

DESIGUALDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



programa educación

DESIGUALDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES



programa educación

ADC - Asociación por los Derechos Civiles

Av. Córdoba 795 - 8º piso

(C1054AAG) - Buenos Aires - Argentina

TelFax (54-11) 5236-0555

www.adc.org.ar

Equipo de trabajo

Director Ejecutivo: Roberto Saba

Directora del Programa Educación: Mariela Belski

Abogada del Programa: Micaela Finoli

Edición: Laura Kaganas

Diseño: Liebre de Marzo - www.liebredemarzo.com

Pintura de Tapa: Gentileza de Milo Locket

©2008

Índice

Resumen Ejecutivo	7
I. Introducción.....	11
II. Consideraciones Metodológicas	13
III. El sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires.....	16
IV. El derecho a la educación como derecho humano fundamental.....	19
V. Obligaciones del Estado en materia educativa: un marco para la evaluación y seguimiento de las políticas públicas educativas.....	21
VI. Derecho a la educación y prohibición de discriminación	27
VII. Cuestiones de Acceso a la información	32
VIII. Discriminación en el Acceso a la Educación en la Provincia de Buenos Aires	36
IX. El litigio estratégico como mecanismo para la exigibilidad del derecho a la educación	69
X. El derecho a la educación en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos	73
XI. Recomendaciones	76
Bibliografía citada y de referencia	81

Resumen ejecutivo

Este informe expone los resultados de una investigación desarrollada durante el año 2007 y actualizada durante parte de 2008, que tuvo como principal objetivo analizar la situación, características y magnitud de la desigualdad en el acceso a la educación en la provincia de Buenos Aires.

En particular, se centró en el estudio de cuatro situaciones: en primer lugar, se investigó la insuficiencia de oferta educativa en el nivel inicial (oferta educativa); luego, se abordó la situación a la que son expuestos los adolescentes del 1° año del Polimodal que repiten y las oportunidades educativas que se les ofrece (repitencia); en tercer término, se intentó analizar la situación vinculada a la ausencia de días y horas de clase, y el particular incumplimiento de los 180 días establecidos legalmente (días de clase/horas caídas). Finalmente, se trabajó la desigualdad en el acceso a la educación de los hijos/as de madres presas (acceso a la educación de hijos/as de madres presas).

El diseño e implementación de las situaciones aquí abordadas fueron asimismo evaluadas a la luz de las obligaciones establecidas en los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos, fundamentalmente aquellos vinculados al derecho a la educación.

Especial atención se le brindó al esquema de las 4-A (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), propuesto por la ex relatora especial para el Derecho a la Educación de Naciones Unidas Katarina Tomaševski, que permite analizar las obligaciones asumidas por el Estado argentino con relación al derecho a la educación. Según este esquema y bajo esta óptica, se analizaron también las situaciones presentadas.

Oferta educativa

El estudio evidencia cómo, en contraposición a los principios básicos de derechos humanos, de universalidad, igualdad y no discriminación, un grupo de niños/as, particularmente de los sectores más desaventajados, son excluidos del sistema educativo por ausencia de vacantes. Afirma que mientras algunos niños/as de los sectores socioeconómicos más acomodados han incrementado sus años de escolarización preprimaria, todavía un número indeterminado de niños/as ingresan a la escuela primaria sin haber tenido oportunidad de Educación Inicial.

Señala que a pesar del enorme esfuerzo que ha venido realizando la pro-

vincia para universalizar el nivel, las políticas existentes no han podido lograr atender de modo prioritario a los niños/as y jóvenes pertenecientes a los grupos sociales más vulnerables. Llama particularmente la atención sobre la necesidad de garantizar una cobertura universal a través de la adopción de políticas públicas inclusivas.

Repitencia

Conforme a las estadísticas analizadas en este trabajo, más de 43 mil alumnos repitentes asistían en el año 2006 al nivel Polimodal; 27.532 –casi dos tercios de esos alumnos– asistían al 1º año de ese nivel, mientras que el porcentaje de alumnos inscriptos como repitentes al 1º año del Polimodal durante 2006 fue del 16,9%. El 16% de los establecimientos educativos (153 institutos) tiene una matrícula con menos del 5% de repitentes, mientras uno de cada tres tiene más del 20% de matrícula repitente en 1º año del Polimodal. Observando los datos, se visualiza que existe una práctica común a muchos establecimientos educativos, consistente en concentrar en algunas escuelas a los alumnos no repitentes y juntar en otras a los repitentes.

Destaca que, contrariamente a como debería suceder, las políticas adoptadas por el gobierno no parecen estar priorizando la situación de los repitentes. Sostiene también que la magnitud del problema necesita que se asegure el acceso a la educación de todos los niños/as y jóvenes. Sugiere que el principio de igualdad requiere del Estado –en ocasiones– la adopción de medidas que equiparen las situaciones de desventaja y vulnerabilidad en la que se encuentran ciertas personas. En consecuencia, invita a diseñar una política inclusiva y propone que se reserven tantas vacantes como alumnos no hayan obtenido la promoción al año siguiente de modo de asegurar la permanencia y continuidad del alumno en la misma escuela en la que repitió.

Días de clase/horas caídas

Conforme lo establecido por la Ley N° 25864, en todos los establecimientos del país donde se imparta Educación Inicial, Educación General Básica (EGB) y Educación Polimodal se establecerá un ciclo anual y mínimo de clases de 180 días. Paradójicamente y desde la fecha de creación de la ley, no se ha logrado implementar ese mínimo establecido. En lo que va de 2008, trece provincias, entre ellas la de Buenos Aires, no han cumplido con el objetivo de los 180 días comprometido legislativamente. El estudio

advierte que si lo que se contabilizan son las horas efectivamente dictadas en las distintas escuelas, el problema es aún más relevante, sobre todo si se considera el impacto que la pérdida de días y horas de clase genera en los distintos contextos y sectores sociales de la población.

Resalta la obligación que tiene el Estado de prestar de modo efectivo y continuo el servicio educativo. Nota que la omisión del Estado de producir la información necesaria para identificar qué políticas está generando para alcanzar los compromisos establecidos es violatoria del derecho a la educación y los compromisos asumidos respecto a este derecho. Revela cómo la falta de información disponible impidió conocer cuántos días de clase los niños/ as o jóvenes de una escuela no han tenido clases –y no como consecuencia de un conflicto docente–, así cómo analizar el modo en que se distribuye el tiempo de clases entre distintos contextos y sectores sociales. Finalmente, expresa preocupación respecto a la falta de información desagregada, entre otras cuestiones, sobre el nivel socioeconómico de alumnos por escuela.

Educación de hijos/as que viven con sus madres en contextos de encierro

En la Argentina hay más de 160 niños/as viviendo junto a sus madres en prisión. De ellos, 79 viven en cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal (SPF) y 82 en cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Nueve de las 39 unidades carcelarias del SPB alojan mujeres. Existen, en total, 792 mujeres privadas de su libertad en el SPB. Por su parte, el SPF tiene cinco cárceles destinadas a mujeres; sólo la Unidad 31 de Ezeiza aloja a 240 mujeres. El 72% de las mujeres privadas de su libertad están procesadas cumpliendo una prisión preventiva, y sólo el 17% están condenadas. Particularmente en las cárceles federales, 6 de cada 10 niños/as son hijos/as de mujeres que aún no tienen condena, y en las bonaerenses, 9 de cada 10.

Nuestra investigación advierte sobre la necesidad de implementar la normativa vigente, propiciando que los niños cuyas madres se encuentran privadas de libertad concurren a jardines maternos, jardines de infantes y otras actividades recreativas fuera del ámbito de encierro, de modo de asegurar su contacto con otras realidades y personas que los preparen para su vida fuera de este entorno, disponiendo y articulando con los organismos e instituciones responsables los medios para acompañar a las madres en este proceso.

Propone revisar la distribución de las competencias entre las áreas educativas y los servicios penitenciarios y establecer normativamente competen-

cias claras y definidas así como responsables. Insiste en la necesidad de implementar programas de capacitación docente que incorporen un enfoque de trabajo acorde a las necesidades de esta población, generando condiciones de carrera y desarrollo profesional que incentive a los docentes a trabajar con este tipo de población.

Finalmente, destaca la importancia de garantizar que sean los órganos educativos los responsables de la supervisión de la enseñanza que se imparte a esta población.

Problemas de acceso a la información

En el curso de nuestra investigación también hemos documentado la existencia de barreras para la obtención de información pública. En casi todas las situaciones estudiadas, con pocas excepciones, diversos obstáculos impidieron acceder a información clave para profundizar el estudio.

El sistema de información educativa mostró ser dispar en términos del tipo de información que se solicita y de quién es el o la responsable de producirla. Aun cuando las bases de datos tanto nacionales como provinciales cuentan con información estadística e institucional mayormente rigurosa y actualizada, hay mucha otra que debería estar procesada, disponible y al alcance de todos, y no lo está.

A lo largo de toda nuestra investigación hemos dirigido 110 pedidos de información por escrito a distintas reparticiones públicas provinciales y nacionales, y no hemos obtenido respuesta en más de la mitad de las solicitudes efectuadas. De estos 110 pedidos, 66 fueron dirigidos a áreas específicamente educativas. Sólo 9 de las 23 solicitudes dirigidas a la Dirección de Cultura y Educación provincial han sido respondidas, mientras que el Ministerio de Educación nacional nos respondió sólo 2 de los 5 pedidos efectuados. Asimismo, no hemos recibido una sola respuesta por parte de las escuelas provinciales a las que enviamos pedidos de información.

En contraposición a lo que establecen las normas de acceso a la información provincial, no hubo una sola respuesta escrita por parte de algún organismo público que informe sobre la denegatoria a brindar la información ni que justifique el motivo por el cual no lo realizaba. La falta de acceso a cierta información clave para nuestro trabajo impidió conocer en profundidad la situación de desigualdad de parte de la población escolar y en consecuencia evaluar qué medidas está adoptando el Estado provincial para satisfacer el derecho a la educación de la misma.

I. Introducción¹

Este documento presenta los resultados de una investigación llevada a cabo por la Asociación por los Derechos Civiles (ADC) durante el año 2007 y parte de 2008, con el objeto de analizar y evaluar las características, situación y magnitud de la desigualdad en el acceso a la educación pública en la provincia de Buenos Aires.

La investigación que dio origen al informe que aquí se presenta se concentró en estudiar cuatro situaciones de desigualdad educativa. En primer lugar (oferta educativa), se analizó la insuficiencia de vacantes en el nivel inicial; luego (repitencia), se examinó la situación a la que son expuestos los adolescentes del 1° año del Polimodal que repiten y las oportunidades educativas que se les ofrece; en tercer lugar (días de clase/horas caídas), se abordó la situación vinculada al incumplimiento de los 180 días de clases establecido legalmente, así como a los días efectivos de clase por escuela. Finalmente, se trabajó la desigualdad educativa a la que son expuestos/as los hijos/as de madres presas.

En este contexto, se analizaron las políticas públicas del Estado provincial así como ciertos aspectos de las políticas públicas generadas por el Estado nacional con relación a las situaciones seleccionadas, y se evaluó cómo la acción u omisión en la aplicación de dichas políticas generan situaciones de desigualdad, afectando el derecho a la educación de parte de la población educativa.

Asimismo, y luego de analizar y sintetizar el contenido del derecho a la educación y las correlativas obligaciones del Estado con relación a este derecho, las situaciones de desigualdad identificadas fueron analizadas a la luz de las obligaciones clasificadas según el sistema de las 4-A propuesto por la ex relatora especial para el Derecho a la Educación de Naciones Unidas Katarina Tomaševski. Particular atención se le brindó a la información educativa existente y a la posibilidad de acceso a la misma. Con esta lógica, se trató de determinar en qué medida la información disponible permite evidenciar la situación de desigualdad educativa en la provincia y verificar la efectividad de las políticas que se encuentra desarrollando el Estado provincial para garantizar este derecho.

Finalmente, y siendo el litigio parte central del trabajo que realiza la ADC desde sus inicios, se destacan los beneficios y particularidades del litigio

1. El presente documento ha sido elaborado por Mariela Belski (directora del área educación) y Micaela Finoli (abogada integrante del área). Contó con la especial y permanente asistencia de Paula Pogré y Flavia Terigi.

estratégico como herramienta para avanzar en la realización de este derecho, así como las posibilidades que brinda el sistema interamericano.

Es nuestro interés que el presente trabajo constituya un aporte a los esfuerzos que ha realizado y realiza la provincia para superar la situación de desigualdad educativa.

La ADC quiere agradecer especialmente el apoyo y colaboración de Paula Pogré (licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de la Universidad de General Sarmiento y de la Universidad Torcuato Di Tella) y Flavia Terigi (licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Políticas Educativas, profesora de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de General Sarmiento). A Irene Kit y Martín Scasso de la Asociación Civil Educación para Todos, por el procesamiento y análisis de los datos estadísticos utilizados para abordar las distintas problemáticas trabajadas en el marco de este proyecto.

La elaboración de este trabajo fue posible gracias al apoyo de The John Merck Foundation.

II. Consideraciones metodológicas

Este informe presenta los resultados de una investigación llevada a cabo durante el año 2007 y parte de 2008, y que consistió en identificar situaciones de desigualdad en el acceso a la educación en la provincia de Buenos Aires. El diseño metodológico buscó generar un debate de modo tal de obtener opiniones y percepciones de diversos actores respecto a las situaciones de discriminación educativa más relevantes. Para ello, se convocó a un grupo focal de discusión del que participaron reconocidos académicos, investigadores y especialistas de variadas disciplinas, así como miembros de la sociedad civil que trabajan en temas educativos y quienes contribuyeron de modo sustantivo en la identificación de las distintas situaciones que se abordaron en esta investigación².

También fueron de suma utilidad las entrevistas mantenidas con funcionarios del sector educativo de la provincia de Buenos Aires, y especialmente con los distintos profesionales especialistas, académicos, miembros de organizaciones de la sociedad civil, abogados y colegas que trabajan con problemáticas educativas desde la perspectiva de los derechos humanos³.

Para el desarrollo de esta investigación se recurrió a información proveniente de diversas fuentes, tanto primarias como secundarias. Se consultaron todos los informes relativos a la provincia de Buenos Aires disponibles en las bibliotecas virtuales y páginas web del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IPE/UNESCO), sede regional Buenos Aires, de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sector Educación.

También hemos relevado las notas de prensa que reflejaron algún aspecto problemático de la educación provincial desde el año 2003 hasta la actualidad, apoyándonos para ello en la recopilación sistemática que realiza

2. Agradecemos a Guillermina Tiramonti, Juan José Llach, Graciela Morgade, Graciela Lombardi, Irene Kit, Roxana Perazza, Florencia Mezzadra, Alberto Croce, Agustina Cavanagh, Paula Pogré y Flavia Terigi, por el aporte brindado.

3. Silvina Gvirtz, Inés Dussel, Emilio Tenti Fanfani, Claudia Jacinto, Axel Rivas, Graciela Frigerio, Margarita Poggi y María Rosa Rondino fueron muy generosos al brindarnos tiempo para conversar sobre el proyecto y discutir puntos de vista respecto a las situaciones seleccionadas. A todos ellos, muchas gracias. También queremos agradecer a Martín Sigal y Nuria Becu, colegas de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, por comentarios, sugerencias e ideas para pensar el tema desde el punto de vista del litigio estratégico. Finalmente a María Laura Clerico por sus atinadas sugerencias.

el Canal Iberoamericano de Noticias de Educación (CINED), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ)⁴.

Todo ello se complementó con bibliografía sobre el tema, artículos, ponencias y trabajos de especialistas en temas educativos. Con las disposiciones contenidas en distintos tratados internacionales y regionales de derechos humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención sobre los Derechos del Niño, Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José” y Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, así como la Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), el Marco de Acción de la Educación Para Todos (Dakar, 2000) y la Declaración del Milenio.

Se analizaron también leyes, decretos, resoluciones, así como decisiones administrativas y comunicaciones conjuntas provinciales. Esta información se complementó con pedidos formales de información pública dirigidos a los organismos provinciales y nacionales encargados de diseñar, implementar y ejecutar políticas públicas educativas.

Para profundizar algunos aspectos y situaciones contempladas en el proyecto, se trabajó sobre las estadísticas oficiales de educación⁵, a través de procesamientos específicos de las bases de datos suministrados por los organismos competentes. Particularmente para trabajar repitencia, se analizó el comportamiento de los indicadores de repitencia al interior de las escuelas, identificando situaciones de amplia variación interna que fueron interpretadas como indicadores de posibles estrategias de segregación escolar de los alumnos con fracaso acumulado en su itinerario.

A su vez, se complementó el análisis con estadísticas globales de evolución y situación actual del fracaso en la provincia, utilizando como indicadores

4. Ver <www.lpp-uerj.net/olped/cined/>.

5. La licenciada Stephanie Seery colaboró en la recopilación de información estadística disponible en reservorios virtuales.

principales y complementarios la tasa de repitencia y el porcentaje de repitentes⁶.

Particularmente, la falta de datos oficiales relevantes para este estudio impidió en algunos casos poder contar con información necesaria para conocer y documentar la situación de desigualdad educativa bajo estudio. En este marco, es preciso mencionar que, debido a las limitaciones mencionadas, no hemos podido conocer en detalle cuestiones vinculadas a días de clase (días/horas en que los/las chicos/as no tienen clases por diversas razones) así como algunos datos relevantes para trabajar problemas de oferta educativa.

La información obtenida se comparó y analizó a la luz de los estándares de derechos humanos en materia educativa. Finalmente y sobre la base de este análisis, el informe elaboró recomendaciones.

⁶. El relevamiento y procesamiento de los datos fue realizado por la Asociación Civil Educación para Todos, bajo la coordinación de Irene Kit y Martín Scasso.

III. El sistema educativo en la provincia de Buenos Aires: notas básicas

La provincia de Buenos Aires es la más grande del país en términos poblacionales y la de mayor complejidad. Las autoridades educativas provinciales eligen caracterizar la situación de la provincia con contraposiciones de datos que resultan por demás ilustrativas:

- Según datos censales del año 2001, vive en la provincia de Buenos Aires el 37,54% de la población de Argentina.
- La población escolar de la provincia (4.444.957 alumnos) es mayor que toda la población escolar de las tres provincias de mayor tamaño del país, que son Córdoba, Santa Fe y la Ciudad de Buenos Aires.
- Casi 300 mil docentes se desempeñan en su territorio, siendo el 35,84% de los docentes que trabajan en el sistema educativo argentino.

La envergadura de los números habla de un sistema educativo de gran tamaño y permite presuponer una gestión escolar de gran complejidad. A ello se añade que, en los últimos años, la provincia ha realizado dos grandes cambios en la estructura y organización de su sistema educativo:

1. En el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación, a partir del año 1994 han redefinido los tradicionales niveles primario y secundario a favor de una EGB de nueve años y una Educación Polimodal de tres.
2. Desde el año 2006, tras un proceso de evaluación de la reforma EGB-Polimodal y de una consulta a distintos sectores sobre el estado de la educación provincial, se inició un segundo cambio a favor de una Educación Secundaria Básica (ESB) de tres años, conservando la Educación Polimodal de tres. Hoy en día, y como consecuencia de esta segunda reforma, la Educación Secundaria provincial consta de seis años de obligatoriedad; los tres primeros años de la ESB –que comprende 7°, 8° y 9° de la antigua EGB– están orientados a tratar la problemática específica de la adolescencia; y los tres años siguientes, el Polimodal, se orientan a la preparación para el ingreso a los estudios superiores y al mundo del trabajo y la producción⁷.

7. Debe mencionarse que, apenas iniciada la aplicación de la ESB, la sanción a fines de 2006 de la Ley Nacional de Educación ha puesto a la provincia frente a una probable nueva revisión de la estructura de su sistema educativo, pues la ley nacional plantea una estructura primaria-secundaria para el sistema escolar, y abre un período de seis años a lo largo de los cuales el Consejo Federal de Educación (organismo que reúne al ministro nacional del área y a los ministros provinciales) deberá definirse entre dos posibilidades de duración para la escuela primaria, de seis o siete años.

El sistema educativo de la provincia está integrado por 18.946 instituciones, de las cuales cerca de dos tercios son de gestión provincial y una proporción mínima (no llega a dos puntos porcentuales) de gestión municipal. La educación privada se aproxima a la tercera parte de los establecimientos.

Cuadro 1 - Provincia de Buenos Aires. Establecimientos y matrícula.
Por niveles y sector de gestión. Año 2007

Nivel y tipo de educación	Total		Estatal		Privada (**)	
	Matrícula	Establecimiento	Matrícula	Establecimiento	Matrícula	Establecimiento
Total General	4.492.765	18.946	3.078.934	12.677	1.413.831	6.269
Educación inicial	636.476	4.844	348.613	2.668	287.863	2.176
Ciclo Jardín Maternal	29.110	1.286	5.543	632	23.567	654
Ciclo Jardín de Infantes	607.366	4.782	343.070	2.659	264.296	2.1123
Educación Gral. Básica	1.812.861	5.946	1.162.639	4.358	650.222	1.588
EGB (1º y 2º ciclo)	1.680.528	5.943	1.119.781	4.357	560.747	1.586
EGB (3º ciclo)	132.333	1.304	42.858	507	89.475	797
Educación Sec. Básica	608.071	2.721	474.450	2.047	133.621	674
Educación Polimodal y TTP	794.769	2.443	559.668	1.152	235.101	1.291
Polimodal (3 años)	553.403	2.254	345.912	1.010	207.491	1.244
Polimodal (4 años vespertino/nocturno)	6.530	66	6.530	66	0	0
Bachillerato y/o técnico nocturno p/adultos	142.172	744	126.011	673	16.161	71
Sistema Dual (SD)	652	22	652	22	0	0
Cursos de formación profesional de polimodal	9.578	78	6.001	51	3.577	27
EGB 3 en escuelas agrotécnicas	82.434	413	74.562	359	7.872	54
Educación Superior	150.345	489	82.511	201	67.834	288
Carreras de grado de SNU	147.272	489	79.932	201	67.340	288
Cursos de SNU	3.073	53	2.579	43	494	10
Adultos y Formación Profesional	224.937	1.498	205.727	1.429	19.210	69
EGB para adultos (EGBA)	91.448	1.162	91.014	1.154	434	8
Bachillerato en CENS	32.104	99	32.104	99	0	0
Cursos de formación profesional en centros de FP	101.385	237	82.609	176	18.776	61
Educación Especial	74.162	604	62.699	448	11.463	156
Educación Artística (*)	52.404	109	45.839	91	6.565	18
Psicología y Asistencia SE	28.134	159	26.492	151	1.642	8
Educación Física	110.606	133	110.296	132	310	1

Fuente: Dirección de Información y Estadísticas. Relevamiento INICIAL 2007. (*) No incluye la matrícula atendida en los servicios de apoyo. (**) Incluye dependencial Municipal y DIPREGEP.

