implementación de programas destinados a crear un orden económico-social orientado hacia el mercado, reduciendo la capacidad de intervención del Estado (Levy y Montaña, 2006). En este marco y luego de la sanción en tiempo record de las leyes de Reforma del Estado, sancionada en agosto de 1989 y de Emergencia Económica, en septiembre de 1989 (Gambina, 2001)<sup>4</sup> se llevó adelante a partir de 1992

---

<sup>4</sup> Estas leyes apuntaron a la desregulación de los mercados y límites al papel del Estado, eliminación del déficit fiscal, reducción del gasto público, reformas sectoriales, política de privatización de las empresas públicas, vendiéndolas a valores inferiores a los que consta en los libros contables y la capitalización de la deuda externa para financiar la compra, entre otras cosas.

la Reforma educativa neoliberal, cuyo telón de fondo era una sociedad dual y empobrecida de injusta y desigual distribución de la riqueza. No fue un caso aislado, sino por el contrario, se correspondió con las reformas diseñadas e implementadas en base al modelo elaborado para la región por los organismos internacionales de crédito como el FMI, BM y BID, acompañadas por las recomendaciones de los organismos internacionales de asesoramiento (CEPAL) y fundaciones vernáculas (FIEL, Mediterránea, Sofía) siendo estas últimas las que “colocaban” a sus referentes como de ministros de educación o economía del país. Siguiendo la caracterización que realiza Ferdfeber (2002) la reforma educativa argentina se puede entender como una respuesta a la crisis de la matriz estado-céntrica que caracterizó al sistema educativo desde el origen poniendo “en cuestión el modelo de una educación pública visualizada como un factor de movilidad social al servicio de una utopía integradora y como resguardo del derecho a la educación con la consecuente obligación del Estado de garantizar su ejercicio” (2002: 11). La conversión del derecho a la educación en mercancía y viceversa, son dos polos en los que oscilan las 2 reforma que vamos a abordar en el capítulo

En el citado Consenso de Washington de 1989 no se discutió el tema de la educación, pero tuvo consecuencias inmediatas ese terreno. Con el argumento de implementar soluciones para la crisis económica y la imposibilidad de pagar la deuda externa, las recetas se basaron en un “diagnostico” de los organismos externos con soluciones únicas a partir de un riguroso programa de ajuste que debían implementar los países de la región. La estrategia residía en reformas institucionales (educativa en este caso) y el despliegue de un discurso legitimador (Gentili, 1998). La hoja de ruta fueron las recomendaciones y documentos los organismos crediticios externos que instalaron la retórica de un nuevo sentido común de orientación eficientita y tecnocrática que llevaría a aceptar

soluciones “únicas” elaboradas por expertos externos al sistema educativo sin consultar, por ejemplo, a los docentes. Los puntos neurálgicos de este diagnóstico los sintetiza Gentilli (1998) mostrando el modo en que los organismos internacionales entendían los problemas de la educación pública en países como Argentina para luego implementar una reforma educativa. La naturalización en el sentido común de argumentos como los que vamos a mencionar fue producto de un trabajo cultural sostenido<sup>5</sup>. Los motivos de la crisis educativa se asociaron a la expansión de la matrícula vinculando en forma causal los problemas de calidad con la masificación y expansión acelerada de la oferta, apuntando a la incapacidad gerencial del Estado para administrar. Asociado al tema de la calidad, los *maestros* y sus sindicatos fueron señalados como los principales culpables de la crisis. Así “la acción sindical al haber afirmado (y exigido) la centralidad del Estado en la planificación y el diseño de las políticas educativas, se ha transformado en una abarrera insalvable para la modernización de los sistemas escolares, así como ha impedido la transformación de los mismos en un conjunto de mercados competitivos y flexibles” (Gentilli, 1998: 109). Un tercer elemento del diagnóstico neoliberal se centró en las *estrategias* para superar la crisis: el control de la calidad y la subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado laboral. Se desterró cualquier idea del tipo político pedagógica para superar las dificultades, ubicando en el centro las acciones y herramientas del mundo de la producción y el comercio. Era lógico, el neoliberalismo avanzaba despolitizando los derechos sociales para convertirlos en mercancías susceptibles de ser compradas y vendidas en el mercado como cualquier otro bien material. Por último, y continuando con el planteo de Gentilli (1998), cobraron importancia los *expertos*, o sea los que iban a dar las recetas para solucionar la crisis.

---

<sup>5</sup> Este proceso lo explica con claridad Apple (1993)



Por supuesto que los docentes y sus sindicatos quedaron exceptuados porque ya habían sido acusados de responsables del problema y la solución no podía estar bajo su responsabilidad. Fue de este modo que la mirada se dirigió a los exitosos del modelo, los externos al sistema educativo, los hombres de negocios que conocían la fórmula de hacer competitiva una empresa (en este caso las escuelas). Ellos, conjuntamente con los expertos en curriculum, en formación docente, evaluación de la calidad educativa, entre otros, eran los perfiles ideales. En definitiva, los tecnócratas y hombres de negocios eran los indicados para salvar la educación del abismo generado y diagnosticado por los mismos autores: el BM y el FMI. De esta manera, se preparó el terreno fértil para instalar la reforma educativa en Argentina y varios en países de la región, con la fuerza de los préstamos otorgados para tal fin y un discurso que corrió el eje del *derecho social* a la educación por el de *bien de mercado*.

Han pasado décadas desde entonces, pero el mismo frente de disputa continua vigente en cada avanzada neoliberal que soma sobre los países de la región. La Argentina no es la excepción, reactualizó este modelo anti Estado y anti derechos en el período 2015-2019 al que nos referiremos finalizando el capítulo

## **La Reforma en Argentina**

Las recetas neoliberales, lejos de resolver los problemas que ellas mismos causaron y diagnosticaron, generaron mayor ajuste, fragmentación y exclusión. La escuela argentina que era por definición el espacio de lo público y escenario de encuentro de “todos” pasó a ser el blanco de los ataques y la culpable del atraso cultural y económico del país a base de un discurso deslegitimador de todo aquello vinculado a lo

político y lo colectivo, socavando así el papel principal del Estado como garante del derecho a la educación. Para Puiggrós (1997), “en 1989 se detuvo el proceso de instrucción pública que nació como parte del pacto socio-cultural establecido en la década de 1880” (1997: 22). El nuevo escenario desalentaba cualquier utopía pedagógica emancipadora de antaño, imponiendo un programa basado en la reducción de los presupuestos, la imposibilidad de utilizar los fondos externos para la política social y el salario docente afectado por la eliminación de los convenios colectivos de trabajo y el intento de flexibilización en las contrataciones, introducción del discurso del arancelamiento y la descentralización de los establecimientos basada en la racionalidad económica pero cuya fachada fue el respeto por las autonomías provinciales (Puiggrós, 1995: 44-45)

La reforma educativa se enmarcó en una renovada fascinación por llegar a ser parte del primer mundo. Para ello había que modernizar el Estado y despojarlo de cualquier anclaje proteccionista. Así, el lenguaje reformista naturalizó las ideas de arancelamiento, privatización, descentralización como factor organizador, profesionalización (y reciclaje) docente, calidad, focalización, transformación curricular y estructural del sistema, entre otras tantas ideas “modernizantes”. En la memoria colectiva de los trabajadores de la educación, la década menemista (1989-1999) es sinónimo de la “reforma neoliberal” llevada a cabo con apoyo parlamentario (los bloques mayoritarios dieron su voto positivo en el ámbito legislativo). En este período, tres leyes modificaron sustancialmente la estructura pedagógica y administrativa del sistema, conformando el esqueleto jurídico de la reforma del sector conocida como *La Transformación Educativa* (Levy y Montaña, 2006). Se trata de las leyes de *Transferencia* (24.049/91), *Federal de Educación* (24.195/93) y de *Educación Superior* (24.521/95).

Aquí reseñaremos algunos aspectos que impactaron en la política educativa en el escenario reformista para que el lector comprenda la dimensión normativa.

El 1° de enero de 1992 entró en vigencia la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Jurisdicciones determinando el traspaso de todas las escuelas primarias, secundarias e institutos de educación superior no universitaria, culminando de esta forma un proceso que se inició en 1978 durante la dictadura militar. La operación de descentralización fue proyectada como el primer paso de un proceso de municipalización y finalmente de privatización de las escuelas (Puiggros, 2004) teniendo un impacto económico inmediato en la afectación financiera en las jurisdicciones más pobres. La escasez presupuestaria generó efectos negativos en la calidad de las prestaciones, las condiciones materiales y en los salarios docentes. Desde el gobierno el discurso legitimaba la medida vinculando la autonomía con el mejoramiento de la gestión, la eficiencia del gasto, la participación local en las definiciones y solución de problemas derivados de la concentración del poder en el Estado nacional, ocultando de este modo que el objetivo era la racionalidad económica y achicamiento del aparato estatal que exigían los organismos crediticios en el proceso de reforma del Estado. Desde los sindicatos docentes, especialmente la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), estas medidas fueron rápidamente interpretadas como iniciativas privatistas, considerando a la transferencia como herramienta de índole fiscal, así como un mecanismo para trasladar y diluir los conflictos a los escenarios provinciales intentando romper la unidad de los reclamos. El Ministerio nacional, de este modo, se transformó en un “ministerio sin escuelas”, concentrando su acción en la definición de políticas nacionales acordadas nacionalmente con los ministros de las 24 jurisdicciones. El déficit de cobertura y la profundización de la desigualdad delinearon un