Como muestra el cuadro anterior, la proporción de establecimientos de gestión privada varía de maneras ostensibles en los distintos niveles del sistema: mientras que en la Educación Inicial y en el nivel superior crece su participación relativa, en la educación especial y la de adultos (dos modalidades estratégicas en las políticas de inclusión educativa) la proporción de establecimientos de gestión privada baja considerablemente.

El sistema es urbano en sus cuatro quintas partes, alcanzando –según datos del año 2005– un 21,3% los servicios ubicados en zonas rurales. Si se analiza la prestación estatal y privada según zonas urbanas y rurales, se observa que en ningún nivel la prestación del sector privado alcanza en las zonas rurales los promedios provinciales, y que en ciertos niveles y modalidades (EGB, artística y adultos) la oferta es prácticamente inexistente. De modo que puede afirmarse que, en la provincia de Buenos Aires, es el Estado el que asume de manera directa los mayores esfuerzos de inclusión educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad, sea por su localización, por sus necesidades educativas especiales o por no haber completado su trayectoria escolar en los tiempos teóricos previstos por el sistema.

IV. El derecho a la educación como derecho humano fundamental

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental consagrado en distintos instrumentos internacionales de derechos humanos que imponen al Estado argentino la obligación de garantizar su plena realización proveyendo, financiando y supervisando la educación, de manera que asegure el libre acceso, permanencia y egreso en igualdad de oportunidades y posibilidades para todos⁸. La educación es un servicio de vital importancia íntimamente asociado al desarrollo humano, social y económico, y está estrechamente relacionado con la erradicación de la pobreza. La falta de educación, por el contrario, impide alcanzar la igualdad de género, acceder a empleos de calidad a la vez que disminuye las posibilidades y perspectivas de crecer profesionalmente, produciendo la exclusión del mercado laboral y la seguridad social.

Las personas educadas tienen más oportunidades económicas y se comprometen más plenamente con la vida pública. Según la Observación General N° 13 relativa al derecho a la educación adoptada por el Comité DESC, la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos, tales como la libertad de expresión, el derecho a la participación y los derechos políticos, entre otros⁹.

Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores, marginados económica y socialmente, salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades; desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer; genera las condiciones para una mayor protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual; igual para la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico¹⁰. La educación es, asimismo, una herramienta contra la exclusión y la

8. Hasta la reforma constitucional introducida en 1994, el derecho a la educación no estaba incluido en la Constitución, al menos, como derecho humano. Si bien se imponía a las provincias la obligación de garantizar la educación primaria (art. 5), se establecía la libertad de enseñar y aprender (art. 14), y se imponía al Congreso la obligación de organizar la educación en todos los niveles (art. 67 inc. 16 de la Constitución de 1853). Es con la reforma constitucional que se reconoce el derecho a la educación como un derecho humano a través de la incorporación al texto de la Constitución del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y otras declaraciones y tratados internacionales de derechos humanos, y, particularmente, otorgando facultades expresas y específicas al Congreso con relación a este derecho (art. 75 inc. 19 y 17).

9. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 1).

10. En este sentido, se ha manifestado el Comité DESC al destacar el valor que la educación posee como derecho del ámbito de la autonomía de la persona. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10. Este principio se encuentra protegido por el artículo 19

discriminación. Como sugiere Nino, la educación es necesaria para que las personas puedan materializar sus planes de vida o ideal del bien libremente elegido¹¹.

Pero para el desarrollo de esta autonomía, se espera que el Estado, por un lado, no interfiera en el ejercicio de los derechos individuales y, por el otro, adopte todas las medidas necesarias para que el ejercicio del derecho no se torne ilusorio. Conforme la Observación General N° 1 sobre los propósitos de la educación de la Convención de los Derechos del Niño, los Estados están obligados a que la educación impacte en la personalidad de los niños de modo tal de generar las aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta el máximo de sus capacidades (art. 1 inc. a).

El objetivo de la educación es justamente desarrollar las aptitudes de aprendizaje y otras capacidades de los niños/as, estimulando su autoestima y la confianza en sí mismos¹². En virtud de ello, la falta de políticas tendientes a lograr la disminución en la deserción escolar, o a universalizar la oferta educativa permitiendo el acceso a la educación a toda la comunidad educativa, viola este principio, impidiendo a una determinada población gozar de la educación necesaria para el desarrollo de las potencialidades individuales mencionadas.

de la CN y el artículo 26 de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires. Ambos establecen que “las acciones privadas de los hombres que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están sólo reservadas a Dios y exentas de la autoridad de los magistrados”.

11. Nino, C., (2005) *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*. Buenos Aires, Editorial Astrea (p. 293).

12. Conforme art. 29 párr. 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

V. Obligaciones del Estado en materia educativa: un marco para la evaluación y seguimiento de las políticas públicas educativas

El derecho a la educación, a diferencia de otros derechos sociales, impone al Estado distintos tipos de obligaciones: en primer lugar, aquellas que se estructuran en función de la acción que debe desempeñar el Estado (obligación de proteger y obligación de cumplir), o de abstención (obligación de respetar); en segundo lugar, aquellas que responden al contenido mínimo del derecho a la educación y suponen la existencia de los derechos de disponibilidad, acceso, permanencia y aceptabilidad (a cada uno de estos derechos les corresponde un conjunto de obligaciones, que desarrollaremos con detalle en lo que sigue, conocidas como las 4-A), y en tercer lugar, aquellas que responden al momento de cumplimiento de la obligación (obligaciones con efecto inmediato y de cumplimiento progresivo).

En este marco y al igual que con relación al resto de los derechos sociales, el Estado debe respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación. Esta última incluye la obligación de facilitar y proveer¹³.

Obligaciones de respetar, proteger y cumplir

La obligación de respetar es aquella que prohíbe al Estado adoptar medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. El Estado debe abstenerse de interferir con el ejercicio de este derecho como también de restringirlo¹⁴. La obligación de proteger impone al Estado adoptar medidas para evitar que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. En este caso, el Estado asume obligaciones de protección que se traducen en la sanción de medidas legislativas y de otro tipo para evitar y prohibir la violación por terceros de los derechos y libertades de las personas. Esto incluye, por ejemplo, que los propios padres no afecten el derecho a la educación de los niños/as. La obligación de cumplir (facilitar) exige que el Estado adopte medidas positivas que permitan a in-

13. Ver Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10, párr. 46 y subsg. El Comité DESC ha considerado que puede también hablarse de obligaciones de comportamiento y de resultado. (Conf. Observación General N° 3 del Comité de DESC al PIDESC, relativa a la índole de las obligaciones de los Estados Partes –párr. 1 del art. 2 del Pacto–, del 14/12/90, E/1991/23, párr. 1).

14. Comisión de Derechos Humanos, Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de las Minorías, El Ejercicio del Derecho a la Educación, incluida la educación en materia de Derechos Humanos, Mustapha Medhi, presentado de conformidad con la Resolución 1997/7. E/CN.4/Sub.2/1998/10

dividuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. Por último, los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento a (facilitar) este derecho¹⁵. Es decir, si por razones ajenas a su voluntad algún individuo o grupo no puede con los recursos a su alcance poner en práctica el derecho a la educación, el Estado está obligado a facilitar¹⁶.

El esquema de las 4-A

Particularmente, y a efectos de poder evaluar la efectividad del derecho a la educación y, en consecuencia, medir su grado de cumplimiento, la ex relatora especial sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas Katarina Tomaševski ha propuesto un esquema de obligaciones adicionales a las obligaciones del Estado en materia de DESC. Este esquema se conoce como el esquema de las 4-A, e incluye la obligación de asequibilidad (*availability*), de accesibilidad (*accessibility*), de aceptabilidad (*acceptability*) y de adaptabilidad (*adaptability*)¹⁷. Este esquema tiene la particularidad de brindar un conjunto de indicadores que permiten, mediante el monitoreo, establecer el grado de realización de este derecho.

Obligaciones de asequibilidad

Las obligaciones de *asequibilidad* son aquellas tendientes a satisfacer la demanda educativa. Se destaca aquí la obligación del Estado de asegurar la disponibilidad de escuelas de enseñanza básica a todos los niños y niñas, adecuadas condiciones de infraestructura física de las instituciones educativas y los centros de enseñanza, así como la disponibilidad de docentes.

15. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10, párr. 47.

16. De acuerdo con lo establecido en el artículo 13 del PIDESC, es precisamente el Estado el responsable de garantizar el derecho a la educación conforme a los distintos niveles mencionados. Sin embargo, respecto a “facilitar”, el Comité ha reconocido que el alcance de esta obligación no es el mismo respecto a todos los niveles de la educación. Como surge de los documentos internacionales que regulan este derecho, se ha dado prioridad a la implantación de enseñanza primaria, gratuita y obligatoria, y se ha reconocido la necesidad de organizar la enseñanza secundaria, superior y fundamental para todos, e impuesto en este sentido a los Estados la obligación de adoptar medidas para alcanzar tal objetivo. Ver Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10, párr. 47.

17. Los derechos económicos, sociales y culturales: informe preliminar de la relatora especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación Tomaševski Katarina, presentado de conformidad con la Resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, el 13 de enero de 1999. E/CN.4/1999/49 párr. 42. Ver Tomaševski, K., (2005d) *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg, Novum Grafiska, y Tomaševski, K., (2006b) *Human rights obligations in education. The 4-A scheme*. Nijmegen, Wolf Legal Publishers.

Esta obligación impone asimismo al Estado abstenerse de prohibir a los particulares la fundación de instituciones educativas nuevas¹⁸.

Obligaciones de accesibilidad

Las obligaciones de *accesibilidad* son aquellas tendientes a proteger el derecho individual de acceso en condiciones de igualdad. En palabras de la ex relatora especial:

[...] La segunda obligación del Estado se refiere a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles, sobre todo de acuerdo con las normas existentes por las que se prohíbe la discriminación. La no discriminación es el principio primordial de las normas internacionales de derechos humanos y se aplica a los derechos civiles y políticos, así como a los derechos económicos, sociales y culturales, al igual que a los derechos del niño comprendidos en esas dos categorías. La no discriminación no debe ser objeto de una aplicación progresiva sino que debe conseguirse inmediata y plenamente [...] ¹⁹.

Esta obligación impone al Estado, por ejemplo, proporcionar educación básica, pública obligatoria y gratuita para todos los niños/as, velar por el acceso a las instituciones y la enseñanza sin discriminación alguna, considerar la distancia geográfica entre los establecimientos y el sitio que habita la población educativa a fin de asegurar su acceso, implantar un sistema de becas para las poblaciones más vulnerables así como universalizar el alfabetismo²⁰.

Obligaciones de aceptabilidad

Las obligaciones de *aceptabilidad* son aquellas tendientes a velar por la calidad educativa. “[...] El Estado está obligado a asegurarse de que todas las

18. A modo de ejemplo, conforme al art. 126 inc.j de la Ley de Educación Nacional y el art. 88 inc. j de la Ley de Educación Provincial, los alumnos deben desarrollar sus aprendizajes con instalaciones y equipamientos adecuados y que aseguren su calidad. El Estado provincial es el responsable de garantizar la construcción y mantenimiento de las escuelas así como de ejecutar los programas que para este fin desarrolla el gobierno nacional. Es evidente que, si no invierte suficientes recursos para garantizar la construcción y mantenimiento de escuelas, estaría violando esta obligación.

19. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) “Informe preliminar de la relatora especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomaševski”. Presentado de conformidad con la Res. 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/1999/49. 13 de enero (párr. 57).

20. DUDH art. 26; CDN, art. 28; PIDESC art. 13; OG N° 13 párr. 6 y 57; OG N° 13 párr. 6; OG N° 13 párr. 53. A modo de ejemplo, la falta de legislación o normativa específica que permita identificar cuáles son los criterios que utiliza la provincia para asignar vacantes en las escuelas o los procedimientos de inscripción estaría violando esta obligación. Lo mismo se aplica para la asignación de becas. Deben existir criterios claros.

escuelas se ajusten a los criterios mínimos que ha elaborado y a cerciorarse de que la educación sea aceptable tanto para los padres como para los niños [...]”²¹.” Esta obligación impone al Estado el deber de establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, ejercer la inspección y vigilancia del sistema educativo, garantizar que el principio de libertad no genere desigualdad en la calidad de la educación de los grupos más vulnerables, capacitar al cuerpo docente y respetar su libertad académica. El Estado viola esta obligación si omite invertir en capacitación docente.

Obligaciones de adaptabilidad

Las obligaciones de *adaptabilidad* son aquellas tendientes a garantizar la permanencia y continuidad de los alumnos/as en el proceso educativo. Desde el punto de vista de la adaptabilidad, la educación debe atender los conocimientos, técnicas y valores de los niños/as. Para la relatora, esta obligación implica revisar incluso los programas y libros de textos con los cuales se imparte enseñanza, para eliminar estereotipos que afectan a las minorías étnicas y raciales, a los inmigrantes y las mujeres. Un buen ejemplo es el caso de los niños/as que viven con sus madres en contextos de encierro. Sólo está garantizada la adaptabilidad si las entidades educativas pueden asegurar la educación del o la menor en la institución, adaptándose a sus necesidades, realidades y contexto. Se espera, entonces, que el Estado genere políticas y acciones que propicien la educación de estos niños respetando y valorando su realidad. Debe, asimismo, asegurar la permanencia de los niños/as en el sistema escolar, adoptar medidas para estimular la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar, velando por la prestación eficiente y continua del servicio educativo y prohibiendo todo tipo de discriminación que atente contra la permanencia de los niños/as en el sistema escolar.

Obligaciones con efecto inmediato

Si bien el Comité reconoce las restricciones que existen en los Estados para implementar las obligaciones que surgen de los documentos internacionales con relación a este derecho, establece que a efectos de lograr la plena

21. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (1999) “Informe preliminar de la relatora especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, Katarina Tomaševski”. Presentado de conformidad con la Res. 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/1999/49. 13 de enero (párr. 62).

aplicación del artículo 13, ciertas obligaciones deben ser garantizadas en forma inmediata. Por un lado, la prohibición de toda discriminación (que dada la relevancia que tiene para este trabajo será abordada al final de este capítulo), por el otro, la obligación de adoptar medidas, y finalmente la obligación de progresividad y no regresividad.

Conforme surge de la Observación General N° 13, es preciso que el Estado adopte las medidas necesarias hasta el máximo de los recursos disponibles para alcanzar progresivamente la plena efectividad de este derecho. Estas medidas deben ser ‘deliberadas, concretas y orientadas lo más claramente posible’ hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación²². Tanto el PIDESC como los principios de Limburgo²³ y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Protocolo de San Salvador)²⁴ establecen la obligación de adoptar medidas para garantizar la plena efectividad del derecho. De esta forma, el Estado viola el Pacto, si como indican *Courtis y Abramovich* “[...] no logra remover a la mayor brevedad posible todos los obstáculos que impidan la realización inmediata de un derecho, así como cuando no logra, intencionalmente, satisfacer una norma internacional mínima de realización generalmente aceptada y para cuya realización está capacitado [...]”²⁵. Justamente, para lograr la plena realización del derecho a la educación, el Estado debe adoptar, en un plazo razonablemente breve, todas las medidas positivas que permitan a los individuos y grupos disfrutar de este derecho. Si el Estado omite de-

22. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 43).

23. Conf. “Principios de Limburgo” adoptado por Naciones Unidas. Cf. UN Document E/C 4/1987/17 (párr. 16 a 18): “[...] a. Todos los Estados Partes tienen la obligación de comenzar de inmediato a adoptar medidas que persigan la plena realización de los derechos reconocidos en el Pacto, b. Los Estados Partes utilizarán todos los medios apropiados a nivel nacional, incluyendo medidas legislativas, administrativas, judiciales, económicas, sociales y educacionales, coherentes con la naturaleza de los derechos, con el fin de cumplir sus obligaciones bajo el Pacto, c. Las medidas legislativas por sí solas no son suficientes para cumplir las obligaciones del Pacto. Sin embargo, se debe notar que conforme al artículo 2 (1) a menudo será necesario adoptar medidas legislativas en casos en los que la legislación existente viola las obligaciones adquiridas bajo el Pacto, d. Los Estados Partes proveerán de recursos efectivos incluyendo, cuando sea apropiado, los de tipo legal. e. La adecuación de los medios a ser utilizados en un Estado particular será determinada por el Estado Parte de que se trate, y será sujeta a revisión por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas con el asesoramiento del Comité [...]”.

24. Conf. art. 1 y 2 del Protocolo de San Salvador: “Artículo 1. Obligación de adoptar medidas: los Estados Partes [...] se comprometen a adoptar las medidas necesarias tanto de orden interno como mediante la cooperación entre los Estados, especialmente económica y técnica, hasta el máximo de los recursos disponibles y tomando en cuenta el grado de desarrollo, a fin de lograr progresivamente y de conformidad con la legislación interna la plena efectividad de los derechos que se reconocen en el presente Protocolo; Artículo 2. Obligación de adoptar medidas: si el ejercicio de los derechos establecidos en el presente protocolo no estuviera ya garantizado por disposiciones legislativas o de otro carácter, los Estados Partes se comprometen a adoptar [...] las medidas legislativas o de otro carácter que fueran necesarias”.

25. *Abramovich, V. y Courtis, C., (2006) El umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el Estado social constitucional.* Buenos Aires, Editores del Puerto (pp. 50-51). Ver *Abramovich, V. y Courtis, C., (2002) Los derechos sociales como derechos exigibles.* Madrid, Edit. Trotta (pp. 79-85).

rogar leyes que discriminan a individuos o a grupos por cualquiera de los motivos prohibidos en la convención contra la discriminación en la esfera de la enseñanza –por ejemplo, una ley que impide acceder a becas a extranjeros o que no promueve ningún tipo de sanción a funcionarios que niegan el acceso a la educación de adolescentes embarazadas–, viola esta obligación. El Estado viola asimismo esta obligación cuando omite producir y proveer información vinculada al derecho a la educación, sobre todo si consideramos que la información resulta imprescindible para hacer efectiva la satisfacción de este derecho. En este contexto, es obligación del Estado producir información sobre el grado de satisfacción de este derecho, así como sobre los obstáculos que impidan la realización del mismo, y garantizar a todas las personas el acceso a la misma información en igualdad de condiciones. Finalmente, el Estado viola el Pacto si omite proveer recursos judiciales o de otro tipo a efectos de asegurar la exigibilidad de este derecho en caso de violación del mismo²⁶.

Otra de las obligaciones establecida por el PIDESC y que se aplica al derecho a la educación es la obligación de progresividad que, asimismo, impone al Estado la prohibición de regresividad. Conforme al artículo 2.1 del Pacto, “[...] cada uno de los Estados Partes del presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos que se disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, [...] la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos [...]”. Esta idea de progresividad reconoce que la plena realización de este derecho no podrá alcanzarse en un período corto de tiempo; sin embargo, es obligación del Estado proceder lo más explícita y eficazmente. Adoptar una medida regresiva en materia educativa significa empeorar la situación del derecho a la educación y por consiguiente de su goce. Como indican Abramovich y Courtis, “desde el punto de vista conceptual, la obligación de no regresividad constituye una limitación que los tratados de derechos humanos pertinentes y, eventualmente, la Constitución imponen sobre los Poderes Legislativo y Ejecutivo a las posibilidades de reglamentación de los derechos económicos, sociales y culturales”²⁷.

26. Abramovich, V. y Courtis, C., (2006) *El umbral de la ciudadanía. El significado de los derechos sociales en el Estado social constitucional*. Buenos Aires, Editores del Puerto (pp. 50-51). Ver Abramovich, V. y Courtis, C., (2002) *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid, Edit. Trotta (pp. 79-85).

27. Abramovich, V. y Courtis, C., (2002) *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid, Edit. Trotta (pp. 96 y ss).

VI. Derecho a la educación y prohibición de discriminación²⁸

La prohibición de discriminación integra una de las dimensiones de la obligación de accesibilidad antes mencionada. El principio es justamente que la educación debe ser accesible a todos, especialmente a los integrantes de los grupos más vulnerables; es decir, se viola este principio si se discrimina en función de alguno de los tipos prohibidos normativamente, impidiendo que los grupos más desaventajados accedan a la educación²⁹.

Al igual que todos los derechos fundamentales, el derecho a la educación debe ser respetado, satisfecho y garantizado sin discriminación. La Constitución argentina establece en su artículo 16 que “la Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. **Todos sus habitantes son iguales ante la ley**, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad. La igualdad es la base del impuesto y de las cargas públicas”. El artículo 75 inciso 23 establece que “[corresponde al Congreso] legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad”. Por su parte, el inciso 19 se refiere a la facultad del mismo órgano de “[...] sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales [...]”.

Particularmente y conforme con lo establecido por diversos documentos internacionales suscriptos por Argentina, al Estado le está prohibido hacer distinciones o exclusiones arbitrarias en función de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra ín-

28. Agradecemos a Juan González Bertomeu y Sebastián Schwartzman los comentarios y observaciones efectuadas especialmente con relación a esta parte del trabajo.

29. Tomaševski, K., (2005d) *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg, Novum Grafiska.

dole, el origen nacional o social, la posición económica o de nacimiento³⁰. Este principio se aplica a todas las personas en edad escolar que residan en el territorio de un Estado Parte, incluso a los extranjeros, independientemente de su situación jurídica³¹. Según estos documentos, la prohibición de discriminación se aplica en forma **inmediata** a todos los aspectos de la educación³². Esta prohibición no puede asimismo estar condicionada ni a una implementación gradual, ni a la disponibilidad de recursos económicos, siendo su cumplimiento exigible en un plazo razonablemente breve³³. Como sugiere el Comité DESC, es obligación del Estado adoptar las medidas necesarias frente a cualquier hecho de discriminación vinculado a las políticas de enseñanza³⁴.