escenario polarizado al interior de un supuesto mismo sistema educativo. Paradójicamente, aunque no accidentalmente, la descentralización educativa generó un proceso de recentralización del poder en manos del Estado, que se reservó las facultades y mecanismos de control a través de operativos de evaluación de la calidad educativa, la capacitación docente a través de operativos nacionales, la definición de contenidos básicos sobre los cuales se desarrollaban las políticas de capacitación y la evaluación de los estudiantes a lo largo y ancho del país. Es decir, una vez aliviado el peso del sostenimiento económico del sistema, el Estado cumplió la función de llevar adelante al pie de la letra las medidas que le exigían los organismos externos a partir del diagnóstico sobre la calidad y el trabajo docente. La Ley Federal de Educación (LFE) (1993) fue la normativa que reemplazó a la ley 1420, del año 1884, la cual estructuró el desarrollo original del sistema educativo formal argentino. La nueva normativa fijó las bases generales y la nueva estructura del sistema, extendiendo la escolaridad obligatoria a 10 años (de 5 a 14 años de edad), la creación de los Contenidos Básicos Comunes para cada nivel educativo (menos universitario), de definición los mecanismos de concertación de políticas educativas nacionales y los compromisos vinculados al gasto en educación. La aplicación de LFE no fue pareja ni uniforme en las jurisdicciones, incluso en 3 no fue implementada (Ciudad de Buenos Aires, Neuquén y Río Negro), mostrando fragmentación e inequidad traducida en 24 subsistemas diferentes. Cuando se sancionó, un año después de la Ley de Transferencia, el orden nacional del sistema educativo estaba deteriorado por la ausencia de acuerdos federales que garantizaran la sustentabilidad económica del traspaso de los establecimientos educativos desde la Nación, impactando negativamente en varias economías regionales que estaban quebradas (Puiggros, 2004). La LFE introdujo la idea de educación como servicio público que podía ser

gestionado por el sector público o por el privado “en el marco de “la nueva defensa que la noción de “libertad” y la crítica a la regulación estatal” (Finnegan y Pagano, 2006: 34). Este avance en la equiparación de la escuela pública y la escuela privada derivó en la legitimación de la educación no estatal reforzada por la Ley que “define a la familia como “agente natural y primario de la educación” reconociendo el derecho de los padres a la elección de la educación de sus hijos” (Carli, 2006: 36). El sistema educativo argentino requería una reforma por no fue ésta ni el camino que se tomó para realizarla porque para que resulte efectiva, apropiada por los actores de la comunidad educativa y resolviera los problemas estructurales “debió comenzarse por la consulta a la comunidad educativa, el estudio de las condiciones diversas para aceptar un cambio, la sensibilización de la población y la capacitación docente, tareas que lucen menos que un cambio de estructura pero que integran a los sujetos a un proceso de transformación” (Puiggrós, 2004:1). En definitiva, no negamos la necesidad de reforma sino su orientación e implementación verticalista que la aleó de las verdaderas necesidades de pueblo. Por último, La ley de Educación Superior (1995) tuvo (y tiene aún con algunas modificatorias realizadas en 2015) un alcance regulatorio alcanzó a la educación de nivel universitario, no universitario, público y privado, generando importantes controversias por la inclusión de las universidades públicas y privadas en una misma normativa. Al igual que las otras dos leyes, no fue resultante de un diagnóstico sobre las necesidades reales del sistema universitario ni fue producto del dialogo y/o negociación con los actores. Por el contrario, y siguiendo adelante con la misma lógica, fue parte de los acuerdos económicos y políticos con el BM que imprimieron una lógica mercantilista que generó resistencias importantes de la comunidad universitaria y hasta la judicialización de la medida. Entre las definiciones más polémicas que introdujo la normativa se menciona la

creación mecanismos de financiamiento complementarios, la autorización que concede a las facultades a fijar el sistema de admisión, permiso de ingreso de la fuerza pública a la universidad en caso de ser solicitado por las autoridades, y la mención como recursos adicionales respecto de la posibilidad de arancelamiento de los estudios de grado. A su vez, y en consonancia con los intereses del BM, se crearon de programas especiales para incentivar el desarrollo de la investigación científica financiados por créditos de esta entidad financiera internacional lo cual condicionó la orientación y desarrollo de la investigación científica. En términos de Saforcada (2020) “a la par, en un contexto en el que el mercado era puesto en el centro no sólo de la esfera económica, sino también de las políticas públicas, la educación en general y las universidades en particular fueron vistas como oportunidades de negocio y definidas por los tratados de libre comercio como servicios comercializables, mientras el conocimiento era asimilado a un valor económico objeto de regulaciones internacionales vinculadas con su comercio a través de patentes y registros de propiedad intelectual” (2020: 2). En la Argentina el BM apuntó al arancelamiento universitario en base a lo que llamó el excesivo crecimiento de la matrícula y la necesidad de que este crecimiento fuera financiado por los estudiantes universitarios. Luego avanzó en dirección a la definición de las funciones que debía cumplir la universidad, en el rediseño de su estructura, gestión y evaluación, hasta que abiertamente hizo recomendaciones sobre temas académicos y del gobierno universitario. El desconocimiento de la historia del país llevó a que en este nivel del sistema educativo las resistencias fueran más radicalizadas que lo esperado (Paviglianiti, 1996). La Argentina en 1949, a partir del decreto 29.337 firmado por el presidente Juan Domingo Perón, suspendió el cobro de aranceles en las universidades públicas posibilitando que los hijos de los obreros y de los sectores humildes pudieran acceder a los estudios superiores del

mismo modo que lo hacían los hijos de las elites y clase media acomodada. El discurso que acompañó esta medida fue ampliar el derecho a la educación universitaria (Levy, 2020). Este antecedente, sumado al posicionamiento de la comunidad universitaria, frenó el intento de arancelar y privatizar que tenía en agenda el BM para nuestro país.

Entendemos que la década del 90 marcó severos retrocesos en materia de derecho a la educación en contraste con la tradición de nuestro país. A mediados del siglo XX, en las décadas del 40 y 50 durante los primeros dos gobiernos de Juan Domingo Perón, las regulaciones ampliaron el alcance de los derechos sociales incorporados en la Constitución de 1949. Un ejemplo de ello es la masificación de la escolaridad primaria en la segunda mitad del siglo pasado. Este proceso comenzó a detenerse a mediados de los 70 con la crisis del Estado de Bienestar, llegando a fin de siglo con una reforma educativa que respondió a los patrones básicos exigidos por los organismos crediticios internacionales, se basó en una lógica mercantilista y se implementó de manera inconsulta desestimando los diagnósticos y características locales. Tampoco resolvió los problemas de calidad, cobertura y formación docente. Por el contrario, la resultante fueron las importantes alteraciones en las relaciones laborales, la fragmentación del sistema y profundización de las desigualdades socioeducativas, entre otras cosas. Tal vez a los fines de este trabajo, uno de los puntos más graves de esta etapa haya sido el cuestionamiento del carácter de bien social y público de la educación, esto es la educación como derecho humano sustrayendo su carácter político con la idea de naturalizar al mercado como distribuidor de bienes, ubicando así a los derechos en el mismo rango que las mercancías.

## **Resistencias al neoliberalismo, estallido social y advenimiento de un gobierno progresista**

La década del 90 en Argentina dejó un saldo de promesas incumplidas, profundización de la pobreza, desocupación y precarización de las condiciones laborales. El “efecto derrame” nunca iba a llegar y efectivamente quedó demostrado. En materia educativa, si bien el saldo de la reforma fue negativo por las razones antedichas, pudo haber sido más grave si no hubiesen tenido un rol activo de resistencia y lucha los sindicatos docentes, principalmente los organizados en la CTERA. La transferencia de las instituciones escolares a las provincias no solo debilitó y fracturó el carácter nacional del sistema educativo, sino también desactivó cualquier reclamo sindical vinculado a aspectos salariales o de condiciones de trabajo trasladando el conflicto al territorio provincial para dirimirlo con las gobernaciones. Ante esta realidad, la CTERA instaló el 2 de abril de 1997 frente al Congreso Nacional la “Carpa Blanca”<sup>6</sup> como forma de reclamo a los diputados y senadores mostrando que el problema de la educación era nacional y no jurisdiccional (Levy, 2013). En términos de Carli (2006) “un hecho que partió de un reclamo gremial logro excederlo, articulando en la lucha docente otros elementos reivindicativos como el mejoramiento de la educación pública en tendida a la vez como tradición a reivindicar y como lugar de socialización y crecimiento de la niñez argentina” (2006: 46-47).

---

<sup>6</sup> En la “Carpa Blanca” durante 2 años los docentes, por turnos, ayunaron en reclamo de mejoras salariales, una Ley de Financiamiento Educativo, la derogación de la Ley Federal de Educación y contra las políticas del gobierno de Carlos Menem. Este reclamo duró dos años y el 30 de diciembre de 1999 la carpa fue desarmada luego de la aprobación del Congreso Nacional de la ley 25.053 que creó el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID).



A mediados de 2001, la situación política, económica, laboral y social en Argentina había llegado a un nivel extremadamente crítico. El 37.3% de la población se encontraba por debajo de la línea de pobreza mientras la tasa de desempleo alcanzó el 18.3%<sup>7</sup>. Los sectores medios y altos fueron afectados por la incautación de sus depósitos bancarios en lo que se recuerda como “el corralito”<sup>8</sup>. Los 10 años de política de ajuste y corrupción política derivaron en las jornadas del 19 y 20 de diciembre conocidas como “el Argentinazo” recordadas por “los episodios de violencia, descontento y represión policial se repitieron en las grandes ciudades donde participaron organizaciones políticas y de desocupados, ahorristas, manifestantes independientes, entre otros-Fue un momento de inflexión y desencanto con lo que popularmente se denominó la “vieja política”, acuñándose el slogan “que se vayan todos” en referencia a los políticos” (Levy, 2019: 381-382). El 21 de diciembre, en medio del caos y la represión estatal, renunció el presidente elegido 2 años antes dejando al país con cifras alarmantes de pobreza y desocupación (54% de pobreza y 21% de desempleo) y una profunda crisis de legitimidad política. El 25 de mayo de 2003 fue electo presidente Néstor Kirchner (Levy, 2019). Comenzó así una etapa en la que se sucedieron tres mandatos presidenciales del mismo signo político que duraron 13 años. Este período marcó la recuperación del discurso y la acción política en educación intentando abordar las urgencias, demandas y postergaciones de la etapa anterior. Senén González (2008) considera que se produjo un cambio en la mirada sobre los problemas de la educación que superó el enfoque técnico de la década anterior apuntando a dar respuestas desde la dimensión política para lo cual fue necesario crear los resortes legales necesarios para resolver los problemas pendientes. Sostiene que

---

<sup>7</sup> Encuesta Permanente de Hogares (EPH)-Instituto Nacional de Estadística y Censo-INDEC), onda octubre de 2001.