Sin embargo, la igualdad de trato contenida tanto en la Constitución argentina como en los distintos instrumentos internacionales permite al Estado, en la medida en que pueda justificarlo, tratar a las personas de modo diferente. “[...] El principio de igualdad ante la ley no implica un derecho de los habitantes de nuestro país a que el Estado no realice ningún tipo de distinción en cuanto a [su] aplicación [...]”³⁵. El Estado no puede establecer criterios moralmente irrelevantes para justificar distribuciones desiguales que terminen perjudicando a determinadas personas o grupos. A modo de ejemplo, el Estado podría diseñar, desde la óptica de la igualdad constitucional, un sistema válido de becas escolares que beneficie a un grupo de niños y niñas en condiciones económicamente vulnerables. Sin embargo, si se estableciera una regulación que distinga entre niños y niñas nacionales y extranjeros, de modo tal de reconocer este derecho sólo a los primeros y prohibir tal beneficio a los segun-

30. Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la esfera de la Enseñanza (art. 1); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 2 (2)); Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (inc. 3 del art. XII); Protocolo de San Salvador (art. 3); Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Convención de los Derechos del Niño; Marco de Acción de la Educación para Todos (Dakar, 2000); Declaración del Milenio (2000).

31. Conf. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 34) y el art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño, y del apartado e) del artículo 3 de la Convención de la UNESCO, relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

32. Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y de las disposiciones pertinentes de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre los Derechos del Niño y el Convenio de la OIT sobre poblaciones indígenas y tribales (Convenio N° 169)

33. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 31).

34. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 37).

35. Saba, R., (2004a) “(Des)igualdad estructural”, en Amaya, J. (ed.), *Visiones de la Constitución*, 1853-2004. Buenos Aires, UCES (pp.479-514).

dos, en principio y muy probablemente, habría una fuerte presunción de que tal regulación sería violatoria del principio de igualdad.

En determinadas circunstancias, se admite o incluso se exige que el Estado aplique políticas de acción afirmativa, a fin de garantizar que ciertos grupos puedan ejercer sus derechos en forma efectiva. La idea es que el Estado adopte medidas tendientes a igualar las oportunidades de grupos sociales discriminados y postergados³⁶. En este sentido, se ha manifestado el Comité DESC al afirmar que no se viola el derecho a la educación si se adoptan medidas especiales destinadas a lograr la igualdad de los grupos educativos desfavorecidos³⁷. Sin embargo, si el Estado realiza una distinción no razonable en función de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social, estaría violando el principio de igualdad debido a que cualquier restricción legal que limite los derechos en función de alguno de los criterios enumerados se consideraría sospechosa³⁸. Desde este punto de vista, y excepto que el Estado pueda argumentar a favor de un interés estatal insoslayable que justifique un trato desigual (interés que no puede estar fundado en la propia intención de perjudicar al grupo discriminándolo), la diferencia de trato sobre alguna de estas categorías se presumirá inválida. En otras palabras, cuando algún grupo formado de acuerdo con los criterios arriba enumerados es excluido de un derecho que se concede a otro grupo, deben existir muy buenas razones para justificar tal distinción.

Llegado este punto, resulta ilustrativo presentar algunos ejemplos, con el objeto de identificar cuándo el Estado estaría violando este principio. De este modo, el Estado discrimina (por acción) si, volviendo con un ejemplo ya utilizado, prohíbe a las niñas embarazadas concurrir a la escuela³⁹, o

36. Por ejemplo, las políticas de cuotas aplicadas a las universidades americanas, cuyo objeto es que ciertas vacantes se reserven a ciertos grupos a los que el Estado decidió privilegiar.

37. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr. 32).

38. Nuestra Corte Suprema de Justicia ha identificado algunas categorías sospechosas en los casos “Repetto c/ provincia de Buenos aires s/ inconstitucionalidad de normas legales”, sentencia del 8/11/1988 (fallos: 311:2272); “González Delgado, Cristina y otros c/ Universidad Nacional de Córdoba”, sentencia del 19/09/2000 (fallos: 323:2659), y más recientemente en “Hooft Cornelio c/ provincia de Buenos Aires”, sentencia del 16/11/2004 (fallos 327:5118). Para un análisis de la doctrina de las categorías sospechosas ver Gullco, H., (2003) “El uso de las categorías sospechosas en el derecho argentino”, en AA.VV., *El derecho como objeto e instrumento de transformación*. SELA 2002. Buenos Aires, Editores del Puerto (pp. 287-302).

39. La utilización de este ejemplo es al solo efecto de visualizar a qué nos estamos refiriendo. El Ministerio de Educación de la Nación ha creado programas que ofrecen apoyo económico y académico a las adolescentes embarazadas, de forma tal que puedan hacer frente a su maternidad mientras prosiguen sus estudios (por ejemplo, el Programa de Becas para Adolescentes Embarazadas y Jóvenes Madres).

(por omisión) si omite neutralizar una situación desigual basada en cuestiones moralmente arbitrarias, por ejemplo, no establecer todas las medidas necesarias tendientes a lograr que niños con determinada discapacidad accedan a escuelas “no especiales”. El Estado discrimina también por omisión cuando no implementa, por ejemplo, la Ley de Educación Provincial que asegura la obligatoriedad escolar desde la sala de cuatro (4) años. Esta omisión estaría perjudicando a todos los niños y niñas de 4 años de la provincia, generando una evidente situación de desigualdad con relación a aquellos niños y niñas de 5, 6 o 7 años a quienes también la norma garantiza el acceso a la educación⁴⁰.

En ocasiones puede ocurrir que el Estado discrimine, no por el modo en que se formulan las categorías en la norma sino como resultado de la implementación de dicha norma⁴¹. Un buen ejemplo es el caso de la autoridad educativa que asigna vacantes sobre una base de absoluta discrecionalidad, siendo el impacto de estas decisiones negativo a un grupo sobre otro. Por ejemplo, el caso de las autoridades de las distintas escuelas, que frente a la ausencia de criterios de asignación de vacantes, podrían por diversos motivos terminar favoreciendo a ciertos niños/as sobre otros (nacionales a extranjeros, no repitentes sobre repitentes, niños/as provenientes de poblaciones socioeconómicamente desaventajadas respecto a niños/as provenientes de poblaciones en condiciones socioeconómicas mejores).

Finalmente, puede ocurrir que un grupo sea discriminado en forma estructural o sistemática pero no como consecuencia de una norma que así lo establezca, sino como resultado de la aplicación de una práctica que impide que ese grupo acceda a servicios y goce del ejercicio de determinados derechos⁴².

Esta lectura estructural de la igualdad ante la ley no se vincula con la irrazonabilidad [...] del criterio escogido para realizar la distinción, sino que entiende que lo que la igualdad ante la ley persigue es el objetivo de evitar la constitución y establecimiento de grupos sometidos, excluidos o sojuzgados por otros grupos⁴³.

40. Courtis, C., (2006) “Legislación y las políticas antidiscriminatorias en México: el inicio de un largo camino”, en Fondevila, G. (comp.), *Derechos civiles en México*. México DF, Fontamara (pp.231-262).

41. Courtis, C., (2006) “Legislación y las políticas antidiscriminatorias en México: el inicio de un largo camino”, en Fondevila, G. (comp.), *Derechos civiles en México*. México DF, Fontamara (pp.231-262).

42. Saba, R., (2004a) “(Des)igualdad estructural”, en Amaya, J. (ed.), *Visiones de la Constitución, 1853-2004*. Buenos Aires, UCES (pp. 479-514) y Grosman, L., (2007) “La igualdad estructural de oportunidades en la Constitución argentina”, en Alegre, M. y Gargarella, R., *El derecho a la igualdad: aportes para un constitucionalismo igualitario*. Buenos Aires, Lexis Nexis y ACIJ (pp.199-219).

43. Saba, R., (2004a) “(Des)igualdad estructural”, en Amaya, J. (ed.), *Visiones de la Constitución, 1853-2004*. Buenos Aires, UCES (pp. 479-514).

En una democracia, el Estado debe garantizar condiciones que permitan la efectiva igualdad de derechos y oportunidades. Desde esta perspectiva y a efectos de prevenir cualquier tipo de discriminación, se espera que el Estado derogue cualquier disposición, sea legal o administrativa, que establezca algún tipo de discriminación.

En síntesis, se viola el derecho a la educación si:

- se trata en forma diferente a personas que se encuentran en igualdad de condiciones y el criterio de distinción es irrazonable;
- se aplican o implementan en forma desigual políticas públicas educativas;
- se omite implementar o controlar la aplicación y ejecución de determinadas políticas educativas perjudicando a cierto grupo de personas;
- no se adecua la normativa afectando de esta forma a una parte de la población educativa;
- no se revocan leyes que establecen algún tipo de discriminación por cualquiera de los motivos prohibidos;
- no se adoptan medidas tendientes a revertir una discriminación de cierto individuo o grupo⁴⁴.

44. Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la esfera de la Enseñanza. Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

VII. Cuestiones de acceso a la información

La Constitución de la provincia de Buenos Aires garantiza en su artículo 12 inciso 4 a todas las personas el derecho a la información. En el año 2000, la Legislatura provincial aprobó la Ley N° 12475 de Acceso a Documentos Administrativos que, contrariamente a lo establecido en los estándares internacionales de derechos humanos, reconoce la facultad de acceder a información contenida en documentos y expedientes administrativos sólo a aquellas personas que puedan probar la existencia de un interés legítimo⁴⁵. Posteriormente, en 2004 se aprobó el Decreto N° 2549/04 que reglamenta la citada norma y habilita a toda persona a solicitar y recibir información completa, veraz, adecuada y oportuna de todos los órganos que conforman el Poder Ejecutivo Provincial, obligando al Estado a responder las solicitudes de información en un plazo determinado de 8 días, prorrogables por 10 días más, y estableciendo las acciones que las personas u organizaciones pueden emprender en caso de que la administración se negara u omitiera proveer la información requerida⁴⁶. No obstante, y a pesar de contar la provincia con diversas normas que garantizan este derecho, nos hemos encontrado a lo largo de toda nuestra investigación con algunos obstáculos en la obtención de información relativa a cuestiones vinculadas a la gestión educativa.

El sistema de información educativa es dispar en términos del tipo de información que se solicita y de quién es el o la responsable de producirla. Las bases de datos tanto nacionales como provinciales cuentan con información estadística e institucional mayormente rigurosa y actualizada; sin embargo, hay aún mucha información que consideramos debería estar procesada, disponible y al alcance de todos, y no lo está⁴⁷. Salvo algunas

45. El derecho a solicitar y recibir información pública del gobierno puede ser ejercido por todos los habitantes, sin distinción de raza, edad, nacionalidad, sexo, opinión o educación. Tampoco es necesario dar cumplimiento a otros requisitos formales, como constituir domicilio en el radio de la provincia de Buenos Aires, ni presentarse con asistencia de un gestor o abogado. En favor de los ciudadanos rige un principio que asegura la informalidad del procedimiento. Todos los funcionarios o empleados públicos deben cumplir con su deber de entregar la información solicitada y asegurar el ejercicio de este derecho.

46. Tanto la Ley de Educación Nacional como Provincial garantizan el acceso de todos/as las ciudadanas a la información pública. Específicamente, la Ley de Educación Provincial N° 13688, entre los fines y objetivos de la política educativa, establece la obligatoriedad de disponer el libre acceso a la información pública de los datos y estadísticas educativas.

47. Particularmente y dentro del Ministerio de Educación de la Nación, existe un enlace de acceso a la información. Este cargo se creó a partir del Dictado del Decreto N° 1172/03 que ordenaba formar una red comunicacional de enlaces y responsables de acceso a la información en cada ministerio nacional y en varios organismos que forman parte del Poder Ejecutivo Nacional. La función del enlace consiste en operativizar y hacer efectiva la herramienta del acceso a la información en el ámbito de su ministerio o área. Es quien recibe el pedido, asesora al ciudadano y realiza el

pocas excepciones, nuestros pedidos de información no han sido contestados. En algunas oportunidades y frente a cada uno de nuestros reclamos, los funcionarios de las áreas involucradas han resuelto nuestras inquietudes y necesidades. A lo largo de toda nuestra investigación, hemos dirigido 110 solicitudes de información por escrito a distintas reparticiones públicas provinciales y nacionales, y no hemos obtenido respuesta en más de la mitad de los pedidos efectuados⁴⁸. En contraposición a lo que establecen las normas de acceso a la información provincial, no hubo una sola respuesta escrita por parte de algún organismo público que informe sobre la denegatoria a brindar la información ni justifique el motivo por el cual no lo hacía. De estos 110 pedidos, 66 fueron dirigidos a áreas específicamente educativas. Sólo 9 de los 23 pedidos dirigidos a la Dirección de Cultura y Educación provincial han sido respondidos, mientras el Ministerio de Educación nacional nos respondió sólo dos de los cinco pedidos efectuados. Asimismo, no hemos recibido una sola respuesta por parte de las escuelas provinciales a las que enviamos solicitudes de información.

No obtuvo respuesta nuestro pedido de información dirigido a la Dirección General de Cultura y Educación provincial que intentaba conocer cuántos alumnos no obtuvieron una vacante para los ciclos lectivos correspondientes a los años 2005, 2006 y 2007, al igual que nuestro pedido de información para conocer cuáles eran los criterios utilizados para asignar vacantes. No obstante ello, tanto la Dirección General de Cultura y Educación como la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) fueron muy pro activos al brindarnos las bases de datos del sistema educativo nacional y provincial.

En términos generales, las respuestas fueron pobres y en muchas oportunidades, de silencio absoluto, en flagrante violación al derecho de acceso a la información protegido constitucionalmente. Se percibe, en cierta medida, falta de voluntad política de determinados organismos educativos, no to-

seguimiento de cada pedido de información. A su vez, dentro de este ministerio también se encuentra la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), encargada de construir, administrar y relevar las estadísticas del sector y de producir la información vinculada a las escuelas, docentes, matrículas, calidad educativa, entre otras. A nivel provincial, la Dirección General de Cultura y Educación cuenta con dos dependencias encargadas de producir, recopilar, analizar, organizar y distribuir información. La primera dependencia, denominada Centro de Documentación e Información (CENDIE), tiene como misión centralizar la documentación docente y técnico-administrativa, tanto nacional como provincial y extranjera. La segunda, la Dirección de Información y Estadística, básicamente efectúa tres relevamientos anuales, que incluyen datos de matrícula según año de estudio y sexo, datos de cada establecimiento, bibliotecas y servicio alimentario escolar, información relacionada con los alumnos matriculados, con la planta funcional y con el personal docente y no docente; aporta datos sobre movimientos interanuales de alumnos (promoción, repitencia, abandono, reinscripción); y permite la elaboración de un amplio repertorio de indicadores y la comparación a nivel nacional.

48. No hemos recibido respuesta alguna en 66 de los pedidos efectuados.

dos, en proveer la información solicitada. Resulta complejo determinar si la información efectivamente existe o si se trata de información inexistente. En muchos casos, se observa una total falta de conocimiento por parte de algunos funcionarios y empleados públicos de la existencia de normas de acceso a la información, ya que no haber recibido una sola respuesta, ni siquiera negativa, de parte de los directivos de escuelas, es un indicador de ello. En pocas ocasiones, pudimos acceder a información gracias a la buena voluntad de ciertos funcionarios y empleados públicos que han hecho lo imposible incluso para generar información con la que no cuentan⁴⁹.

La falta de acceso a cierta información clave para nuestro trabajo impidió conocer en profundidad la situación de desigualdad de parte de la población escolar y en consecuencia evaluar qué medidas está adoptando el Estado provincial para satisfacer el derecho a la educación de los mismos.

Para asegurar la protección del derecho a la educación, se espera del Estado la disponibilidad de ciertos mecanismos; entre otros, el acceso a un determinado nivel de información y participación. Como indica la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, en su informe “Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales”, es imperioso producir información desagregada en función de determinar e identificar sectores desaventajados en el ejercicio del derecho a la educación de modo de poder generar la atención prioritaria que estos sectores requieren⁵⁰. En este marco, el Estado debería no limitarse sólo a producir y poner a disposición información, sino arbitrar todos los medios para garantizar el acceso de todas las personas en forma igualitaria, no obstaculizando el acceso a información que posee, no discriminando en términos de a quién brinda o no la información y adoptando todas las medidas necesarias con el objeto de garantizar la provisión de información vinculada a este derecho⁵¹. La producción de información es necesaria para iluminar el grado de efectividad u obstáculos que impidan la adecuada satisfacción del derecho a la educación. Por ejemplo, la producción de información estadística está ín-

49. Éste es el caso del enlace de acceso a la información del Ministerio de Justicia nacional, que ha respondido a todos nuestros pedidos de información en el plazo indicado por la ley. Y en los casos en que ha necesitado mayor cantidad de tiempo para poder dar una respuesta, ha hecho uso de la prórroga establecida en el art. 12 del Decreto Nacional N° 1172/03 (BO 04/12/2003) de Acceso a la Información para la Mejora de la Calidad de la Democracia y de sus Instituciones, tratando de generar la información por nosotros solicitada. Lo mismo ha sucedido con la DINIECE y la Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

50. CIDH, (2007) “Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales”. OEA/Ser/L/V/II.129., Doc. 5, 5 de octubre (párr. 58).

51. Culiver, S., (1995) *The right to know: human rights and access to reproductive health information*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press (p. 39).

timamente asociada a la obligación del Estado de adoptar medidas positivas para proteger el derecho a la educación, ya que sin esta información es imposible que el Estado pueda conocer cuáles son las necesidades y prioridades del sector y, particularmente, de los grupos más vulnerables de la comunidad educativa, y en consecuencia evaluar el contexto de inequidad. Los ciudadanos deben contar con toda la información necesaria para poder controlar, reclamar y hacer efectivo el respeto y ejercicio de su derecho a la educación, y para ello resulta indispensable conocer el grado de ejecución de las políticas públicas, de modo tal de poder evaluar si el gobierno está tomando todas las medidas tendientes a asegurar estos derechos. En este sentido, se ha expresado el Comité de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales (CDESC), en varias de sus observaciones generales, al destacar la obligación que tiene el Estado de proveer reportes sobre las medidas adoptadas y los avances alcanzados con relación a las obligaciones asumidas en el PIDESC⁵².

52. Artículo 16 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Culturales y Sociales.

VIII. Discriminación en el acceso a la educación en la provincia de Buenos Aires

Este capítulo resume las situaciones de desigualdad educativa abordadas durante la investigación. Se centra en cuatro situaciones principales:

1. Oferta educativa: se analiza la insuficiencia de vacantes en algunos tramos de las trayectorias educativas, insuficiencia por la cual se excluye del sistema a numerosos niños/as.
2. Repitencia: se analiza la situación a la que son expuestos los adolescentes del 1° año del Polimodal que repiten y las oportunidades educativas que se les ofrece.
3. Días de clase: se argumenta que no todas las escuelas poseen la misma cantidad de horas y días de clase.
4. Desigualdad en el acceso a la educación a la que son expuestos los hijos/as de madres presas.

La situación de la oferta educativa en la provincia de Buenos Aires

En el año 2007, se sancionó la Ley de Educación Provincial (N° 13688) con el propósito de adecuar la educación a los principios y estándares establecidos en la Ley de Educación Nacional (N° 26206) y a las reformas que se han venido produciendo en el sistema educativo. De acuerdo con los desafíos y proyecciones planteados en la Ley Nacional, la provincia se obligó a proveer, asegurar y supervisar la obligatoriedad del servicio educativo mediante la adopción de medidas que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todas las situaciones sociales.

En estos últimos años, y debido al incremento de escolarización obligatoria establecido, se ha producido una expansión de la oferta educativa de gran relevancia. Conforme surge de datos oficiales provistos por el propio gobierno de la provincia⁵³, y analizando específicamente la comparación intercensal, se percibe una importante disminución de la población fuera de la escuela, con una incorporación masiva de adolescentes al sistema educativo entre los censos de 1991 y 2001. Como muestra el cuadro que sigue, la provincia ha logrado en los últimos diez años incrementos en las

53. Datos suministrados por la Dirección General de Cultura y Educación en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 27 de junio de 2007.

tasas de escolarización en todos los grupos de edad, que han sido mayores en los grupos que en el año 1995 mostraban tasas más bajas.

Cuadro 2 - Provincia de Buenos Aires. Tasas de escolarización.

Total aglomerados. Años 1995- 2006. Por grupos de edad(*)

	5 a 11 años (**)	6 a 11 años	12 a 14 años	15 a 18 años
1995	96,8	98,5	90,2	60,7
1996	96,5	99,6	89,2	59,8
1997	96,4	99,1	95,4	64,9
1998	98,0	99,1	98,8	69,7
1999	98,2	99,0	97,7	75,7
2000	97,5	98,2	98,3	73,8
2001	98,1	98,6	97,6	74,7
2002	99,0	99,7	98,7	80,8
2003	98,8	100	99,5	80,0
2004	97,5	99,4	97,2	79,3
2005	97,0	94,4	96,4	78,7
2006	98,5	100	99,3	79,8

(*) Estas tasas de escolarización se obtienen por muestra, por lo tanto en su lectura no debe olvidarse la existencia de intervalos de confianza para cada una de las estimaciones.

(**) La diferencia entre esta columna y la siguiente muestra la evolución de la incorporación de la sala de cinco años.

Fuente: Cuadro elaborado como composición de cuadros de Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, (2007c) "Cobertura del sistema educativo y pobreza.

Tasas de escolarización por categorías de ingreso 1995 a 2006". Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril.

Si bien este incremento es resultado de un importante esfuerzo del gobierno provincial, la oferta educativa es aún insuficiente y faltan vacantes en puntos críticos de las trayectorias escolares. Particularmente, y en el contexto de la última década, las tasas de escolarización en los distintos grupos de edad han fluctuado considerablemente. En esos años, se produjo en Argentina un alarmante incremento de la cantidad de niños y jóvenes en situación de pobreza⁵⁴; al mismo tiempo, la legislación educativa imponía una ampliación de la obligatoriedad escolar, tanto en la sala de 5 años, como en 8° y 9° grados. En este marco, se produjeron importantes avances en la incorporación de sectores de población tradicionalmente excluidos, pero estos no están consolidados y se intensifican los problemas de repitencia y sobreedad.

54. Lozano, C.; Rameri, A. y Raffo, T., (2005) *El hambre es un crimen. La infantilización de la pobreza en la Argentina*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

Según estudios prospectivos realizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia sobre una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporan en el año 2005 al 1° año de la Educación Primaria Básica, en 2010 (el año de egreso según la trayectoria teórica) habrán completado el nivel 713 alumnos, 257 lo harán al año siguiente y 54, dos años después. Prolongando el estudio en el nivel siguiente (la Educación Secundaria Básica), 325 de los 1.000 alumnos ingresantes en 2005 egresarán en el año 2013 (el año de egreso de la ESB para la trayectoria teórica), 258 lo harán un año después y 116, dos años después. La esperanza de egreso de ESB de la cohorte teórica 2005 alcanza a 754 por cada 1.000 alumnos hasta el año 2020⁵⁵. Considerando el nivel Polimodal, el mismo estudio muestra que, para una cohorte teórica de 1.000 alumnos que se incorporan en el año 2006 al nivel, al finalizar el año 2008 (el año de egreso según la trayectoria teórica) habrán completado el nivel 415 alumnos; 125 lo harán al año siguiente y 27, dos años después. La esperanza de egreso del nivel Polimodal de la cohorte teórica 2006 alcanza a 573 por cada 1.000 alumnos hasta el año 2013⁵⁶.

Una parte del problema que estamos analizando puede relacionarse con la insuficiencia de las vacantes ofrecidas por el sistema escolar. Tal es el caso de la sala de 5 años que, a pesar del compromiso de universalización del nivel, muestra incrementos de cobertura pero no universalización (Cuadro 2)⁵⁷. Los datos que siguen muestran que, en los últimos cinco años, la matrícula de la sala de 5 años fluctúa, y es sistemáticamente inferior a la de 1° grado, lo que en parte puede deberse a la repitencia en este grado, y en parte a insuficiencias localizadas en la oferta de vacantes en la sala de 5 años.

55. Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, (2007b) "Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/nivel Polimodal". Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril (p. 2).

56. Un estudio semejante en otras provincias argentinas arrojaría una esperanza de egreso mucho mayor, pero esa cifra no debería llevarnos a confusión sobre la realidad de la escolarización de los adolescentes y jóvenes, puesto que los estudios teóricos se realizan proyectando las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual de cada sistema educativo provincial, y esas tasas serán mejores en aquellas provincias donde una mayor proporción de niños, adolescentes y jóvenes estén excluidos del sistema. En esos casos, las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual corresponden a una población preseleccionada, quedando afuera importantes sectores de la población infantil y juvenil de esas provincias. No es la situación de la provincia de Buenos Aires, vista la mayor tasa de egreso del nivel primario.

57. El Estado provincial se obligó a garantizar la universalización del nivel inicial, asegurando la provisión del servicio, regulando el funcionamiento de todas las instituciones educativas que atienden la primera infancia y garantizando la igualdad de oportunidades de todos los niños/as. Particularmente, se obligó a proveer educación desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años. El incumplimiento de esta misma obligación por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires generó la interposición de una acción de amparo por parte de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), cuya sentencia obligó al Estado de la ciudad a garantizar vacantes en los establecimientos educativos para todos los niños/as de entre 45 días y 5 años bajo apercibimiento de aplicarle una multa de 50 pesos por día.

Cuadro 3 - Provincia de Buenos Aires. Brecha de matrícula entre sala de 5 años y 1° grado de la escuela primaria. Años 2002, 2003, 2004 y 2005

Sala 5 años		1° grado			Brecha sala de 5 años	
Año lectivo	Matrícula	Año lectivo	Matrícula total	Matrícula no repitente		Matrícula repitente
(A)	(B)	(C)	(F)	(D)	(E)	(G) = (D) - (C)
2002	232.462	2003	293.320	275.339	17.981	42.877
2003	221.319	2004	278.862	259.502	19.360	38.183
2004	225.629	2005	271.810	253.122	18.688	27.493
2005	231.848	2006	275.276	255.665	19.611	23.817

Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, DINIECE-MECyT, años 2002 a 2006

Según la información disponible y la perspectiva de los informantes clave, la situación no es generalizada en todo el territorio provincial, pues en las zonas rurales la cobertura es completa, mientras que las vacantes parecen faltar en las zonas más pobres y atestadas del Conurbano. Todavía un número indeterminado de niños y niñas ingresan a la escuela primaria sin haber tenido oportunidad de Educación Inicial; al mismo tiempo, los niños de los sectores socioeconómicos más acomodados han incrementado sus años de escolarización preprimaria.

Derecho a la igualdad y no discriminación. Obligación de proteger a los niños/as pertenecientes a los grupos más vulnerables

Como puede advertirse, el acceso a la educación de los niños/as en edad preescolar en la provincia de Buenos Aires no es el mismo (para todos). En contraposición a los principios básicos de derechos humanos, de universalidad, igualdad y no discriminación, un grupo indeterminado de niños y niñas, particularmente de los sectores más desaventajados, es excluido del sistema educativo por ausencia de vacantes.

A pesar de haberse comprometido el Estado provincial a garantizar el acceso al nivel inicial sin discriminación, la omisión del Estado en asegurar el acceso a la educación de parte de la población escolar no sólo es contraria al principio de igualdad de trato y no discriminación en el acceso a las instituciones y los programas de enseñanza, sino al requisito de “accesibi-

lidad” no discriminatoria con que la educación debe brindarse conforme a estándares jurídicos internacionales de jerarquía constitucional⁵⁸.

De acuerdo con los requerimientos constitucionales, el Estado provincial tiene la obligación de brindar el mismo trato a todos aquellos que se encuentren en idéntica situación. Justamente, el principio de igualdad y no discriminación reclama la protección prioritaria de los grupos sociales más vulnerables, y el hecho de que no se abarque a toda la población en igualdad de condiciones es contrario al requisito de universalidad que caracteriza al derecho a la educación.

La obligación de garantizar la cobertura universal del servicio educativo y su accesibilidad efectiva requiere precisamente que la política pública que se adopte promueva la inclusión de los sectores más desfavorecidos de la población en relación con el goce y acceso de ese derecho. Resulta necesario entonces, que al diseñarse la política, se priorice a aquellos sectores de mayor vulnerabilidad. Bajo esta óptica, el diseño de la política pública debería contemplar no sólo un trato igualitario sino priorizar particularmente a aquellos sectores que se encuentran en desventaja en el ejercicio de sus derechos y que requieren la adopción de políticas y acciones tendientes a igualar sus oportunidades⁵⁹.

El Comité DESC de Naciones Unidas ha considerado que, en el marco de las obligaciones que le competen, los Estados son responsables de disponer de las estructuras necesarias que permitan tanto el acceso a la instancia educativa como a determinados contenidos, eliminando cualquier tipo de obstáculo que limite o impida el acceso al servicio educativo⁶⁰.

Acceso a la información y control social

Con el objeto de evaluar el impacto que produce la insuficiencia de ofer-

58. Específicamente, al suscribir el Estado argentino al PIDESC se comprometió, entre otras cuestiones, a implementar un sistema de escuelas, construyendo aulas y estableciendo programas de modo tal de brindar el servicio educativo con instituciones suficientes así como a evitar cualquier medida que impida el disfrute del derecho a la educación. En este sentido, se ha expresado la ex relatora para el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, específicamente respecto a la obligación del Estado de garantizar la existencia de escuelas, y ha señalado que el cumplimiento de esta obligación exige a los Estados realizar importantes esfuerzos financieros para invertir en el desarrollo de infraestructura y dotación de los establecimientos educativos. Observación General N° 13 del Comité de DESC al PIDESC, relativa al derecho a la educación (art. 13 del Pacto), del 08/12/99, E/C.12/1999/10 (párr 50 y 52).

59. Abramovich, V., (2006) “Una aproximación al enfoque de derechos en las políticas y estrategias de desarrollo de América Latina”, en *Revista de la CEPAL* N° 88. Buenos Aires, CEPAL.

60. Particularmente y en su Observación General N° 3, el Comité señaló la obligación de todos los Estados Partes de adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y cooperación internacional, especialmente económicas y técnicas, para el pleno ejercicio de los derechos reconocidos en el Pacto.

ta educativa en el sistema educativo provincial, la ADC dirigió varios pedidos de información a la Dirección General de Cultura y Educación provincial y ninguno de ellos obtuvo respuesta. Frente a la ausencia de un estudio oficial que pudiera evidenciar la situación de la oferta educativa y su relación con la matrícula en la provincia de Buenos Aires⁶¹, se trabajaron y procesaron datos oficiales disponibles tanto de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) como de la DINIECE del Ministerio de Educación nacional. Particularmente, y con fecha 7 de septiembre de 2007, la ADC dirigió dos pedidos de información a la Dirección Provincial de Educación Inicial y a la de Educación Primaria respectivamente, consultando acerca de la existencia de niños/as que no hubieran obtenido una vacante para los ciclos lectivos correspondiente a los años 2005, 2006 y 2007. Asimismo, se consultó acerca de la existencia de registros de inscripción de alumnos que no pudieron obtener una vacante para los ciclos citados. En ninguno de los casos la ADC obtuvo respuesta. En ese marco, la ADC interpuso una acción judicial por acceso a la información. En el expediente judicial, la Dirección Provincial de Educación Primaria respondió que “[...] no [existían] registros de posibles alumnos que no hayan obtenido [una] vacante en las escuelas dependientes de [la] Dirección Provincial de Educación en relación con los ciclos lectivos 2005, 2006 y 2007”. Del mismo modo, manifestó que “[...] la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires garantiza el acceso a la educación de todos los niños y niñas de la Provincia”⁶². No obstante esta respuesta, a la fecha de cierre de este informe no se contó con información que permitiera validar lo manifestado por las autoridades provinciales.

La situación de quienes repiten

Asegurar el acceso a la educación de todos los niños/as y jóvenes es una obligación esencial del Estado. A efectos de lograr tal acceso, es necesario que se

61. Durante 2008 y en el marco de nuestro trabajo, que entre otras cuestiones incluye el seguimiento de las políticas públicas vinculadas a las situaciones abordadas durante el período de nuestra investigación, reiteramos con fecha 26 de septiembre el pedido de información realizado durante el año 2007 y que tenía por objeto conocer si existía en el ámbito del gobierno provincial un estudio pormenorizado sobre la oferta educativa en el nivel primario e inicial. Ya cerrado este informe y con fecha 3 de octubre de 2008, recibimos los estudios “Evolución de la matrícula 2001/07 nivel inicial de la educación común”, y “Evolución de la matrícula 2001/07 nivel primario y secundario de la educación común”, ambos de septiembre de 2008, de la Dirección Provincial de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia.

62. Conforme surge de la presentación efectuada por la Dirección General de Cultura y Educación en la causa “Asociación por los Derechos Civiles c/ Dirección General de Cultura y Educación s/ amparo por mora”. Juzgado en lo Contencioso Administrativo N° 3 de La Plata.

generen las condiciones adecuadas que garanticen la continuidad en las trayectorias educativas de los alumnos. Para ello, el Estado debe adoptar todas las medidas tendientes a facilitar el tránsito de todos los alumnos por el sistema educativo, pero fundamentalmente debe prestar atención a las necesidades de los sectores educativos socioeconómicamente más vulnerables.

Que los mayores índices de repitencia y abandono afectan especialmente a los sectores socioeconómicamente más postergados de la sociedad no es novedad. Numerosos estudios indican que los chicos/as que viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas tienen un 70% más de probabilidades de desertar que los jóvenes que viven en hogares no pobres⁶³. Según un estudio realizado por Cerruti y Binstok en 2005, el abandono escolar de los chicos/as está comúnmente asociado a la situación socioeconómica de su hogar⁶⁴. Asimismo, los jóvenes provenientes de hogares socioeconómicamente más desaventajados “[...] acceden a instituciones dotadas de menores recursos y, por lo tanto, con mayores dificultades tanto para ‘contener’ como para brindar aprendizajes significativos”⁶⁵.

Los estudios de cohorte realizados por la provincia⁶⁶ evidencian que la permanencia de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema, y en su tránsito regular por los grados previstos de la escolarización, presenta serias dificultades. Puede decirse que a lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por los distintos niveles de la enseñanza, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de niños, adolescentes y jóvenes. Uno de los modos en que opera esta selección es la repitencia, un fenómeno soste-

63. Cerruti, M. y Binstok, G., (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF (p. 32).

64. Cerruti, M. y Binstok, G., (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF (p. 32). El seguimiento de las actividades laborales y educativas de los egresados a lo largo de sus primeros tres años luego de su egreso en 1999 mostró un panorama de las características que asume la desigualdad de oportunidades entre los jóvenes que poseen, aparentemente, certificados educativos con valor análogo. Se han realizado análisis en base a una categorización de las escuelas que componen una muestra de acuerdo con las características socioeconómicas de la mayoría de sus alumnos. De esta forma, y en base a la construcción de un índice que resume el nivel educativo y las características ocupacionales de los padres, se han identificado tres tipos de escuelas: alto, medio y bajo. Las desigualdades en las actividades post-secundarias de los jóvenes se manifestaron, entre otras, a la obtención del diploma del colegio secundario. Entre los que culminaron sus estudios en establecimientos del segmento educativo bajo, el 20.2% no logró obtener su certificado porque adeuda exámenes finales a tres años de haber completado el ciclo. Mientras que en el segmento alto, la titulación alcanza al 100% de los egresados. Ver Filmus, D. et al., (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana.

65. Cerruti, M. y Binstok, G., (2005) *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en Argentina*. Buenos Aires, UNICEF (p. 10).

66. Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, (2007b) “Trayectoria y eficiencia de una cohorte. Nivel primaria y secundaria básica/nivel Polimodal”. Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo. Dirección de Información y Estadística, abril (p. 3).

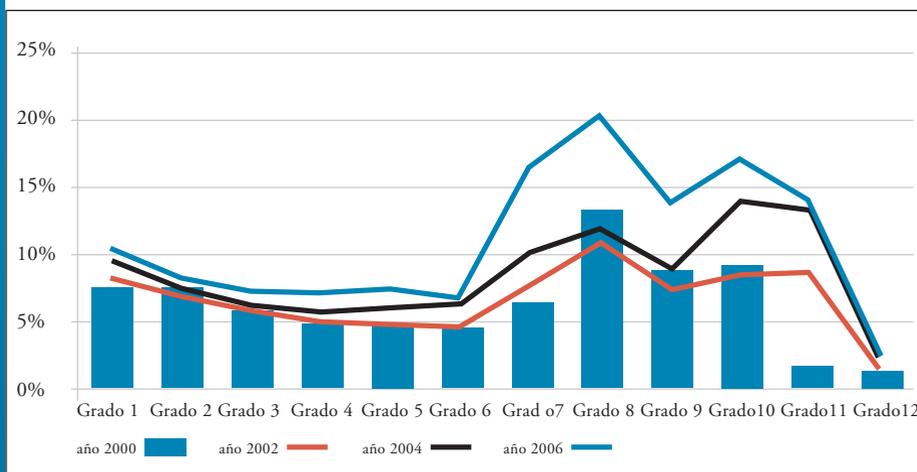
nido a lo largo de los distintos grados de la escolarización, que tiene como corolario la sobriedad y que es la antesala del abandono⁶⁷.

Cuadro 4 - Provincia de Buenos Aires. Repitencia en los grados 1° a 12°, como porcentaje de la matrícula del grado. Sector estatal. Años 2000, 2002, 2004 y 2006

	1° grado	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado	7° grado	8° grado	9° grado	10° grado	11° grado	12° grado
Año 2000	7,6%	7,6%	5,9%	5,0%	4,7%	4,6%	6,5%	13,5%	9,0%	9,3%	1,9%	1,3%
Año 2002	8,3%	6,8%	5,9%	4,9%	4,5%	4,5%	7,7%	10,8%	7,4%	8,4%	8,5%	1,1%
Año 2004	9,7%	7,4%	6,2%	5,9%	6,0%	6,3%	10,3%	12,8%	8,8%	14,1%	13,6%	2,0%
Año 2006	10,3%	8,3%	7,2%	6,8%	7,0%	6,8%	16,5%	19,9%	13,7%	16,9%	13,9%	2,2%

Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, DINIECE-MECyT, años 2000 a 2006.

Gráfico 1 - Provincia de Buenos Aires. Repitencia en los grados 1° a 12°, como porcentaje de la matrícula del grado. Sector estatal. Años 2000, 2002, 2004 y 2006



Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, DINIECE-MECyT, años 2000 a 2006.

67. Es importante destacar, para una correcta comprensión de los cuadros que siguen, que el 3° año de Polimodal no se repite. Independientemente de las materias que queden pendientes, los jóvenes no son rematriculados al año siguiente, generándose la situación de “egresados informales”; en otras palabras, estudiantes que han terminado de cursar el 3° año de Polimodal pero que no reciben su diploma. Los que aparecen como repitentes de 3° año son aquellos estudiantes cursantes de las modalidades de seis años de secundaria (carreras técnicas), quienes padecen una situación análoga al culminar el 6° año, es decir, no aparecen como repitentes aun en el caso que adeuden materias y no se titulen.

Según revelan las estadísticas, las situaciones más críticas se concentran en los tramos de pasaje de la escuela primaria a la Educación Secundaria Básica (antes, Tercer Ciclo de la EGB) y en el pasaje de la ESB al Polimodal. Una manera de visualizar la criticidad de estas situaciones es pensarlas en términos de trayectorias escolares, traduciendo los datos en consideraciones sobre las trayectorias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo provincial.

Gráfico 2 - Provincia de Buenos Aires. Hipótesis sobre los efectos de los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo sobre la cohorte 2003. Sectores estatal y privado

Gráfico 2.a - Alumnos de 11 años (2003/2006)

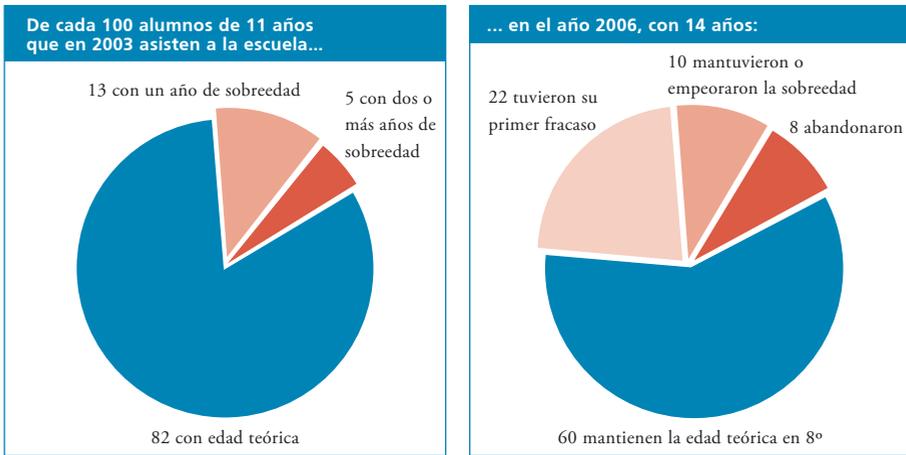
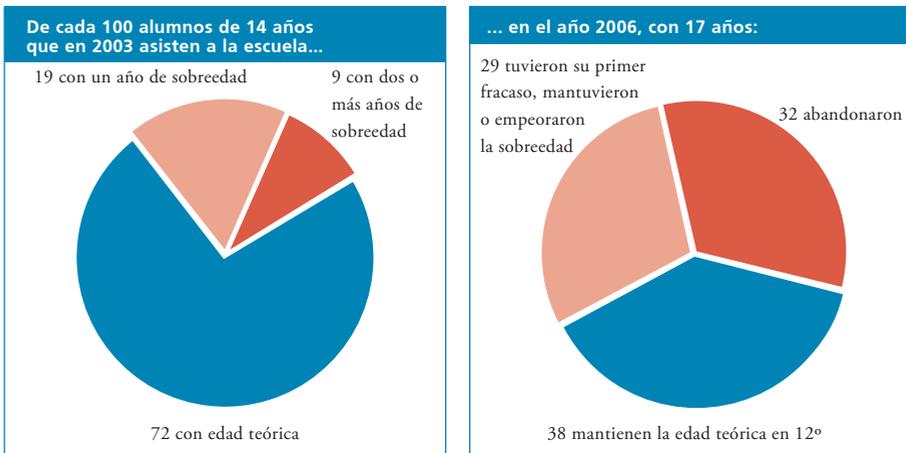


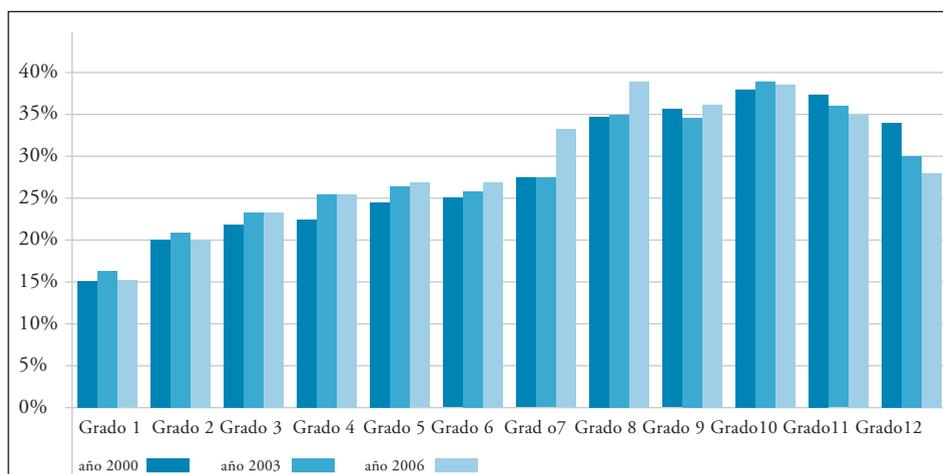
Gráfico 2.b - Alumnos de 14 años (2003/2006)



Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, DINIECE-MECyT, años 2003 y 2006.