<sup>8</sup> Medida económica que impuso restricciones para disponer de dinero en efectivo de plazos fijos, cuentas y cajas de ahorros lesionando la credibilidad del derecho a la propiedad (Levy, 2019)

las normativas que se sancionaron en el periodo apuntaron a generar respuestas a las urgencias políticas y educativas que dejó la reforma educativa. Entre ellas, reconstruir las condiciones para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

### **Reconstrucción de la educación en el nuevo siglo: restitución, ampliación y profundización de derechos**

A partir de 2003, se inicia una etapa de repolitización de las políticas educativas. Comenzó a recuperarse la idea de la naturaleza política del sistema educativo (Senén González, 2008). Este proceso se cristaliza en la derogación de normativas y la sanción de otras impactando de forma directa y concreta con la implementación de políticas de inclusión, restitución, profundización y ampliación del derecho a la educación dejando atrás el Estado desertor de sus responsabilidades principales. La nueva etapa no modificó el modelo heredado de la descentralización y transferencia de las escuelas a las provincias, pero avanzó hacia la representación de la unidad política en atendiendo al pluralismo. En ese terreno tuvo un rol central el Consejo Federal de Educación (CFE) al cual se le adjudicó el rol de organismo de concertación de la política educativa nacional. El diagnóstico del nuevo gobierno se centró en recuperar el lugar activo del Estado como gestor de políticas educativas en todo el territorio nacional, orientando y financiando acciones, así como fortaleciendo las gestiones provinciales. El desafío fue recomponer un sistema educativo fracturado en 24 subsistemas abandonados a la capacidad provincial de gestión, con altos niveles de abandono escolar y un presupuesto escaso y mal distribuido. En esta etapa los sindicatos docentes pugnaron por mayor participación y diálogo con el gobierno haciéndose escuchar respecto a los reclamos

salariales y condiciones laborales, poniendo en agenda en agenda la urgencia de iniciar un proceso de revisión y sanción de nuevas leyes que revertieran el andamiaje legal de la reforma. En 2003 la principal preocupación eran las prolongadas huelgas por reclamos salariales que afectaban los días de clase en varias provincias. El presupuesto educativo era una “sabana corta” y las protestas no cesaban desde 1999 cuando los gremios levantaron la Carpa Blanca con promesas incumplidas por el gobierno de Fernando de la Rúa. De hecho, la primera acción del nuevo gobierno fue destrabar un conflicto docente de larga data, viajando personalmente el presidente de la nación y el ministro de educación a la provincia de Entre Ríos. En términos de Senén González (2008) “la recuperación del sentido político del discurso educativo respondió a las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de actores sociales (2008: 85). El objetivo de recuperar las obligaciones del Estado llevó a que a partir de 2003 el Congreso Nacional sancionara una serie de leyes que regularon y administraron el funcionamiento del sistema educativo argentino a partir de reconocer a la educación como un derecho social. Sabemos que “ni las políticas ni las prácticas se modifican como espejo de la normativa. Las leyes crean condiciones para que algo suceda y, en el caso del gobierno del Frente para la Victoria (FPV)<sup>9</sup>, contribuyeron además a instalar una mirada pública sobre la educación como derecho y sobre la responsabilidad principal del Estado en su desarrollo que debe ser reconocida como un aporte significativo a la mejora de la situación educativa” (Terigi, 2016: 11-12).

El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) derogó la Ley Federal de Educación, madre de la reforma neoliberal, y sancionaron

---

<sup>9</sup> El FPV es el Frente para la Victoria, espacio político al que pertenecía Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, ambos presidentes de la Nación en los periodos (2003-2007, 2007-2011 y 201-2015)

normativas que ubicaban al Estado en el centro de las acciones direccionadas a garantizar el derecho social a la educación y, respondiendo a las urgencias y necesidades postergadas. Entre las leyes sancionadas en este período podemos mencionar: Ley de garantía del salario docente y 180 días de clase 25.864/03; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente 25.919/04; Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05; Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05; Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150/06; Ley de Educación Nacional 26.206/06. A este conjunto de leyes puede sumarse, aunque no sea estrictamente de la esfera educativa, la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061/05. Todas las leyes, incluso las que se sancionaron posteriormente durante los mandatos de Cristina Fernández de Kirchner, conforman un andamiaje legislativo direccionado a recuperar la educación pública como herramienta de ciudadanía. La estrategia del gobierno se orientó a identificar los problemas urgentes y aprobar leyes específicas que dieran herramientas para abordarlos. A los fines de este trabajo, nos interesa resaltar que la Ley de Educación Nacional tuvo la importancia simbólica de derogar la Ley Federal de Educación, “dejando plasmada la concepción de la educación como derecho social, los fines y objetivos de la política educativa nacional, la organización del sistema educativo nacional y sus especificidades, la definición de ocho modalidades, estipulaciones sobre derechos, deberes y formación de los docentes, sobre la educación de gestión privada, sobre el gobierno de la educación” (Terigi, 2016: 12-13). En el marco del reordenamiento normativo, el Estado nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, es decir las representaciones políticas provinciales, implementó una serie de políticas nacionales, tales como programas destinados al mejoramiento de la educación secundaria, la regulación de los estudios técnicos y la organización de la formación técnico-