Particularmente, la permanencia en el sistema escolar de la población vulnerable parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando por efecto de la repitencia. Es cierto, como se dijo aquí, que la sobreedad es la antesala del abandono, pero el abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y re-ingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras equivalentes en las tasas de egreso.

Gráfico 3 - Provincia de Buenos Aires. Sobreedad en los grados 1° a 12°, como porcentaje de la matrícula del grado. Sectores estatal y privado. Años 2000, 2003 y 2006



Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, DINIECE-MECyT, años 2003 y 2006.

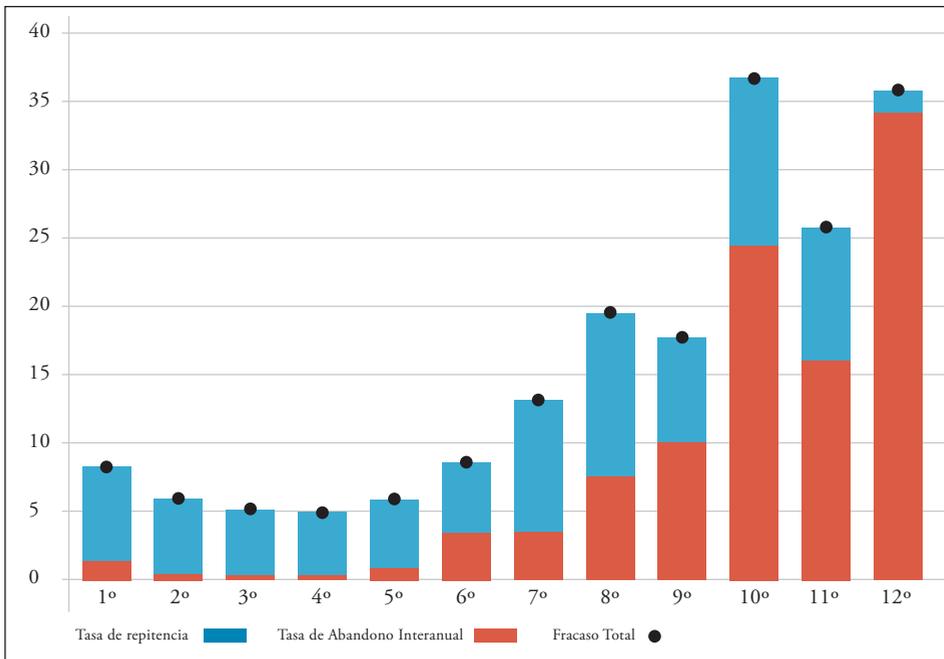
La cuestión de la repitencia

Si bien el sistema educativo provincial ha realizado un importante esfuerzo de inclusión de poblaciones tradicionalmente excluidas, todavía hay serios problemas por resolver. Uno de los puntos de mayor fracaso escolar en el itinerario escolar de los alumnos es el 1° año del nivel Polimodal. Como muestra el Gráfico 4, tomando en cuenta la repitencia y el abandono interanual, 1 de cada 3 alumnos que asistió a 1° año del Polimodal⁶⁸ en 2004 no logró promover al año siguiente. Los valores que asumen estos indicadores en el 1° año del Polimodal son especialmente preocupantes:

68. En este documento se toma como equivalente el 1° año de Polimodal con el 10° año de estudio.

la tasa de repitencia (barra celeste) en este año de estudio es la más elevada de los 12 años presentados, alcanzando valores superiores al 12%. Asimismo, la tasa de abandono interanual llega casi al 25%. Es decir que del conjunto de alumnos que asisten a 1º año del Polimodal en un ciclo lectivo se espera que a fin de año abandonen la escuela 1 de cada 4.

Gráfico 4 - Provincia de Buenos Aires. Tasa de repitencia y abandono interanual. Ambos sectores de gestión. Años 2004-2005



Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamientos Anuales de Matrícula, DINIECE-MECyT, años 2004 y 2005.

Conforme surge de las distintas investigaciones analizadas para este estudio, el abandono en el nivel medio es, en muchos casos, consecuencia directa de la repitencia reiterada, ya que frente a la situación de tener que volver a repetir el grado, el alumno abandona la escuela, quedando asociado el problema del abandono a la repitencia.

En el sector estatal, este escenario es aún más grave. El relevamiento anual del año 2006 muestra que en el nivel Polimodal asistían más de 43 mil alumnos repitentes, cifra que corresponde casi al 13% de la matrícula en el nivel. De estos alumnos repitentes, casi dos tercios (27.532) asistían al 1º año (ver Cuadro 5).

Cuadro 5 - Provincia de Buenos Aires. Matrícula y repitentes, por año de estudio. Nivel Polimodal. Sector estatal. Año 2006

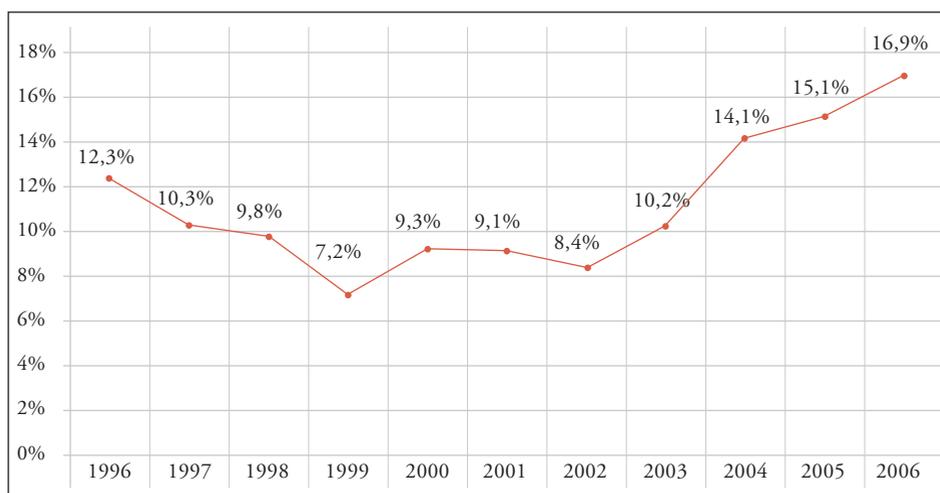
	Nivel Polimodal			
	1º año	2º año	3º año	Total
Alumnos	162.468	10.3318	72.633	338.419
Repitentes	27.532	14.397	1.583	43.512
% repitentes	16,9	13,9	2,2	12,9

Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base al Relevamiento Anual de Matrícula, DiNIECE-MECyT, año 2006.

Particularmente, y en el año 2006, el porcentaje de alumnos inscriptos como repitentes al 1º año del Polimodal fue del 16,9%. Una aproximación al dimensionamiento estadístico de esta desigualdad puede expresarse en el siguiente cálculo: los alumnos repitentes de 1º año del Polimodal equivalen a 1.100 divisiones completas.

En el Gráfico 5 puede observarse el porcentaje de repitentes en 1º año del Polimodal en los últimos diez años. Una de las primeras lecturas que llama la atención es su inestabilidad. Sin embargo, esta proyección muestra tres etapas definidas:

Gráfico 5 - Provincia de Buenos Aires. Porcentaje de repitentes. 1º año del nivel Polimodal. Sector estatal. Años 1996 a 2006



Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamientos Anuales de Matrícula, DiNIECE-MECyT, años 1996-2006.

1. De 1996 a 1999, puede observarse una disminución escalonada de la repitencia en 1º año del Polimodal, llegando al 7,2% en el último año.
2. Entre 2000 y 2003, en el medio de la profunda crisis que atravesaba el país, los niveles de repitencia se mantuvieron estables.
3. Desde el año 2004 hasta la actualidad, muestra por el contrario un enorme crecimiento escalonado de la repitencia. Ésta es una señal de alarma: progresivamente más alumnos repiten 1º año del Polimodal, con las consecuencias individuales y sociales que este fenómeno conlleva, profundizando las desigualdades educativas en perjuicio de una proporción creciente de alumnos. En el año 2003, asistían a 1º año del Polimodal 17 mil alumnos repitentes. Tres años después, esta cifra se incrementa en un 60%: son 27.500 alumnos los que asisten inscriptos como repitentes.

Cuando se aborda el problema de la repitencia en las distintas modalidades del nivel Polimodal, se observa que también se manifiestan desigualdades en los indicadores. Existe una percepción generalizada de que las dificultades intrínsecas de algunas modalidades generan como consecuencia una concentración de repitentes en ellas, mientras que en otras modalidades de menor complejidad, la promoción es más accesible. El estudio de los indicadores de repitencia en cada modalidad (Cuadro 6) muestra que esta afirmación tiene algo de cierto. Se presentan diferencias importantes entre algunas modalidades (en Economía y Gestión, el porcentaje de repitentes supera en 5 puntos porcentuales al indicador en la modalidad de Producción de Bienes y Servicios). Sin embargo, los indicadores promedio siguen mostrando valores alarmantes en todos los casos.

Cuadro 6 - Provincia de Buenos Aires. Matrícula y repitentes, por modalidad. 1º año del nivel Polimodal. Sector estatal. Año 2006

	Alumnos	Repitentes	% repitentes
Humanidades y Ciencias Sociales	43.827	7.848	17,9
Ciencias Naturales	26.694	4.221	15,8
Economía y Gestión de las Organizaciones	51.819	9.768	18,9
Producción de Bienes y Servicios	32.374	4.499	13,9
Comunicación, Artes y Diseño	7.065	1.178	16,7

Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula, DINIECE-MECyT, año 2006.

Por otra parte, en las modalidades que concentran la mayor cantidad de alumnos de 1º año del Polimodal (Humanidades y Ciencias Sociales, por un lado, y Economía y Gestión de las Organizaciones, por el otro), más del 17% de los alumnos está inscripto como repitentes.

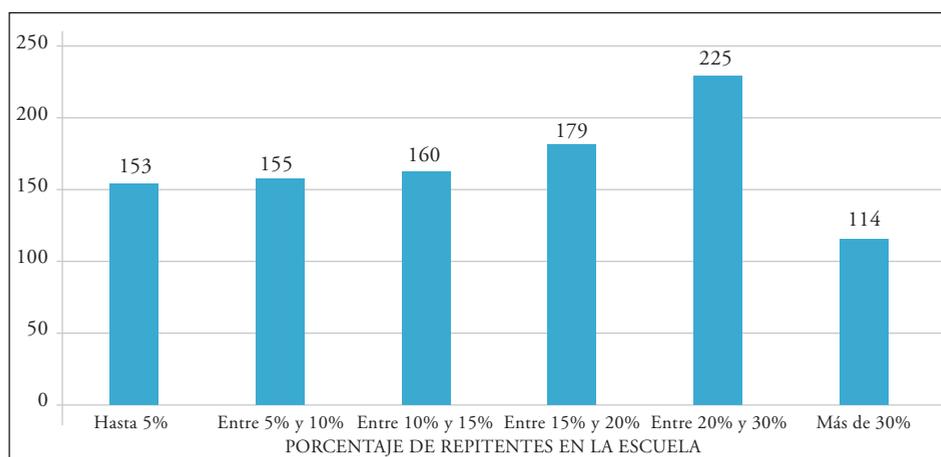
El diagnóstico de situación a través de promedios estadísticos oculta las **desigualdades entre establecimientos**; realizando un estudio pormenorizado, se puede observar que la situación varía completamente de una escuela a otra, y que muchas veces los criterios de promoción y repitencia están arraigados en lógicas institucionales propias de ciertos establecimientos educativos.

En el Gráfico 6 pueden observarse las diferencias presentes entre los establecimientos educativos. A primera vista, la situación es muy diversa entre las escuelas. Solamente 153 establecimientos educativos (que representan el 16% del total) tienen una matrícula con menos del 5% de repitentes. Por otro lado, 1 de cada 3 establecimientos educativos tiene más del 20% de matrícula repitente en 1º año del Polimodal.

Así como los indicadores de repitencia tienen una variación importante entre escuelas, esto mismo ocurre al interior de cada una de ellas, debido a prácticas de segregación de los alumnos al interior de los establecimientos.

Según muestran los datos, esto se agrava al ser una práctica común a muchas escuelas concentrar en algunas secciones a los alumnos no repitentes, y juntar en otras a los repitentes. Este tipo de estrategias genera una ampliación y profundización de la brecha de desigualdades.

Gráfico 6 - Provincia de Buenos Aires. Escuelas clasificadas por su % de repitentes. 1º año del nivel Polimodal. Sector estatal. Año 2006



Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula, DINIECE-MECyT, año 2006.

En el Cuadro 7, se muestra la cantidad y el porcentaje de secciones de 1º año del Polimodal según este criterio de segregación⁶⁹.

Conforme a los datos expuestos, sobre un total de 5.256 secciones de 1º año del Polimodal analizadas⁷⁰, el 17% son secciones “segregadas”, es decir que concentran alumnos con sobreedad en una proporción mucho mayor al de su propia escuela. A estas secciones segregadas asisten más de 30.500 alumnos, o sea, casi el 20% de la matrícula total de 1º año del Polimodal de la provincia. En este contexto, cabe preguntarse qué medidas ha venido adoptando el gobierno provincial ante la situación descripta.

Cuadro 7 - Provincia de Buenos Aires. Secciones clasificadas por su % de alumnos con sobreedad. 1º año del nivel Polimodal. Sector estatal. Año 2006

Clasificación	Secciones	Porcentaje
Muy por debajo del promedio de la escuela	176	3%
Por debajo del promedio de la escuela	803	15%
En torno al promedio de la escuela	3.350	64%
Por encima del promedio de la escuela	643	12%
Muy por encima del promedio de la escuela	284	5%
Total	5.256	100%

Nota: En este cuadro no se consideran las escuelas con una sola sección de 1º año del Polimodal.

Fuente: Datos procesados por la Asociación Civil Educación para Todos, en base a Relevamiento Anual de Matrícula, DINIECE-MECyT, año 2006.:

¿Qué tipo de respuesta ha venido dando el Estado provincial a quienes repiten?

En la última etapa de cada año, es práctica de la provincia dictar una comunicación conjunta para establecer los criterios de matriculación en el nivel Polimodal. El objeto, según surge de la propia norma, es garantizar la difusión de las distintas modalidades que ofrece la provincia para este nivel, comunicando a las familias las opciones para promover la continuidad de los alumnos en el sistema educativo, posibilitando una elección informada y asegurando la inscripción total de los alumnos en la Educación Polimodal.

69. En el análisis de segregación se utiliza como criterio los alumnos que asisten con sobreedad, es decir, con mayor edad a la que corresponde teóricamente al grado. Este indicador permite dar cuenta de la segregación de los alumnos que han tenido en su itinerario escolar algún fracaso previo.

70. En este análisis no se consideran las escuelas con una sola sección de 1º año del Polimodal.

Particularmente y para el ciclo lectivo 2006/2007, la provincia venía estableciendo una reserva del 5% de las vacantes para posibles recursantes del 1° año del nivel Polimodal⁷¹. Llamaba poderosamente la atención que, asumiendo la provincia niveles de repitencia en este ciclo de hasta el 12%, estableciera una reserva para recursantes tan baja⁷². En el año 2007 y al aprobar la comunicación conjunta, para el ciclo lectivo 2008, la provincia modifica este criterio estableciendo –mediante la Comunicación Conjunta 09/08⁷³– lo siguiente:

De la preinscripción:

[...] 4. En las escuelas en las que la demanda de inscriptos supere las vacantes, considerando la cantidad de postulantes en años anteriores, se efectuará:

A. Preinscripción de aspirantes que reúnan las siguientes condiciones, según las siguientes prioridades:

- 1. Alumnos de los 9° años que comparten edificio con la escuela media.*
- 2. Alumnos de los 9° años de las escuelas medias, técnicas, agrarias con la ESB incorporada.*
- 3. Hermanos de alumnos de la escuela de nivel Medio (Adultos) o Polimodal o de la que cursen en el mismo edificio de la escuela de Educación Polimodal.*
- 4. Hermanos de alumnos de las escuelas de medias, técnicas y agrarias con ESB incorporada.*
- 5. Hijos del personal de la escuela de Educación Polimodal o bachillerato para adultos que funcionan en el mismo edificio.*
- 6. Repetidores de la escuela.**

Todas estas vacantes se reservaran hasta la finalización del turno de evaluación ante comisión en febrero/marzo [...].

A pesar de haberse cambiado la política y haberse incorporado nuevos parámetros, aún no se percibe –en la política– una mirada inclusiva hacia esta población. En primer lugar, porque se está considerando a los repitentes como si fueran nuevos ingresantes, situación que los relega en la

71. En respuesta a un pedido de información efectuado por al ADC con fecha 21 de noviembre de 2007, la Dirección de Gestión Institucional manifestaba que lo que establecía la disposición era una reserva mínima y anticipada de hasta el 5%. Conforme datos suministrados por la Dirección General de Cultura y Educación en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 27 de junio de 2007.

72. Los elevados índices fueron reconocidos incluso por el propio gobierno provincial en una nota publicada en el diario *Clarín* en 2007, en donde manifestaba que “[...] la comparación de los datos oficiales de ‘eficiencia interna’ del período 1999/2000 con los de 2005/2006 revela que la repitencia en el secundario trepó del 4% al 9% en cinco años (con un pico del 16% en 8° del EGB, el viejo 1° año)”. Ver *Clarín*, (2007) “Creció un 130% la deserción en los secundarios bonaerenses”, 30 de octubre.

73. Conforme datos suministrados por la Dirección General de Cultura y Educación en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 22 de octubre de 2007.

disponibilidad de vacantes luego de otras cuatro categorías de aspirantes. En segundo lugar, porque la provincia parece no haber advertido que, si después de asignar las vacantes de los puntos I a V no queda más disponibilidad, los repitentes quedan fuera de su escuela (ponerlos en el VI y último lugar los posterga frente a aquellos que no son alumnos de la escuela) y en tercer lugar, porque no se ha previsto ningún mecanismo que impida el desplazamiento de alumnos repitentes a otros turnos y escuelas. Este último aspecto no es menor si, como se ha afirmado aquí, es práctica de las escuelas concentrar alumnos repitentes en algunas escuelas o secciones y juntar en otras a los no repitentes⁷⁴.

La importancia de generar políticas inclusivas

La igualdad y la no discriminación –como venimos afirmando– constituyen dos de los elementos esenciales para el diseño, implementación y análisis de las políticas públicas en materia de derechos sociales. La situación de la repitencia en la provincia es de tal magnitud –en términos de la cantidad de población a la que afecta– que merece un tratamiento prioritario por parte del gobierno. Los indicadores aquí expresados son evidencia de la falta de cumplimiento del mandato de adaptabilidad que supone el derecho a la educación. Adaptar el sistema educativo a las necesidades de colectivos educativos es uno de los aspectos más deficitarios de las políticas que venimos analizando. La adaptabilidad presupone, entre otras cosas, asegurar la permanencia de los niños/as y jóvenes en el sistema escolar adoptando todas las medidas necesarias tendientes a fomentar la asistencia regular a las escuelas, así como a reducir las tasas de deserción escolar. Como hemos ya manifestado, el principio de igualdad requiere que el Estado adopte –en ocasiones– medidas de acción positiva, con el fin de equiparar la situación de desventaja y vulnerabilidad en la que se encuentra un grupo determinado de personas. Justamente, y a efectos de acelerar el igual disfrute del derecho a la educación de los jóvenes que repiten, se espera del Estado la adopción de estas medidas. Desde este punto de vista, preocupa el lugar que la norma da a aquellos que repiten. Una política inclusiva trataría de establecer la reserva de tantas vacantes como alumnos no hayan obtenido la promoción al año siguiente, de modo de asegurar la permanencia y continuidad del estudiante en la misma escuela en la que

74. Resulta relevante advertir que los jóvenes repitentes no son aspirantes sino que son alumnos regulares de las escuelas en las que repiten. En tal sentido, el gobierno provincial debería reservar las vacantes de los repitentes y estos tener siempre prioridad sobre quienes no son alumnos.

es alumno. Éste es el mejor modo de garantizar el derecho a la educación de esta población escolar, sobre todo si se considera el tipo de grupo que la medida está priorizando: jóvenes que en su mayoría arrastran historias de fracaso, baja autoestima, poca confianza en sí mismos y menores expectativas de desarrollo personal y social⁷⁵.

Obligación del Estado de garantizar una cantidad determinada de días de clase: el incumplimiento de los 180 días y el impacto en el derecho a la educación

Con el fin de establecer un ciclo anual y mínimo de clases de 180 días para todos los establecimientos del país donde se imparte Educación Inicial, EGB y Educación Polimodal, el 4 de diciembre de 2003 se sancionó la Ley N° 25864⁷⁶. La norma establece que para el caso de incumplirse con el compromiso de los 180 días de clase, las autoridades educativas de las respectivas jurisdicciones adoptarán todas las medidas que sean necesarias a fin de compensar los días perdidos hasta completar el mínimo establecido. Particularmente y respecto a los conflictos de las jurisdicciones vinculados a las deudas salariales, la norma habilita a solicitar asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional para asegurar la continuidad de las actividades.

Desde la fecha de sanción de la ley hasta ahora, por distintas razones, no se ha logrado implementar ese mínimo establecido⁷⁷. Particularmente y en lo que va de 2008, ya hay 13 provincias, entre ellas la de Buenos Aires, que no han cumplido con el objetivo de los 180 días comprometido legislativamente⁷⁸.

75. Rivas, A.; Batiuk, V.; Composto, C.; Mezzadra, F.; Scasso, M.; Veeda, C. y Vera, A., (2007) *El desafío del derecho a la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires, CIPPEC (p.79).

76. Conforme al artículo 3 de la propia norma. Para el cómputo de los 180 días de clases fijados, “[...] se considerará ‘día de clase’ cuando se haya completado por lo menos la mitad de la cantidad de horas de reloj establecidas por las respectivas jurisdicciones para la jornada escolar, según sea el nivel, régimen o modalidad correspondiente”.

77. En 2006 seis provincias no había logrado alcanzar los 180 días (Chaco, Neuquén, Río Negro, Entre Ríos, Córdoba y Corrientes). Conforme una nota del diario *La Nación* (2007a, 29 de abril), a dos meses del inicio del ciclo lectivo ya había 12 provincias que no podían alcanzar el mínimo de los 180 días. Las provincias más afectadas fueron: Santa Cruz (45 días de paro); Neuquén (39 días); Salta (32 días); Chaco (30 días); Corrientes (22 días); Catamarca y Entre Ríos (16 días). Sólo seis jurisdicciones pudieron alcanzar el objetivo de la ley; éstas fueron: Ciudad de Buenos Aires, Chubut, Formosa, La Pampa, Río Negro y San Luis (*La Nación*, (2007b) “La utopía de los 180 días de clase”, 7 de octubre).

78. *Clarín*, (2008) “Cumplir con las metas educativas”, 26 de agosto. Los motivos por los cuales niños/as o jóvenes no tienen clase son comúnmente atribuidos o asociados a los conflictos salariales, laborales y gremiales del sector educativo, pero lo cierto es que éste no es el único motivo. Los niños/as de distintas escuelas en la provincia no tienen clases también debido a problemas de infraestructura edilicia, de calefacción, ausencia de docentes y falta de reemplazos, ausencia de suplentes, problemas sanitarios, por desinfección y hasta incluso como consecuencia de las jornadas de perfeccionamiento, que son generalmente dictadas durante la semana.

Durante 2006 se llevaron a cabo en la provincia siete huelgas docentes que se concentraron en la segunda mitad del año. En 2007, en algunas regiones se perdieron aún más días de clases debido a problemas de infraestructura⁷⁹. Además, según el diario *El Día* de La Plata, la escuela primaria N° 66 de esa localidad estuvo más de dos semanas sin clases por problemas de infraestructura edilicia⁸⁰.

El problema de los días de clases es aún mayor si se contabilizan las horas de clase efectivamente dictadas en las distintas escuelas y particularmente cómo impacta la pérdida de clases en los distintos contextos y sectores sociales de la población. A modo de ejemplo, el problema de infraestructura escolar es uniforme en todo el sector y se debe, en términos generales, a la falta de inversión (omisión) por parte del gobierno provincial en la construcción y mantenimiento de ciertas escuelas. Sin embargo, esa omisión afecta de modo diferente a cada una de las escuelas y sus poblaciones⁸¹. Según Llach, “justo al revés de lo que debería ser, las escuelas a las que asisten los chicos más pobres son también las más pobres [...]”⁸². Desde la mirada de los derechos humanos, la inexistencia de políticas tendientes a garantizar estándares mínimos de calidad y continuidad educativa afecta la adaptabilidad de la educación. Velar por la prestación eficiente y continua del servicio educativo es una de las principales obligaciones que tiene el Estado, y ello incluye producir la información necesaria que permita identificar qué políticas está generando el Estado para alcanzar los compromisos establecidos.

Falta de información esencial

No se encuentra información disponible que permita conocer cuántos días de clase han perdido los niños/as o jóvenes de una escuela –y no como

79. *El Día*, (2007a) “El deterioro en escuelas”, 15 de mayo; *El Día*, (2007b) “Escuelas en estado de coma”, 16 de mayo; *El Día*, (2007c) “Alumnos movilizados a Educación”, 6 de junio; *El Día*, (2007d) “Preocupa a los padres los días de clase perdidos en la Escuela 66”, 11 de junio; *El Día*, (2007e) “Piquete escolar en 7 y 33 por fallas en Técnica 1”, 20 de junio; *El Día*, (2007f) “Marcha de docentes y estudiantes por problemas de infraestructura”, 22 de junio; *El Día*, (2007g) “Nuevas jornadas sin clase por la bajas temperaturas”, 12 de julio; *El Día*, (2007h) “En La Plata más de 100 escuelas sufren por el gas”, 16 de julio; *El Día*, (2007i) “Cuando hace frío no dicta clases en primaria N° 92”, 20 de julio; *El Día*, (2007j) “Luego de la lluvia se suman días sin clase”, 11 de octubre; *El Día*, (2007k) “Peligro en una escuela se cayó parte del techo”, 17 de octubre.

80. *El Día*, (2007l) “Regresan a clase en la Escuela 66”, 22 de octubre.

81. Fundamentalmente, la diferencia surge respecto de aquellas escuelas que tienen cooperadora escolar con recursos para afrontar esta situación, con relación a aquellas que, o no la tienen, o que la tienen pero no poseen fondos para hacer frente a este tipo de problemas.

82. Llach, J., (2006) *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Buenos Aires, Granica (p. 9).

consecuencia de un conflicto docente⁸³. Ello sorprende, incluso, en tanto evidencia la imposibilidad de la provincia de monitorear el cumplimiento del compromiso impuesto por la ley.

Con fecha 12 de septiembre de 2007, la ADC solicitó información a la Dirección General de Cultura y Educación, a efectos de conocer cuántos días efectivos de clases habían perdido los alumnos de una lista de establecimientos seleccionados y especificados por ausencia de algún docente. Ante la falta de respuesta, solicitamos autorización para generar nosotros el muestreo⁸⁴. Además de la solicitud formal a la Dirección General de Cultura y Educación, enviamos 38 pedidos escritos de información a distintas escuelas solicitando lo mismo. Ante la falta de respuesta, con fecha 12 de noviembre de 2007, la ADC inició una acción judicial por acceso a la información con el objeto de lograr que el gobierno provincial brindara la información solicitada. En el expediente y al momento de responder la demanda, el Estado provincial manifestó estar procesando los datos⁸⁵. La falta de información sobre ausencia de clases según motivos en un grupo determinado de escuelas impidió evidenciar cómo se afecta la educación de los alumnos.

Particularmente y a los efectos de este trabajo, no se pudo evaluar cómo se distribuye el tiempo de clases entre distintos contextos y sectores sociales. La falta de información desagregada, entre otras cuestiones, sobre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela impidió evidenciar esta desigualdad.

83. Datos que deberían ser suministrados por la Dirección General de Cultura y Educación en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 17 de septiembre de 2007.

84. Nuestro pedido de información solicitaba autorización para que algunos miembros de nuestro equipo entraran a determinadas escuelas con el objeto de aplicar un conjunto restringido de instrumentos de captación de datos administrativos no nominales, centralmente sobre la base de los registros escolares estandarizados.

Las fuentes de datos a utilizar son los siguientes:

- Normativa, disposición o formulario que establece la POF.
- Formulario de Planta Funcional.
- Planilla de contralor de servicios del personal docente, de los meses de mayo y agosto de 2007.
- Libro de firmas del personal docente, si es que se encuentra en aplicación en la escuela.
- Libro de temas de las secciones del 8º grado de EGB, o 2º de secundaria básica, y del 2º año de Educación Polimodal, para los meses de mayo y agosto de 2007.

Asimismo, se manifestaba el deseo de realizar una entrevista con el director de escuela para conversar sobre los temas de organización escolar. Se advertía, del mismo modo, que para desarrollar el operativo solicitaríamos la autorización escrita de parte de los directivos de la escuela a efectos de poder entrar al establecimiento y desarrollar la labor mencionada.

85. Específicamente, informé que “[...] los datos se encuentran en la actualidad en proceso de relevamiento distrital y regional [...]. Sin perjuicio de lo expuesto, corresponde indicar que los datos solicitados deben recabarse en forma individual en cada uno de los establecimientos seleccionados por la presentante, razón por la cual y sobre la base de la reciente finalización del ciclo lectivo, la requisitoria se encuentra en término administrativo de contestación conforme a los artículos 78 y 79 del Decreto Ley N° 7647/70 [...]”.

El acceso a la educación de los niños/as que viven con sus madres en contextos de encierro⁸⁶

Según el informe “Situación carcelaria en la República Argentina” realizado por la Defensoría del Pueblo en el año 2006, existen alrededor de 63 mil personas privadas de su libertad⁸⁷. Este número se ha incrementado en forma constante y sostenida desde el año 2000, llegando a superar en 10 mil personas la capacidad existente en las cárceles.

Nueve de las 39 unidades carcelarias del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) alojan mujeres. Existen en total 792 mujeres privadas de su libertad y 82 niños/as que viven encarcelados junto a sus madres en todo el SPB⁸⁸. El Servicio Penitenciario Federal (SPF) tiene cinco cárceles destinadas a mujeres; sólo la Unidad 31 de Ezeiza aloja a 240 mujeres y 79 niños/as⁸⁹. La población carcelaria femenina está compuesta en un 46% por menores de 30 años, en un 49% por mujeres de entre 30 y 60, en un 2% por mayores de 60 y en un 30% no se ha registrado la edad. En la mayoría de los casos, los delitos por los cuales estas mujeres se encuentran privadas de su libertad son: haber cometido delitos contra la propiedad, el 48%; contra la fe pública, el 1%; contra el orden público, el 2%; contra el Estado civil, el 1%; contra la administración pública, el 1%; contra la vida, el 36%; contra la seguridad pública, el 6%; y no registran delitos, el 3%⁹⁰.

La mayor parte de las personas privadas de libertad pertenece a sectores sociales desfavorecidos, cuyas condiciones de vida están caracterizadas por la pobreza, la violencia, el desempleo, las adicciones y el analfabetismo. El 72% de las mujeres privadas de su libertad están procesadas cumpliendo una prisión preventiva⁹¹, y sólo el 17% están condenadas⁹². Particular-

86. Queremos agradecer especialmente los aportes de Laurana Malacalza, Raúl Salinas, Francisco Scarfó, Gustavo López, Ignacio Nolfi, Ramiro Riera, Graciela Coppa, Jeremy Robbins, Verónica Asurey y Luis Mosquera por los valiosos aportes efectuados en este capítulo.

87. Defensoría del Pueblo de la Nación, (2006) “Situación carcelaria en la República Argentina”. Buenos Aires, Defensoría del Pueblo de la Nación.

88. Datos suministrados por el SPB en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 19 de junio de 2007.

89. Datos suministrados por la Unidad 31 Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 31 de agosto de 2007. Dicha respuesta no distinguió entre niños y niñas.

90. López, G., (s/f) “La perspectiva de género y la privación de la libertad de las mujeres alojadas en la Unidad Penitenciaria N° 33 y 8 de Los Hornos”, Mimeo.

91. Una persona condenada es aquella que tiene una sentencia firme y ha sido declarada culpable del delito que se le imputa. Una persona procesada es quien todavía aguarda su sentencia y que, luego del proceso, puede ser declarada culpable o inocente.

92. Scarfó, E., (2006) “Los fines de la educación básica en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires”. Investigación final de tesina. UNLP, Mimeo.

mente, en las cárceles federales, 6 de cada 10 niños/as son hijos/as de mujeres que aún no tienen condena, y en las bonaerenses, 9 de cada 10⁹³.

Las mujeres privadas de libertad son en su mayoría jóvenes, madres y pobres. Generalmente han sufrido en el pasado abusos físicos, mentales y sexuales y, salvo excepciones, todas consumieron o consumen drogas. Incluso algunas han llegado a perder la custodia de sus hijos a causa de las adicciones. El grado de escolarización que alcanzaron es muy bajo y los niveles de desempleo, muy altos. Todas tienen orígenes muy humildes y han vivido en la marginalización y la pobreza.

Al igual que en la gran mayoría de las instituciones del Estado argentino, la situación de las mujeres no es igual a la de los hombres⁹⁴. Las cárceles no ofrecen los cuidados básicos requeridos por las mujeres, y menos por mujeres que viven en contextos de encierro con sus hijos/as o embarazadas. El sistema penitenciario no fue institucionalmente diseñado para alojar mujeres y mucho menos mujeres con hijos/as⁹⁵.

93. Procuración Penitenciaria de la Nación, (2007) “Informe anual 2006”. Buenos Aires, Procuración Penitenciaria de la Nación.

94. Para un desarrollo más completo sobre la situación de las mujeres en contextos de encierro, ver Salinas, R., (2007) “Bien de familia: mujeres, madres, encierro cautelar y detención domiciliaria. Comentarios al fallo ‘Abregú’”. Buenos Aires, Mimeo; López, G., (s/f) “La perspectiva de género y la privación de la libertad de las mujeres alojadas en la Unidad Penitenciaria N° 33 y 8 de Los Hornos”. Mimeo; Procuración Penitenciaria de la Nación, (2007) “Informe anual 2006”. Buenos Aires, Procuración Penitenciaria de la Nación; Quaker Peace Social Witness et al., (2007) “Informe para los amigos. Grupo del proyecto de mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas”. Agosto, Mimeo; y CEJIL, (2007) “Mujeres privadas de libertad. Informe regional: Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay”, Mimeo.

95. Desde hace ya algunos años, diversas personas y organizaciones han alertado sobre los graves riesgos que corren las mujeres con sus hijos/as en prisión. Ciertos hechos, como la huelga de hambre llevada a cabo en los penales provinciales reclamando mejores condiciones para los niños/as, la muerte de Joel—un bebé de seis meses que el 17 de julio de 2007 falleció a causa de una epidemia de bronquiolitis—, sumados a una mala medicación, atención y tratamiento (en los últimos años murieron cinco niños en unidades de encierro y, según las internas, ello se debe a la desidia e inoperancia de la Dirección General de Salud Penitenciaria), aceleraron e intensificaron el trabajo de quienes se han comprometido con esta causa. En este contexto, se presentaron diversos proyectos de ley con el objetivo de beneficiar con prisión domiciliaria a aquellas mujeres embarazadas o que tengan a su cargo hijos menores de seis años (uno de los proyectos fue presentado por la diputada Diana Conti—Expte. 269-D-2006— y el otro por los diputados Marcela Rodríguez y Emilio García Méndez—Expte. 4820-D-2006. En 2006, este último proyecto recibió dictamen favorable de la Comisión de Legislación Penal de la Cámara de Diputados, que propuso la modificación del artículo 159 del Código de Procedimiento Penal de la Provincia de Buenos Aires (Ley N° 11922). Entre los argumentos utilizados en pos del arresto domiciliario, se hizo especial hincapié en el hecho de que “el ámbito carcelario, más allá del mal estado, la deficiencia de su infraestructura y la constante interacción violenta, ya de por sí es inadecuado para alojar a ciertas personas vulnerables”. Asimismo, se sostuvo que “la sanción no debe trascender al individuo responsable penalmente (principio de trascendencia penal) y se considera que la privación de la libertad afecta sensiblemente al feto” (texto del proyecto presentado por la diputada provincial Laura Berardo). Incluso, el director del SPB admitió que “es traumático” para los niños/as vivir en prisión, ya que resulta imposible lograr que vivan como lo harían fuera de las cárceles. A pesar de no haber apelado a la Justicia, ésta no se mantuvo fuera del debate. En los últimos tiempos, se ha receptado en diversas decisiones la necesidad de que las mujeres con hijos/as menores de cuatro años gocen del arresto domiciliario. En este sentido, el 29 de agosto de 2006, la Cámara de Casación Penal, Sala IV, otorgó el arresto domiciliario a Adriana Teresa Abregú, quien había estado privada de su libertad durante un año y dos meses en la Unidad 31 de Ezeiza por el delito de comercialización de drogas. La Cámara resolvió que debía otorgarse prioridad a la protección del interés superior del niño por sobre las reglas procesales involucradas en el proceso penal. Sin embargo, no podemos dejar de advertir la deficiencia de los argumentos que una vez más atentan contra una adecuada defensa de los derechos de las mujeres. Llama particularmente la atención que, habiendo podido utilizar fundamentos constitucio-

Según el informe “Mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas” la cantidad de visitas que reciben las mujeres es infinitamente menor a la de los hombres⁹⁶. Al existir pocas cárceles de mujeres, en la mayoría de los casos les resulta imposible a sus familiares visitarlas, básicamente porque es infrecuente que la unidad quede cerca del domicilio familiar.

Específicamente y en relación con los delitos cometidos, también las mujeres están expuestas a un trato diferente, tanto de la Justicia como de la sociedad en general. Muchas veces ocurre que, habiendo cometido el mismo delito que un hombre, la mujer es condenada a penas más severas⁹⁷. Asimismo, los hombres suelen ser propensos a “mandar al frente” a sus mujeres, suponiendo erróneamente que ellas recibirán penas menores. Algunas mujeres ingresan a prisión por haber cometido delitos relacionados con drogas cuando casi no están involucradas o tienen muy poco conocimiento de las actividades de su pareja (es habitual que se las condene por ser coautoras del delito). Por su parte, la sociedad ve con peores ojos la comisión de delitos por parte de mujeres. Podríamos afirmar que las mujeres presas sufren una “marginalidad múltiple”, en la cual a la situación de pobreza en que viven se le suman diversas formas de abuso⁹⁸.

Niños/as en cárceles

En la Argentina hay más de 160 niños/as viviendo junto a sus madres en prisión. De ellos, 79⁹⁹ viven en cárceles dependientes del SPF y 82¹⁰⁰ en cárceles del SPB¹⁰¹. El artículo 195 de la Ley de Ejecución de la Pena Pri-

nales tales como los de inocencia, juicio previo, plazo razonable, libertad durante el proceso y/o defensa, se apele a los derechos de niños, niñas y adolescentes para justificar la excepción de la excepción, en especial si consideramos que una decisión con idénticos fundamentos fue adoptada con posterioridad por la Justicia de San Carlos de Bariloche y la Cámara Nacional de Casación Penal, Sala II.

96. Ver al respecto Quaker Peace Social Witness et al., (2007) “Informe para los amigos. Grupo del proyecto de mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas”. Agosto, Mimeo.

97. Kalinsky, B., Cañete, O., (s/f.a) “La maternidad encarcelada. Un estudio de caso”. Neuquén: Centro Regional de Estudios Interdisciplinarios sobre el Delito.

98. Kalinsky, B., Cañete, O., (s/f.a) “La maternidad encarcelada. Un estudio de caso”. Neuquén: Centro Regional de Estudios Interdisciplinarios sobre el Delito.

99. Datos suministrados por el SPF en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 17 de septiembre de 2007.

100. Datos suministrados por el SPB en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 19 de junio de 2007.

101. Tanto en Italia como en Portugal, los niños pueden estar en la cárcel hasta los 3 años. En Francia, hasta los 18 meses y en Inglaterra deben abandonar la prisión entre los 9 meses y el año y medio. En Bolivia, la ley permite que permanezcan hasta los 6 años; sin embargo, es normal la presencia de niños hasta los 12. En China, la regla es que si una mujer está embarazada o tiene un bebé de menos de 12 meses, no puede ingresar a la cárcel hasta que su hijo supere

vativa de Libertad (N° 24660)¹⁰² permite a la interna retener consigo a sus hijos menores hasta los cuatro años¹⁰³.

Los niños/as que viven junto a sus madres en establecimientos carcelarios están indirectamente expuestos a la misma condena que han recibido ellas, aunque con el límite de edad impuesto por ley. El ambiente en el que crecen está signado por la violencia y ese rasgo pasa a formar parte de su estilo de vida y marca la personalidad que están desarrollando. El encierro exagera esta situación, ya que los niños/as, además de la restricción ambulatoria a la que son expuestos, son objeto de penas suplementarias¹⁰⁴.

Algunos de estos niños/as asisten al jardín maternal o de infantes¹⁰⁵, otros pasan todo el día junto a su madre en prisión. A la vez, muchos de ellos también tienen a su padre preso, siendo su única salida la visita a otro establecimiento carcelario¹⁰⁶.

En general, todos los niños/as presentan un retraso madurativo y adquieren el lenguaje propio de los establecimientos carcelarios¹⁰⁷. Las relaciones que se establecen entre ellos/as están siempre intermediadas por un adulto, ya sean las madres o las empleadas del Servicio Penitenciario¹⁰⁸.

Conforme a las prácticas carcelarias, cada vez que un niño/a entra o sale de la unidad, es revisado por agentes del Servicio Penitenciario e incluso por perros, con el fin de controlar que no ingresen ni egresen con objetos prohibidos (por ejemplo, drogas).

esa edad; cuando ello sucede, debe ingresar a la prisión sin su hijo/a (ver La Nación, 2006)

102. Publicada en el Boletín Oficial el 16 de julio de 1996.

103. A pesar de la existencia de esta norma, muchas veces los jueces permiten que los niños/as se queden con sus madres luego de haber cumplido los 4 años de edad.

104. Kalinsky, B., Cañete, O., (s/f.a) “La maternidad encarcelada. Un estudio de caso”. Neuquén: Centro Regional de Estudios Interdisciplinarios sobre el Delito.

105. Ley de Ejecución Penal de la Nación N° 24660, que establece en su artículo 195: “Cuando se encuentre justificado, se organizará un jardín maternal a cargo de personal calificado”. Por su parte, la Ley de Ejecución Penal de la Provincia de Buenos Aires N° 12256 dispone en su artículo 18: “Los niños podrán asistir a jardines maternos de la comunidad”.

106. Según informó un integrante del SPB que prefirió mantener su identidad en reserva.

107. A modo de ejemplo, en lugar de decir “varón” o “mujer”, utilizan los términos “masculino” o “femenino”, y también palabras como “celadora”, “pabellón”, entre otras.

108. Según expresó Alejandro Marambio —ex jefe de la Subsecretaría de Asuntos Penitenciarios y actualmente jefe del SPF—, los chicos adoptaron el encierro como única forma de vida. “A cualquier hombre que pasa por el penal lo llaman ‘papá’. El silencio que se siente por las noches es opresivo. No hay llantos. No hay berrinches. No es un niño normal: es un niño institucionalizado. El esfuerzo que se hace [...] para que sea un ámbito de desarrollo es grande, pero la limitación, también. Porque, por más de que el jardín de infantes tenga dibujos de Disney en las paredes, esto sigue siendo una cárcel”. Ver al respecto *La Nación*, (2006) “Cómo es la vida de un chico que se cría dentro de una cárcel”, 22 de octubre.

El caso de la Unidad 33, Los Hornos¹⁰⁹

La Unidad 33 forma parte del complejo femenino de La Plata creado por Resolución del jefe del Servicio Penitenciario 3166, el 11 de agosto de 2006. En esta unidad se alojan 32 niños, 42 niñas, 16 mujeres embarazadas y 7 que aguardan la confirmación de un embarazo.