profesional abandonada en la década del 90, programas de becas estudiantiles que se complementaron con subsidios a las familias, programas de alfabetización y de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos que no habían terminado los estudios obligatorios, políticas de formación docente a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente-INFOD, inclusión de tecnologías de la comunicación e información universalizando la incorporación de dichas tecnologías que proveyó netbooks a estudiantes y docentes de escuelas de Educación Secundaria, Educación Especial e Institutos de Formación Docente estatales, y a la inclusión socioeducativa a través de programas dirigidos a niños y jóvenes de contextos vulnerables. El respaldo económico radicaba en la Ley de Financiamiento educativo que estableció un incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional y los gobiernos provinciales elevando el porcentaje del Producto Bruto Interno de 2% al 6%. Este cambio de paradigma político en educación en la Argentina generó expectativas y abrió espacios de discusión y debate en los sindicatos, la comunidad académica (especialmente en los pedagogos) y entre otros actores que tenían puesta la mirada en la recuperación de la educación como política pública.

Si bien en la etapa faltó la profundización de algunas políticas, mejorar o redireccionar otras, se puede afirmar que “durante 12 años se generó en Argentina un importante proceso de restitución y profundización de derechos sociales, recuperación de la soberanía económica y política. Los cambios y avances en materia de justicia social fueron y son resistidos y combatidos por los sectores que representan el poder económico concentrado y a la derecha conservadora argentina” que volvió al gobierno en diciembre de 2015 desmantelando lo logrado en más de una década (Levy, 2019: 382).

## **Neoliberalismo otra vez: 4 años de retroceso**

En este capítulo, donde abordamos las reformas educativas en Argentina, no puede estar ausente un periodo que, si bien no introdujo una reforma en el sentido tradicional del concepto, sin embargo, marcó un giro en dirección al corrimiento del Estado y, nuevamente, el avance del mercado como regulador de todos los aspectos de la vida. Esto tuvo incidencia directa en las esferas de la política social y marco un camino inverso a las conquistas y avances de los primeros 15 años del siglo XXI en Argentina. En este apartado se intenta sintetizar el panorama general de lo ocurrido en el sector educativo a modo de referencia al corrimiento del Estado como garante y responsable del ejercicio del derecho a la educación. No se intenta profundizar en las medidas, sino considerarlas como excusa para comprender el cambio de paradigma que reubicó, nuevamente, al mercado en un lugar central.

En diciembre de 2015, la Argentina tuvo elecciones presidenciales y ganó la Alianza Cambiemos que era una coalición política de centro derecha conformada por el Partido Radical y el PRO que se mantuvo gobernando hasta 2019 cuando perdió con el Frente de Todos, coalición donde está representado el FPV junto a otros sectores referenciados con el peronismo. El gobierno de Mauricio Macri no se propuso una revisión del sistema de educación, ciencia y tecnología y menos aún avanzar en procesos reformistas. Su preocupación, tal como mostró en su gestión como jefe de gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante 8 años (2007-2015) darle mayor protagonismo al mercado en todas las áreas despojando al Estado de su rol de conductor y responsable de la educación, en este caso. Aunque la Alianza Cambiemos avanzó en reformas sectoriales como en la década del 90 (sector previsional y un intento fallido de reforma laboral), la modificación de

normativas como la paritaria docente prevista en la Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la anulación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009), así como el cierre de ministerios de Trabajo y Salud, Cultura, Ciencia y Tecnología para convertirlos en secretarías bajándoles el rango y el presupuesto, sin embargo no modificó ni sancionó ninguna normativa educativa así como tampoco introdujo modificaciones en el sistema. No obstante, avanzó con acciones de desmantelamiento, vaciamiento y suspensión de políticas de inclusión socioeducativas, mientras que el recorte del gasto público, la devaluación del peso y el endeudamiento externo (nuevamente con el FMI) impactaron negativamente sobre el salario docente, la infraestructura, la investigación, la ciencia y la tecnología. También el ajuste económico incidió en el sistema universitario, sobre todo en las instituciones creadas en los 12 años anteriores donde estudian, en su mayoría, jóvenes que conforman la primera generación de estudiantes universitarios. La estigmatización de los sindicatos docentes también volvió a ser parte del diagnóstico oficial como en los 90 (Levy, 2019) y la sub ejecución presupuestaria del área fue la norma y no la excepción. Según las cifras oficiales, al finalizar 2016 “el Ministerio de Educación y Deportes sube ejecutó 12.092 millones de pesos; es decir, en un contexto de profunda crisis económica y de enormes demandas educativas insatisfechas, el ministerio dejó de utilizar más del 12% de los fondos que tenía asignados por el Congreso Nacional (Filmus, 2017:41-42)