El establecimiento cuenta con un jardín maternal al que deberían concurrir todos los hijos/as de las internas menores de 1 año y hasta los 2 años de edad¹¹⁰. Este jardín pertenece al SPB y sólo asisten hijos/as de internas e hijos/as de trabajadores del propio Servicio Penitenciario. En sus inicios, en 1984, las instalaciones del jardín se ubicaban dentro del perímetro de la Unidad 8 en Olmos y sólo asistían los niños/as que convivían con sus madres en este penal femenino. Un año más tarde, las vacantes se ampliaron para los hijos del personal¹¹¹. En los años noventa, la unidad fue trasladada a Los Hornos. En ese momento, el Ministerio de Educación, junto al Servicio Penitenciario, logró adquirir un edificio fuera del espacio del penal, a efectos de instalar una guardería, posteriormente devenida en jardín maternal¹¹². Los niños/as de 3 y 4 años de edad concurren al Jardín N° 963, N° 904 y a la Escuela Especial N° 535¹¹³. Estos tres establecimientos educativos son abiertos a la comunidad y dependen de la DGCyE.

La asignación de vacantes se realiza conforme a los criterios de cercanía al domicilio, es decir, a la unidad. La decisión sobre si el niño/a asistirá al jardín, ya sea maternal o de infantes, es tomada en conjunto entre la madre y el Consejo Asistido¹¹⁴ y allí se decide a qué establecimientos concu-

109. En el presente trabajo nos hemos limitado a considerar las situaciones particulares de los niños/as que se encuentran alojados en la Unidad 33 ubicada en Los Hornos, La Plata, y en la Unidad 31 Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás, en las que se aloja un número relevante de mujeres con niños/as. Según datos suministrados por el SPB en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 19 de junio de 2007, en las demás unidades dependientes del SPB la cantidad de niños es la siguiente: la Unidad 4 aloja a dos niñas; la Unidad 5, una niña y dos niños; y la Unidad 50, tres niñas.

110. Ver Ley de Ejecución Penal de la Nación N° 24660.

111. El jardín es una casa antigua de dos plantas, con varias salas divididas según la edad de los niños/as. En la parte trasera, hay un jardín con juegos, hamacas, toboganes y casitas.

112. Ver Gardinetti, J. y Maradona, M.S., (s/f) "Incidencia de la institución carcelaria en la construcción del vínculo y la comunicación entre madre e hijo, en el marco de la Unidad N° 33". La Plata, Carrera de Comunicación Social, UNLP. Mimeo.

113. Datos suministrados por el SPB en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 19 de junio de 2007. Sin embargo, el 5 de septiembre de ese año, la ADC reiteró la pregunta para conocer a qué establecimientos educativos concurrían los niños/as. En la respuesta obtenida sólo se hizo mención al Jardín de Infantes N° 963, que es el más cercano a la unidad.

114. Según el artículo 18 de la Ley N° 12256, "a fin de privilegiar la relación materno-infantil en los lugares donde se alojen madres que convivan con hijos y en los casos en que el SPB cuente con dichos establecimientos, se formará un Consejo Asistido integrado por profesionales médicos pediatras, psicólogos, trabajadores sociales y docentes, quienes se ocuparán de estructurar una didáctica acorde con los principios pedagógicos científicos que permitan aplicar métodos

rirán los niños/as en base a la disponibilidad de vacantes que ofrecen los jardines cercanos a la unidad. Asimismo, este consejo, dependiente de la Jefatura de la Unidad, es el responsable de obtener una vacante para los hijos/as de las internas¹¹⁵. Ante la consulta de la ADC a la unidad acerca de si las internas encontraban inconvenientes al momento del otorgamiento de vacantes, los consultados manifestaron, sin especificar los tipos de problemas, que “la única dificultad que se nos presenta es la referente al otorgamiento de vacantes para el año lectivo, ya que el mismo depende de las normativas que rigen para el Ministerio de Educación”¹¹⁶. Una vez que las madres recuperan su libertad, son ellas mismas quienes deben solicitar el cambio a un jardín cercano a su “nuevo” domicilio.

El traslado de los niños/as a la institución educativa correspondiente está a cargo del SPB, que es responsable de contratar un transporte escolar. En el caso de los chicos que asisten al jardín maternal, son acompañados por las maestras de dicho jardín. Y aquellos que asisten a los jardines de infantes son acompañados por una mujer contratada (por el SPB) junto con el transporte¹¹⁷. Sin embargo, en una de las visitas que realizamos a la unidad, se nos informó¹¹⁸ que recién en junio de 2007 el SPB contrató el transporte escolar, es decir que, hasta ese mes, los niños/as eran trasladados en móviles del SPB.

Contrariamente a lo que debería suceder, la regla es no concurrir al jardín y la excepción, asistir. Las razones para la inasistencia son diversas. Muchas veces son consecuencia de la falla institucional en arbitrar los medios necesarios (los micros no funcionan, no hay forma de llevarlos). Otras veces, las madres consideran que hace frío o que “no nos gusta que los revisen”, “los extrañamos”, “nuestros hijos nos protegen”¹¹⁹. Asimismo, y por las condiciones de infraestructura, la falta de higiene y de atención médica, los niños/as suelen enfermarse muy seguido. Generalmente se resfrían o sufren enfermedades respiratorias debido al lugar en el que viven, y por ello se ausentan. De acuerdo con lo manifestado por un integran-

activos, para integrar al niño a jardines maternos. Se brindará un ambiente físico que satisfaga los intereses y necesidades infantiles. Los niños podrán asistir a jardines maternos de la comunidad”.

115. Datos suministrados por la Unidad 33 conforme solicitud de información realizada por la ADC el 5 de septiembre de 2007.

116. Datos suministrados por la Unidad 33 conforme solicitud de información realizada por la ADC el 5 de septiembre de 2007.

117. Datos suministrados por el SPB conforme solicitud de información realizada por la ADC el 19 de junio de 2007.

118. Según informó un integrante del SPB que prefirió mantener su identidad en reserva.

119. Según entrevistas realizadas por la ADC a varias internas de la unidad el 13 de junio de 2007.

te del SPB –que prefirió mantener en reserva su identidad– en una entrevista realizada por la ADC el 13 de junio de 2007, “en varias oportunidades las madres no desean que sus hijos/as asistan al jardín. Desde el punto de vista de los trabajadores del sistema, son las madres quienes no envían a sus hijos al jardín porque creen que de esta forma están más protegidas”. Sin embargo, algunas madres han manifestado y rescatado la importancia de que sus hijos puedan “salir” “aunque sea unas horas del penal”, ya que “vuelven contentos y con muchas cosas para contar”, aparte de ser el jardín su único contacto con el mundo exterior¹²⁰.

El caso de la Unidad 31, Ezeiza

El Centro Federal de Detención de Mujeres Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás (Unidad 31) fue creado mediante el Decreto N° 596/1996 y se inauguró el 5 de junio de 1996. Dicho establecimiento tiene una capacidad de 256 plazas y en la actualidad hay allí 240 mujeres, 79 niños/as y 17 embarazadas¹²¹. De estos niños/as, 55 concurren al jardín maternal y 9 al jardín de infantes¹²².

Este establecimiento es diferente a Los Hornos: posee un jardín¹²³ dentro de la unidad al que asisten los hijos/as de las internas. En 1997, en el marco de un Convenio de Apoyo al Sistema Penitenciario Argentino denominado “Democracia y derechos humanos en Argentina”, se dispuso la creación de este jardín, inaugurado el 24 de septiembre de 1998¹²⁴. Administrativamente, el jardín dependía de la Dirección de la Unidad 31. La

120. A los problemas propios del sistema carcelario que hace que los niños/as se ausenten, se suma el hecho de que el artículo 31 del Reglamento General para los Jardines de Infantes establece que, si transcurren 30 días consecutivos de ausencias injustificadas, el niño/a será dado de baja del sistema, perdiendo su vacante. Esta política, que es aplicada de modo uniforme en todo el sistema educativo, también lo es en el caso de hijos/as de mujeres en contextos de encierro. La realidad es que, dadas las características descriptas, esta población es mucho más vulnerable y se encuentra mucho más expuesta a alcanzar ese límite. En la Unidad 33, según un pedido de información realizado por la ADC, tres niños perdieron su regularidad: uno lo hizo en el mes de mayo (es decir que asistió al jardín durante sólo tres meses de los diez que tiene el ciclo lectivo), otro en julio y el último en septiembre.

121. Datos suministrados por el SPF en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 31 de agosto de 2007. Dicha respuesta no distinguió entre niños y niñas.

122. Datos suministrados por la Unidad 31 en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 24 de agosto de 2007.

123. De las respuestas obtenidas y de la investigación realizada no resulta claro si además de ser un jardín maternal es un jardín de infantes (a pesar de que concurren niños/as de 3 y 4 años, edad en la cual se asiste a un jardín de infantes). Los expertos sugieren que en estos casos la denominación apropiada es la de “escuela infantil”. Por otro lado, la provincia de Buenos Aires ha aprobado recientemente un diseño curricular para el nivel inicial. Sería interesante conocer cómo se articula este programa en el ámbito de este jardín, si es que esto ocurre.

124. Ver al respecto Coppa, G.; Ortiz., B. y Miranda, P., (s/f) “Un escenario alternativo: el jardín maternal y de infantes del Centro de Detención Federal de Mujeres “Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás” Unidad 31”. Buenos Aires: Instituto Sara C. de Eccleston.

selección y designación del personal docente estuvo históricamente a cargo del Ministerio de Justicia, que era asimismo responsable de abonar los salarios, así como de supervisar y confeccionar el currículo.

En el año 2001, el Ministerio de Justicia traspasó toda la supervisión y control del jardín al SPF, lo que generó la intervención de la División de Educación del SPF y la sección de educación de la propia unidad¹²⁵. Al respecto, la División de Educación del SPF informó que “el personal continuaba contratado, con sueldos muy bajos y sin garantía de continuidad, por lo que se les propone su incorporación al plantel de profesionales del SPF. Así comienzan las gestiones para regularizar la situación del mismo [jardín], no pudiendo incorporarlo a la supervisión de la rama de educación correspondiente, porque no cumple con los requisitos solicitados por las autoridades educativas provinciales, faltan las salas de 4 y 5 años”¹²⁶.

En 2006, se inició un proyecto compartido entre la Subsecretaría de Asuntos Penitenciarios junto a autoridades del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires y de la Unidad 31 del SPF, que se plasmó en la práctica el 15 de agosto de ese año¹²⁷. Hasta la fecha, no hemos obtenido información acerca del contenido y fines del proyecto compartido.

Conforme lo establecido por el artículo 195 de la Ley N° 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, la educación de los hijos/as de las internas es responsabilidad de la sección de educación del SPF.

La supervisión docente, que usualmente es implementada desde el sector educativo, está a cargo del SPF, específicamente de la coordinadora del jardín y la jefa de la sección de educación de la Unidad 31, docentes del Escalafón Profesional, Subescalafón Docente del SPF, e indirectamente a cargo de la División Educación de la Dirección General de Régimen Correccional¹²⁸.

125. Datos suministrados por el SPF en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 5 de septiembre de 2007.

126. Datos suministrados por el SPF en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 5 de septiembre de 2007.

127. Datos suministrados por el SPF en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 5 de septiembre de 2007.

128. En respuesta al pedido de información que hiciera la ADC al SPF acerca de qué normativa establece la responsabilidad y la supervisión de los docentes que enseñan en el jardín de infantes, se nos comunicó que “se rige por un reglamento interno, emanado desde esta División Educación en el año 2003, en base a un anteproyecto realizado con el personal del jardín teniendo en cuenta las normativas que emanaban del grupo interdisciplinario de la unidad y modalidad del mismo”. Conforme datos suministrados por el SPF en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 5 de septiembre de 2007.

El organismo responsable del currículo es la DGCyE, nivel Educación Inicial, que es la encargada de desarrollar los contenidos básicos comunes. Estos son adaptados por cada institución y se incorporan al Proyecto Educativo Institucional, respondiendo en este caso al contexto y acción pedagógica que se desarrolla en este jardín.

Los niños/as concurren al jardín a partir de los 45 días hasta los 4 años de edad. Algunos lo hacen en el turno mañana (de 8.30 a 12 horas) y otros en el turno tarde (de 13.30 a 17 horas). El jardín se divide por edades¹²⁹ en cuatro salas diferentes, como en cualquier jardín de infantes, y cuenta con elementos didácticos, libros, rompecabezas, bloques de encastre, pelotas, colchonetas, aros, instrumentos musicales, grabadores, etc. Para acceder al jardín, la madre debe dirigir una solicitud formal. Luego, el servicio médico realiza un alta y se confecciona un acta de consentimiento entre la madre y las autoridades del jardín¹³⁰.

El jardín tiene como coordinadora a una maestra especializada en educación primaria y en educación de adolescentes y adultos. Además, cuenta con “once maestras y/o profesoras de Educación Inicial y/o Preescolar, una psicopedagoga y dos auxiliares docentes”¹³¹, cuyo salario es abonado por el SPF.

Respecto al período de adaptación, las autoridades de la unidad, argumentando razones de seguridad, no permiten que las madres realicen la adaptación con sus hijos/as¹³², como así tampoco que acompañen o retiren a sus hijos/as del jardín (sólo pueden hacerlo algunas internas, según el tipo de conducta con que hayan sido calificadas).

129. La sala “Cielitos” (para niños/as de entre 45 días y seis meses de edad), la sala “Nubecitas” (once meses a un año y cinco meses), la sala “Solcitos” (un año y seis meses a dos años y cinco meses) y la sala “Lunitas” (dos años y seis meses a cuatro años de edad).

130. Ver al respecto Procuración Penitenciaria de la Nación, (2007) “Informe anual 2006”. Buenos Aires, Procuración Penitenciaria de la Nación.

131. Según datos suministrados por el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 5 de septiembre de 2007. Este organismo reenvió la solicitud de información a la División de Educación del SPF.

132. El monitoreo del Centro Federal de Detención de Mujeres Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás, realizado por la Procuración Penitenciaria, evidencia la importancia de transitar el período de adaptación de los/as niños/as. Se sugiere que la adaptación, en estos casos, se haga en un período no menor a dos meses, aun cuando los tiempos pueden variar según las necesidades específicas de cada niño/a. Además, según este informe, el acompañamiento de la madre es sumamente importante tanto para ella como para el/la niño/a. Para los niños/as es de suma ayuda la participación de la madre en esta etapa, ya que necesitan de ellas para poder llevar a cabo el desprendimiento y la adaptación al nuevo espacio.

Reconocimiento y alcance de los derechos de los niños/as que viven con sus madres en contextos de encierro: la nueva legislación

Hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007), la situación educativa de los hijos/as de las internas no estaba considerada normativamente desde el área de educación. La reciente Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires ha destinado dos artículos con el objeto de garantizar la educación de estos niños/as¹³³.

Particularmente, la Ley de Educación Nacional dedica el Capítulo XII a la educación en contextos de privación de libertad, y en el artículo 58 de este capítulo establece:

Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternales o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

En el ámbito de la provincia, el artículo 26 inciso i de la nueva ley sostiene que dentro de los objetivos y funciones del Nivel Inicial se encuentra el de “propiciar que los niños cuyas madres se encuentran privadas de libertad concurren a jardines maternales, jardines de infantes y otras actividades recreativas fuera del ámbito de encierro, con el fin de asegurar su contacto con otras realidades y personas que los preparen para su vida fuera del ámbito de encierro. Disponer y articular, con los organismos e instituciones responsables, los medios para acompañar a las madres en este proceso”. Además, la misma norma en su artículo 40 sostiene:

La Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de las leyes Nacional N° 26.061 y Provincial N° 13.298, establece los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento. Con este propósito dispondrá las

133. Según datos suministrados por la DGCyE en respuesta a un pedido de información efectuado por la ADC el 14 de agosto de 2007. Antiguamente, se utilizaba la caracterización de “irregulares sociales” para denominar a los niños/as y jóvenes en situación de encierro, y esto implicaba que fuesen considerados con necesidades educativas especiales. Por ello, sólo eran atendidos desde la Dirección de Educación Especial.

medidas necesarias para garantizar: a) la atención temprana de los niños que están con sus madres en contextos de encierro (...) ¹³⁴.

La concreta incorporación e identificación en las leyes de Educación de la problemática educativa de estos niños/as evidencia el valor y compromiso que adoptó el Estado respecto a esta situación. Sin embargo, de distintos pedidos de información realizados por la ADC surge que, al menos hasta la fecha, no se han implementado políticas concretas en el marco de esta nueva normativa. En este contexto, y hasta tanto se efectivicen dichas normas, el acceso a la educación de estos niños/as seguirá limitado. El Estado tiene la obligación de hacer el mayor esfuerzo de manera constante para asegurar el acceso y disfrute de este derecho, evitando demoras injustificadas y asegurando los mayores recursos disponibles ¹³⁵. Si bien somos conscientes de que la norma ha sido recientemente sancionada (hace un año), se percibe y nos preocupa la falta de diseño y ejecución de políticas tendientes a superar los obstáculos que hoy existen respecto de la educación de estos niños/as. Su educación y cuidado suponen la adopción por parte del Estado de medidas de protección que garanticen el disfrute de sus derechos, en especial si consideramos que, por su inmadurez, condición social y situación de encierro, esta población presenta un grado mucho mayor de vulnerabilidad.

El derecho a la educación de los niños/as que viven con sus madres en contextos de encierro a la luz de las obligaciones del Estado en materia de derecho a la educación

Dadas las características y condiciones en las que viven estos niños/as y la imposibilidad de sus madres de satisfacer sus necesidades educativas por sus propios medios, el Estado tiene la particular obligación tanto de facilitar oportunidades educativas como de adoptar medidas que eviten que este derecho sea obstaculizado.

Las políticas educativas desarrolladas por el gobierno para contener la situación de la educación de esta población resultan notoriamente deficientes si se analizan a la luz de las obligaciones enumeradas en este trabajo (particularmente, el derecho a la disponibilidad, su aceptabilidad, acceso y perma-

134. Por otro lado, la Convención sobre los Derechos del Niño reconoce en su artículo 28 el derecho de todos los niños y niñas a la educación. Además, este instrumento le impone al Estado la obligación de adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir la deserción escolar.

135. Artículo 4 de la Convención de los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, del 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990.

nencia). Como puede observarse, y tal como surge de esta investigación, las políticas actuales no cumplen con la obligación de disponibilidad, al no asegurar la infraestructura adecuada y la disponibilidad de docentes preparados para tratar con este tipo de población; de accesibilidad, al no estimular el acceso y permanencia en el sistema educativo, priorizando estrategias que mejoren los aprendizajes de modo tal de avanzar en la eliminación de las desigualdades educativas de esta población; de aceptabilidad, al no establecer programas destinados a capacitar a los docentes para trabajar con poblaciones de estas características y al no asegurar una educación continua. En esta misma línea, la omisión en el ejercicio de vigilancia e inspección también estaría incumpliendo dicha obligación. Por su parte, se evidencia el incumplimiento del Estado en la obligación de adaptabilidad, al no ajustar los contenidos curriculares al contexto en el que viven estos niños/as¹³⁶.

Debido a las especiales condiciones en las que estos niños/as crecen y se desarrollan, la educación formal tiene un rol relevante y sustantivo. La socialización alcanzada en los primeros años de vida afecta el desarrollo, las características, y condiciona la forma en que estos niños/as se desenvolverán en la sociedad en el futuro. La educación se transforma así en un elemento indispensable para su vida, debido a que la imposibilidad de acceder a ella los coloca en una evidente desigualdad que difícilmente puedan superar más adelante¹³⁷.

A lo largo de toda la investigación, pudimos observar cómo la lógica carcelaria prima por sobre la lógica educativa. La educación de los niños/as está marcada por el ámbito en el que viven y el Estado no se ocupa de disminuir las desigualdades existentes entre ellos y quienes viven fuera del ámbito carcelario. Llama la atención que hasta la fecha no se hayan adoptado medidas especiales tendientes a equiparar las condiciones de acceso con el resto de la población infantil. Como ha indicado la ex relatora para el Derecho a la Educación Katarina Tomaševski, “la educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar desigualdades. Como puede ponerse al servicio de estos dos objetivos mutuamente contradictorios, las disposiciones internacionales en materia de

136. Ver al respecto Scarfó, E. (2006) “Los fines de la educación básica en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires”. Investigación final de tesina. UNLP, Mimeo.

137. En mayo de 2007, la Comisión Provincial por la Memoria interpuso un amparo colectivo contra el Estado provincial (Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires), solicitando que se garantizaran, entre otros, el derecho a la educación y el derecho a un trato igualitario de los niños/as que viven con sus madres en contextos de encierro. Se solicitó asimismo, cautelarmente, que hasta tanto se resolviera el objeto del amparo, se dictaran con carácter de urgente medidas tendientes a que los niños/as accedan a jardines maternos de la comunidad o al nivel inicial de la educación extramuros, de modo de evitar la pérdida de escolaridad y garantizar el acceso a la educación a efectos de favorecer su sociabilidad y desarrollo. En los argumentos, la Comisión enfatizó que, por la condición de detenidas de sus madres, estos niños/as eran víctimas de un trato discriminatorio.

derechos humanos otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación. Muchos factores y procesos llevan a la dirección contraria. [...] La no adaptación de la educación a la forma de vida de los educandos [desincentiva la asistencia escolar]¹³⁸. Resulta prioritaria la eliminación de todos aquellos obstáculos que impidan el acceso, la continuidad y el disfrute del derecho a la educación.

Todo el diagnóstico que hemos podido reconstruir responde a información que logramos obtener a través de diversos pedidos dirigidos a las distintas instituciones públicas involucradas, entrevistas efectuadas a las internas, los miembros del Servicio Penitenciario y personas ajenas al gobierno¹³⁹. La ausencia de información sistematizada impidió monitorear y hacer un seguimiento del estado de realización del derecho a la educación de esta población¹⁴⁰.