El lugar concedido a la economía en el discurso educativo llevó a dejar de lado (o a invisibilizar) las funciones de formación de ciudadanía y pensamiento crítico ponderando el emprendedurismo y el éxito individual por encima de cualquier otro atributo de la formación. Absolutizar la función económica del sistema educativo resucitando las teorías del capital humano reforzó estas ideas que ponderan el esfuerzo

personal como único resorte para alcanzar objetivos, desconociendo cualquier condicionante social, político o económico que interfieren y para los cuales el Estado desarrolla políticas de apoyo y acompañamiento de cara a lograr justicia social. El patrón de funcionamiento del gobierno de Macri fue restringir al máximo el papel del Estado en la construcción de una sociedad más justa reduciendo a la educación a la formación de recursos humanos en función de los requerimientos del mercado. En definitiva, las medidas aplicadas en el período remiten al modelo de los 90 al que se le incorporan discursos que refuerzan el individualismo y la meritocracia a lo que se sumó “la creciente introducción de las neurociencias para sustituir desde la perspectiva biologista, la concepción de aprendizaje como un fenómeno social” (Filmus, 2017:16).

Creemos que en el periodo 2015-2019 la intención del gobierno fue sentar las bases culturales para afianzar el camino a un cambio estructural en la identidad política argentina. No nos referimos a la identidad partidaria, sino a algo más profundo referido al lugar que los argentinos le atribuimos a lo público como espacio de disputa, pero a la vez como referencia de lugar común, donde el Estado es protagonista y responsable. Comenzamos el capítulo haciendo referencia al origen del sistema educativo argentino como dispositivo de inclusión social y formador de ciudadanía. Con los límites ideológicos de ese Estado educador que no supo o no quiso incluir a todos, sin embargo, logró crear un sistema educativo que se asoció con la movilidad social ascendente, con una cultura integradora cuya tradición histórica se identifica la igualdad a través de la educación pública. Podemos discutir sus alcances y logros, pero nunca su representación en el imaginario colectivo como el lugar de todos y para todos. En la Argentina la escuela pública, a pesar de la oleada de desprestigio que le imprimen los neoliberales cuando llegan al poder, continúa siendo un lugar defendido



y apropiado por la mayoría de la sociedad. Y este fue el objetivo a desarmar por el gobierno de la Alianza Cambiemos: apuntaron a dismantlar este horizonte de igualdad propiciada por el derecho a la educación para reemplázalo por el de esfuerzos que el mercado valora, disfrazando u ocultando la discriminación y desigualdad que ese modelo impone a los que menos posibilidades tienen. Corren el eje del derecho social a la responsabilidad individual, reforzando posiciones meritocráticas y por ello poco democráticas. Apple (1993) plantea que la derecha logra imponerse porque introduce y naturaliza sutilmente significados en el sentido común de las personas que las llevan a comulgar con ideologías que no responden ni defienden sus intereses. ES decir, el triunfo es en el plano de la cultura antes que en el económico. La escuela aquí juega un rol central.

### **Reflexiones finales**

La Argentina tiene una historia de la educación atravesada por enfrentamientos político – ideológicos desde su origen. Los posicionamientos siempre tuvieron como telón de fondo el lugar atribuido al Estado, su carácter centralista/educador o subsidiario. No obstante, y a pesar de los enfrentamientos y posturas irreconciliables, el país logró escolarizar a prácticamente la mayoría de su población a mediados del siglo XX. La masificación relativa del sistema universitario (aún no acceden las mayorías) también es una marca distintiva de la educación argentina. En este capítulo se intentó ofrecer una mirada general de los acontecimientos de los últimos 30 años cuyas marcas se reflejan en la cotidianeidad del quehacer pedagógico, en los discursos políticos y los escritos académicos. Los cuatro años macristas, sumados a los dos de la pandemia del Covid-19, registran un impacto negativo

en materia educativa, pero más allá de estos episodios, la Argentina tiene una gran dificultad para pensar políticas a largo plazo, un programa de trabajo que atienda a la complejidad del sistema sin subestimar las dificultades y que imprime el sistema federal. Estamos hablando de políticas de Estado cuyo horizonte sean la inclusión y el derecho a la educación, tomando como punto de partida las profundas desigualdades heredadas de la última dictadura y las oleadas neoliberales. No estamos idealizando la etapa anterior, pero sin duda se trató de un tiempo en el que la educación pública, junto con políticas laborales inclusivas, existió un proyecto de movilidad social ascendente que fue interrumpido a mediados de los años 70. La desindustrialización y la privatización, sumado al desplazamiento de la función protectora estatal atentaron al corazón de este modelo inclusivo.

Rinesi (2016) plantea una mirada en torno a la inclusión y el derecho que nos ayuda a pensar la direccionalidad no negociable (aunque cambie el color político del gobierno) para el diseño de una política educativa estatal. Él dice que “somos sujetos de derecho, pero objetos de inclusión” (2016:23) porque somos sujetos titulares de derechos que nos concede la ley y que el Estado es el responsable de la garantía del ejercicio. Lo interesante es que a esto que venimos diciendo a lo largo de este escrito, Rinesi le agrega que “no somos nosotros, sino el Estado el sujeto, el protagonista, el responsable de las acciones de inclusión social, educativa, previsional, sanitaria de las que nosotros (...) somos en cambio los objetos” (2016:23). Aquí lo que se introduce es el lugar irremplazable del Estado para que a través de la implementación de políticas inclusivas logremos una sociedad más justa y democrática, claro está, con las limitaciones inherentes al modelo de producción capitalista.

Ahora bien, lo que acabamos de plantear se ubica en el plano de la retórica del discurso, instancia sumamente necesaria para acordar en el punto de partida. No obstante, faltaría agregar que la inclusión educativa no es tal - o reproduce procesos de exclusión y desigualdad - si los procesos que ocurren al interior del sistema educativo en cualquiera de sus niveles no logran un proceso de acceso democrático al conocimiento. Es decir, las políticas de revinculación, actualización curricular, financiamiento, formación docente, conectividad, extensión de la jornada escolar, ampliación de los años de obligatoriedad, etc., son fundamentales pero incompletas si no logramos que los estudiantes aprendan más y mejor en las aulas, que los docentes propicien procesos de aprendizaje emancipadores que estimulen el pensamiento y la reflexión crítica en la tarea de adquisición de conocimientos. Las instituciones educativas además de ampliar las aulas para que ingresen todos (derecho a la educación) también tienen que ampliar los horizontes de lo que entendemos por inclusión educativa de calidad que tome en cuenta las desigualdades para trabajar a partir de ellas. El neoliberalismo reconoce esas desigualdades, las cristaliza bajo el discurso de las diferencias y desde ahí justifica la meritocracia. Instala en el sentido común que esas diferencias se superan en base a la capacidad y esfuerzo personal ocultando que, si bien todos somos iguales ante la ley, también somos desiguales frente al capital y eso nos posiciona diferencialmente en ese ficticio punto de partida igualitario.

El futuro llegó hace rato, demorarnos en la formulación de políticas educativas verdaderamente democráticas solo empeora un escenario que es justo para unos pocos mientras las mayorías corren el riesgo de naturalizar su propia exclusión. El Estado, la militancia social, sindical y política, los pedagogos críticos y los funcionarios comprometidos con el logro de la justicia social tenemos un desafío por

delante: nunca más el neoliberalismo definiendo los destinos de la educación pública.

## **Bibliografía**

APPLE, M., 1993. El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora, Editorial Paidós, Barcelona.

Carli, S. (2006), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós.

Feldfeber, M. (2002) La reforma educativa en Argentina: Un modelo de privatización de la crisis, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año 2, Número 20. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Filmus, D (2017) La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina, en Filmus, D, (comp) Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo. Buenos Aires, Editorial Octubre.

Finnegan, F.; Pagano, A. (2006) El derecho a la educación en Argentina. Bs. As. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

Gambina, J. (2001) Estabilización y reforma estructural en la Argentina (1989/99) en Sader, E. (comp.) El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas. Bs. As. CLACSO.

Gentili, P. (1998) “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En Álvarez Uria y otros (comp.) Neoliberalismo versus democracia. La Piqueta. Madrid.

Levy, E. (2020) Formación, experiencia y militancia: La Diplomatura de Extensión Universitaria Diseño y Planificación de proyectos de desarrollo local para la generación de empleo (2011-2015). Revista Redes de Extensión Nro., 7. Secretaria de Extensión universitaria y Bienestar Estudiantil.

Levy, E (2019) Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. Revista de Educación V. 42, n.3, p377-386. Septiembre –Diciembre 2019. Programa de Posgraduación en Educación. PURC RGDS, Brasil

Levy, E (2013) Educación de Adultos y formación para el trabajo en Argentina (2002-2007). Una mirada desde las políticas sociales. Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Levy, E. y Montaña, C. (2006) Reforma del Estado y políticas neoliberales, en Democracia y ciudadanía en el Mercosur, LOM Ediciones. Programa MERCOSUR Social y Solidario. Publicación co – financiada por la Unión Europea. Santiago de Chile, Chile.

Paviglianiti, N. (1996). La crisis del Estado de Bienestar, la recomposición neoconservadora y sus repercusiones en la educación, en Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (septiembre 2004). La reforma de la educación: Camino a la fragmentación. En: Encrucijadas, no. 27. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://http//repositorioubas.sisbi.uba.ar>

Puiggrós, A. (1997) La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo. Galerna, Buenos Aires

Puiggrós, A. (1995) Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Ariel. Buenos Aires.

Puiggros, A. (1990), Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, serie: “Historia de la Educación en la Argentina”, tomo I, Buenos Aires, Galerna.

Rinesi, E. (2016) La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad, En Brener, G. y Galli, G., Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado, Buenos Aires: La Crujía.

Saforcada, F y Trotta, L (2020) La privatización de la Universidad en Argentina y América Latina, en Revista Ciencia, Tecnología y Política, vol. 3, núm. 4, 2020. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Terigi, F. (2016) Políticas públicas en educación tras 12 años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, en Revista Análisis, Fundación Friedrich Ebert nro 16-2016, Buenos Aires, Argentina