De la información relevada y obtenida no surge con claridad quiénes son los responsables de la educación de los niños/as, y ello puede observarse en las respuestas contradictorias que hemos recibido. Además, no hay relación entre lo que debería ser (según lo establecen las pocas normas que regulan la temática que nos ocupa) y lo que sucede en la realidad. Por el contrario, resulta sumamente complejo determinar qué tipo de responsabilidad posee cada área involucrada, así como identificar políticas tendientes a garantizar la educación de estos niños/as. Si bien las recientemente sancionadas leyes de Educación Nacional y Provincial han determinado algún grado de obligación y establecido responsabilidades, aún se percibe una cierta subestimación de la problemática. A la fecha, no se ha implementado ningún tipo de política tendiente a hacer efectivos los compromisos normativos oportunamente asumidos. Sin duda, llama la atención que, con la escasa información disponible, el Estado pueda iluminar problemas y diseñar instituciones específicas para superarlos. La información es necesaria para planificar acciones concretas y adoptar medidas para revertir la situación educativa de esta población, realizando reformas institucionales responsables sobre la base de necesidades concretas y reales.

138. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, "Informe Preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación Katarina Tomasevski", E/CN.4/1999/49, 13 de Enero.

139. Resulta importante destacar que de los 33 pedidos de información realizados tanto al Servicio Penitenciario Bonaerense como Federal, hemos recibido sólo 18 respuestas.

140. Por ejemplo, no nos fue posible acceder a información que indique si existió o existe algún estudio que permita conocer si se evaluó la conveniencia de que los niños/as asistan a un jardín maternal dentro del establecimiento carcelario, o las consecuencias que trae el hecho de que a los jardines maternos sólo asistan hijos/as de internas y de empleados del Servicio Penitenciario, así como tampoco acerca de la conveniencia de que los niños/as vivan en prisión junto a sus madres. Según la respuesta a una solicitud de información efectuada por la ADC al SPF y al Ministerio de Justicia el 22 de octubre de 2007, no existe ningún estudio sobre dicha situación.

IX. El litigio estratégico como mecanismo para la exigibilidad del derecho a la educación

El litigio estratégico es una de las herramientas más utilizadas por las organizaciones de derechos para avanzar en la protección y efectiva vigencia de los derechos humanos¹⁴¹. El litigio estratégico o de impacto, como también suele llamárselo, intenta, mediante la presentación de casos paradigmáticos en los tribunales de Justicia, incidir en las políticas públicas promoviendo cambios de gran relevancia social. Con este tipo de estrategias, lo que se busca es generar, a través de la presentación de casos individuales o colectivos, un cambio en una política pública determinada, intentando que la solución del caso, además de beneficiar al/los afectado/s concretos, impulse una reforma política o institucional de relevancia.

En este sentido, la estrategia litigiosa se articula de forma tal de lograr, entre otras cosas, que la Justicia determine que la acción u omisión del Estado está violando los derechos de personas o grupos, que ordene la implementación de una política pública cuya omisión está afectando los derechos de determinadas personas, que asegure que la interpretación y aplicación de ciertas normas y derechos sean las adecuadas, que se identifiquen vacíos en la ley y, en ocasiones, que se impulsen reformas legales. Asimismo, por medio de este recurso, se puede lograr introducir un tema en la agenda pública llamando la atención de los poderes públicos y de la propia ciudadanía sobre un asunto de relevancia institucional.

El litigio estratégico constituye asimismo una herramienta de gran valor, ya que permite traducir reclamos sociales de grupos vulnerables en casos concretos, habilitando el acceso a la Justicia de grupos tradicionalmente excluidos¹⁴². Muchas veces, las estrategias legales sirven para complemen-

141. CELS, (2008) *La lucha por el derecho litigio estratégico y derechos humanos*. Buenos Aires, Siglo XXI. (p. 16).

142. Un buen ejemplo de la utilización del litigio en este sentido puede apreciarse en la práctica comparada. En particular, el litigio estratégico, en materia educativa, resultó ser sumamente exitoso en los Estados Unidos, fundamentalmente impulsado por el movimiento por los derechos civiles en los años sesenta. Quizá el caso más famoso en el que se utilizó el litigio para lograr la reforma de una institución social es *Brown v. Board of Education*, por medio del cual se logró la implementación de políticas de desegregación racial en la totalidad de las escuelas del país. Además de la educación, el éxito logrado por el movimiento de derechos civiles en la utilización de esta herramienta impulsó el litigio en áreas tales como la salud mental, el accionar policial, la política habitacional y la reforma de los sistemas penitenciarios. Para casos vinculados al litigio utilizado en los procesos de reforma carcelaria, ver: *Tally v. Stephens*, 247 F. Supp. 683 (D.C. Ark. 1965), *Ruiz v. Estelle*, 503 F. Supp. 1265 (S.D. Tex. 1980). Para un desarrollo pormenorizado de este tema y su discusión en los Estados Unidos ver Yudof, M., (1981) "Implementation theories and desegregation realities", en *Alabama Law Review*, 32, 441. Hershkoff, H. y McCutcheon, A., (2000) "Litigio de interés público: una perspectiva internacional", en McClymont, M. y Golub, S. (eds.), *Caminando hacia la Justicia. El trabajo en el área de derecho de los donatarios de la Fundación Ford en el mundo*. Santiago, Fundación Ford. Sabel, C., y Simon, W.H., (2004) "Destabilizing rights: how public law litigation succeeds", en *Harvard Law Review* N° 117 (pp.

tar o fortalecer otras formas de reclamo, sobre todo de los grupos más organizados y articulados. Para ello, es importante conocer de antemano y discutir previamente las preocupaciones, necesidades y demandas concretas de los representados de forma tal de traducir del mejor modo posible los reclamos e intereses de los damnificados, así como de compatibilizar mejor las estrategias legales con aquellas desarrolladas en el escenario político¹⁴³.

Por otro lado, este tipo de estrategias pone especial énfasis en la reforma política o social que se intenta alcanzar, otorgando a la Justicia un rol de gran relevancia con relación al diseño e implementación de la reforma. El juez tiene un papel central en la organización y la orientación del caso, así como en la búsqueda de remedios y, fundamentalmente, en la supervisión de la implementación de las medidas ordenadas¹⁴⁴.

En estos últimos años, se ha podido apreciar una creciente utilización del litigio en el sentido que aquí estamos planteando por parte de organizaciones de la sociedad civil, defensores públicos, instituciones académicas e individuos¹⁴⁵. Particularmente, la Justicia se ha mostrado políticamente más involucrada en cuestiones vinculadas a violaciones de derechos humanos y sociales¹⁴⁶. En este sentido, se ha podido percibir un mayor activismo de parte de algunos jueces, que han intervenido resolviendo problemas públicos que otras instituciones del Estado han omitido atender o lo han hecho de modo deficiente, y que con su intervención han contribuido

1015, 2004). Rosenberg, G.N., (1997) *The hollow hope. Can courts bring about social change?* Chicago, The University of Chicago Press. Diver, C., (1979) "The judge as political powerbroker: superintending structural change in public institutions", en Va. L. Rev 65 (pp. 43, 88-92). Rebell, M. y Block, A., (1982) *Educational policy making and the courts. An empirical study of judicial activism.* Chicago, The University of Chicago Press. Ruth B. Cowan, *Women's Rights Through Litigation: An Examination of the American Civil Liberties Union Women's Rights Project*, 8 Colum. Hmn. Rts. L. Rev. 373, 374 1976-77, Special Project, *The Remedial Process in Institution Reform Litigation*, 78 Colum. L. Rev. 784, 791 1978. Rosenberg, G.N., (1992) "Hollow hopes and other aspirations: a reply to Feely and McCann", en Law and Social Inquiry (pp. 761-763). Tushnet, M.V., (1994) "The significance of *Brown v. Board of Education*", en Va. L. Rev. 80 (pp. 173, 175). Rosenberg, G.N., (1994) "Brown is Dead! Long live Brown!: the endless attempt to canonize a case", en Va. L. Rev. 80 (pp. 161, 165). Klarman, M. J., (1994) "*Brown v. Board of Education: facts and political correctness*", en Va. L. Rev. 80 (pp. 185, 194). Devins, N., (1992) "Judicial matters", en Ca. L. Rev. 80 (pp. 1027, 1041-42). Garrow, D.J., (1994) "Hopelessly hollow history: revisionist devaluing of *Brown v. Board of Education*", en Va. L. Rev. 80 (pp. 151, 153).

143. CELS, (2008) *La lucha por el derecho litigio estratégico y derechos humanos.* Buenos Aires, Siglo XXI (p. 27).

144. Chayes, A., (1976) "The role of the judge in public law litigation", en *Harvard Law Review* Vol. 89 (pp. 1281, 1284 y 1302). Según Chayes, en este tipo de litigio el juez adopta un rol dominante, organiza, dirige y supervisa todo el proceso.

145. Para un estudio del desarrollo del tema, ver Maurino, G.; Nino, E. y Sigal, M., (2005) *Las acciones colectivas: análisis conceptual, constitucional, jurisprudencial, procesal y comparado.* Buenos Aires, Lexis Nexis.

146. Ver, por ejemplo, la evolución de la jurisprudencia sobre salud descripta por Bergallo, P., (2006) "Justicia y experimentalismo: la función remedial del Poder Judicial en el litigio de derecho público en Argentina", en Derecho y pobreza. Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política. SELA 2005. Buenos Aires, Editores del Puerto (pp. 161-186).

a poner en la agenda pública asuntos que las autoridades políticas no han impulsado, o han promovido un debate sobre determinados problemas sociales que de otra forma no habría ocurrido.

El litigio estratégico difícilmente podría haberse desarrollado de no existir ciertas acciones procesales sumarias tendientes a garantizar los derechos de los afectados. La acción de amparo, el amparo colectivo, las acciones declarativas de inconstitucionalidad, los amparos por acceso a la información, entre otros, son varios de los instrumentos legales utilizados. Particularmente, el amparo colectivo, introducido por la Reforma Constitucional de 1994, se presenta como una herramienta privilegiada de litigio en materia educativa¹⁴⁷; en primer lugar, porque permite que el reclamo sea planteado por una asociación civil que tenga por objeto defender el interés o derechos de una clase de personas en situación equivalente; en segundo lugar, porque las decisiones adoptadas en este tipo de casos son de alcance general¹⁴⁸. En materia educativa, nuestra jurisprudencia ya se ha expedido en algunos pocos casos y en consecuencia ha reconocido esta dimensión colectiva del derecho; sin embargo, aún es contada la presentación de casos colectivos en materia educativa¹⁴⁹.

En el ámbito educativo se da una situación muy peculiar, ya que los grupos organizados en el sector son los docentes que tienen representaciones gremiales, y en algunos pocos casos las cooperadoras escolares, con capacidad de representar un conflicto educativo de la escuela y sus alumnos. Sin embargo, la mayoría de los casos presentados han sido reclamos individuales. Una mirada cuidadosa e incipiente sobre el litigio en materia educativa permite evidenciar el reducido valor que para la comunidad educativa posee esta herramienta. Esto puede deberse a una combinación de diferentes factores. En primer lugar, probablemente sea complejo visualizar có-

147. Courtis, C., (2003b) "El desarrollo del derecho de interés público en la Argentina: avances, obstáculos, desafíos", en González, F. (ed), *Derechos humanos e interés público*. Cuadernos de Análisis Jurídico, Serie de Publicaciones Especiales Nº 15. Santiago, Escuela de Derecho de la Universidad Diego Portales.

148. Para un estudio del desarrollo del tema, ver Maurino, G.; Nino, E. y Sigal, M., (2005) *Las acciones colectivas: análisis conceptual, constitucional, jurisprudencial, procesal y comparado*. Buenos Aires, Lexis Nexis.

149. Ver, por ejemplo, CSJN, "Ferrer de Leonard, Josefina y otros c. Superior Gobierno de la Pcia. de Tucumán, s/ amparo", 12/08/2003, "Lifschitz, Graciela c. Estado Nacional s/sumarísimo", 06/15/2004, Cámara en lo Contencioso Administrativo de Tucumán, Sala I, "R.C.S y otro c. I.P.S.T y otro s/amparo", 25/03/2005, Juzgado de Primera Instancia en lo Civil y Comercial de Junín de los Andes, "Painefilu, Mariano y otros c. Consejo de Educación de Neuquén", 17/08/20000, Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad de Buenos Aires, Sala I "Accesoría Tutelar Justicia Contencioso Administrativo y Tributario de la C.A.B.A c. GCBA s/amparo", 01/06/2001, Cámara en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad de Buenos Aires, Sala I, "Santoro, Francisco Roberto y otro c. GCBA s/amparo", 14/05/2002, Expte. 15.909/0 "Iglesias, José Antonio y otros c/GCBA s/amparo", Expte. Nº 5435/07 "Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia c/GCBA s/amparo (art. 14 CCABA) s/recurso de inconstitucionalidad concedido", Cámara en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la Ciudad de Buenos Aires, Sala I, "Raimundo Inés Beatriz c/GCBA s/daños y perjuicios", 26/03/2004.

mo una demanda educativa puede traducirse en un lenguaje de derechos. En segundo lugar, el desconocimiento del valor que este derecho posee incide en la posibilidad de reclamarlo. En tercer lugar, las dificultades a las que deben enfrentarse quienes reclaman para acceder a la Justicia, no sólo en términos de costos, sino de especificidad, de información y de esfuerzo, desestimula la utilización de este tipo de herramientas, especialmente por las comunidades de padres más desaventajados.

Por otro lado, el reducido y casi nulo nivel de participación social de estos grupos se reproduce también en el ámbito educativo. Finalmente, la falta de conocimiento de la existencia de organizaciones que se ocupan de la relación entre educación y justicia limita no sólo las potencialidades que este tipo de estrategias puede presentar sino la utilización de esta herramienta para exigir y reclamar el cumplimiento de este derecho.

Sin lugar a dudas, la posibilidad de éxito en la utilización de este tipo de herramienta depende en gran medida de la existencia de un Poder Judicial capaz de dar respuesta a los reclamos que se generan, de la percepción de los jueces de los conflictos que por medio de estas estrategias se plantean y de la capacidad de intervención judicial en la determinación de políticas públicas y acceso a derechos fundamentales¹⁵⁰. Lamentablemente, todavía las respuestas de la Justicia no son uniformes y la posibilidad de éxito de estos casos está aún supeditada a la jurisdicción y al fuero en el que se litiga¹⁵¹.

Por otro lado, vemos que el éxito de este tipo de litigio reside no sólo en la inteligencia y creatividad de aquellos que determinan las estrategias a desarrollar sino también, y como indica Abramovich, en el establecimiento de “[...] articulaciones fructíferas con otras estrategias de incidencia política tales como el monitoreo de políticas públicas sociales, el cabildeo en las instancias de la administración o en el Parlamento, la negociación, la movilización social o las campañas de opinión pública [...]”¹⁵².

150. CELS, (2008) *La lucha por el derecho litigio estratégico y derechos humanos*. Buenos Aires, Siglo XXI (p, 271).

151. Particularmente en la provincia de Buenos Aires, todavía existen fueros que consideran que las asociaciones no están legitimadas para defender derechos de incidencia colectiva. Superar estos escollos es todavía un logro inmensurable en el fuero provincial. Por otro lado, y como consecuencia de la vigencia de la Resolución de la Suprema Corte N° 1358/06 (modificada por su similar N° 1794/06), los amparos en la provincia suelen sortearse entre todos los fueros, entonces un amparo por discriminación educativa termina cayendo en un juzgado laboral o penal que no tiene ni conocimiento ni especificidad en el tema. Por otra parte, muchos de los jueces no contenciosos han instrumentado una manera de protesta (no normativa) a través de la cual rechazan in limine los amparos contenciosos que les tocan por sorteo.

152. Abramovich, V., (2004) “Líneas de trabajo en derechos económicos, sociales y culturales: herramientas y aliados”, en Zalaquett, J. (coord.), *Grupo de reflexión regional. Temas de derechos humanos en debate*, Santiago, Instituto de Defensa Legal y Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

X. El derecho a la educación en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos

El Sistema Interamericano consta de dos órganos esenciales que regulan la observancia de derechos en la región: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH)¹⁵³. Sólo aquellos países miembros de la OEA que hayan firmado, ratificado o adherido a la Convención Americana de Derechos Humanos y que, además, hayan declarado expresamente el reconocimiento de la competencia contenciosa de la Corte IDH pueden ser parte de un proceso ante ella.

La Corte IDH no tiene establecida convencionalmente la posibilidad de resolver planteos presentados directamente por las presuntas víctimas. Sólo la CIDH y aquellos Estados que hayan ratificado la Convención Americana sobre Derechos Humanos pueden someter un caso ante la Corte IDH.

La Convención Americana de Derechos Humanos –el principal tratado de aplicación dentro del sistema– es fundamentalmente un instrumento de derechos civiles y políticos utilizado tradicionalmente para proteger estos derechos. De esta forma, no ha habido, particularmente hasta la fecha, un tratamiento directo que involucre la violación del derecho a la educación; por el contrario, todos los reclamos vinculados al derecho a la educación han ocurrido de modo indirecto y principalmente como efecto de la violación de otros derechos civiles y políticos.

El primer caso que podemos mencionar es uno vinculado con la nacionalidad de dos chicas, *Yean y Bosico*¹⁵⁴, dos niñas haitianas hijas de ma-

153. La Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) es una institución judicial internacional de la Organización de los Estados Americanos (OEA), que ejerce su competencia en forma autónoma. Su función es la de aplicar e interpretar tanto la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Convención) como otros tratados referidos a la protección de los derechos humanos en los Estados americanos. Tiene fundamentalmente dos funciones: la contenciosa y la consultiva. Particularmente, y al firmar la Convención Americana sobre Derechos Humanos, los Estados Partes se comprometen a respetar y garantizar los derechos allí reconocidos. Por la vía contenciosa, la Corte IDH determina si, al incumplir con ese deber, un Estado incurrió en responsabilidad internacional por la violación de alguno de los derechos contenidos en alguno de los instrumentos rectores del sistema. Por medio de su competencia consultiva, la Corte IDH responde consultas que formulan los Estados miembros de la OEA o los órganos de la misma respecto de la Convención Americana sobre Derechos Humanos u otros tratados de carácter regional. La Corte IDH puede determinar que un Estado es responsable internacionalmente frente a la violación de derechos reconocidos en la Convención, y puede ordenar medidas tendientes a reparar el daño producido. Las sentencias de la Corte tienen carácter obligatorio. Es un principio del derecho internacional que los Estados deben cumplir sus obligaciones convencionales de buena fe. Para más información, ver <www.adccorteidh.org.ar>.

154. Cfr. Caso de las niñas *Yean y Bosico*. Sentencia del 8 de septiembre de 2005

dres dominicanas y padres haitianos nacidas en territorio dominicano que, por aplicación de regulaciones administrativas del propio Estado, no podían obtener su Documento Nacional de Identidad (DNI). La falta de DNI afectaba el ejercicio de algunos derechos, entre otros, el de acceder a la educación. En este caso, la Corte sostuvo que el Estado debía cumplir su obligación de garantizar el acceso a la educación primaria y gratuita de todos los niños, independientemente de su ascendencia u origen. Para ello analizó en qué medida la irrazonabilidad de los requisitos sobre otorgamiento de la nacionalidad dominicana y de registro de la identidad implicaba una afectación indirecta del derecho a la educación.

Otro caso relevante es el caso de la *Comunidad Indígena Sawboyamaxa*¹⁵⁵. Allí, la Corte no hizo un análisis directo del derecho a la educación pero, tras considerar las reparaciones del caso, dispuso que mientras los miembros de la comunidad se encontraran sin tierras, el Estado de Paraguay debía, entre otras cosas, dotar a la escuela del asentamiento de los materiales y recursos humanos necesarios. Asimismo, estableció que la educación impartida debía considerar la cultura de la propia comunidad respetando su propia lengua o cualquier otra lengua de la comunidad.

En *Instituto de Reeducción del Menor vs. Paraguay*¹⁵⁶, un caso donde se planteó como una cuestión vinculada con la afectación de condiciones de detención la inexistencia de programas de educación para los niños, la Corte consideró que el programa educativo ofrecido por el Instituto era deficiente, carecía de maestros y recursos adecuados, no se les brindaba a los niños la educación adecuada y esto indirectamente violaba el derecho a la integridad física y a la vida de los niños, limitando sus posibilidades de reinserción efectiva en la sociedad y el desarrollo de sus proyectos de vida¹⁵⁷. Víctor Abramovich llama la atención sobre la posibilidad de reclamar la violación al derecho a la educación a través de la afectación del principio de igualdad, no sólo en situaciones individuales sino también colectivas y/o estructurales¹⁵⁸.

La segunda línea de intervención es aquella vinculada a la afectación directa del derecho a la educación. El sistema permite el planteo de casos de

155. Cfr. *Caso Comunidad Indígena Sawboyamaxa vs. Paraguay*. Sentencia del 29 de marzo de 2006. En el caso se reclamaba la reivindicación de tierras de la comunidad.

156. Caso *Instituto de Reeducción del Menor vs. Paraguay*. Sentencia del 2 de septiembre de 2004.

157. Caso *Instituto de Reeducción del Menor vs. Paraguay* (párr. 174). Sentencia del 2 de septiembre de 2004.

158. Ver al respecto Víctor Abramovich en ADC, (2008b) *El litigio estratégico como herramienta para la exigibilidad del derecho a la educación, posibilidades y obstáculos*. Buenos Aires, Mimeo.

afectación directa del derecho a la educación en el marco del Protocolo de San Salvador (art. 13), pero sólo cuando la acción sea directamente imputable al Estado (art. 19 inc 6).

Litigar internacionalmente permite poner un tema en agenda, crea espacios de interlocución entre los gobiernos y, entre otras cuestiones, sirve como herramienta para diseñar políticas públicas. La relevancia de esta decisión reside en la obligación que la misma impone al Estado involucrado e incluso a los demás Estados que hacen parte del sistema en cuestión.

Aun con este escenario, no se han presentado casos en el sistema invocando la violación directa de este derecho¹⁵⁹.

159. Además de la vía de los casos (CIDH y Corte IDH), el Sistema Interamericano tiene otros dos mecanismos que permiten supervisar el cumplimiento del derecho a la educación: el primero es un mecanismo de revisión periódica, por medio del cual se les solicita a los Estados que presenten informes sobre educación, como informes alternativos a las ONG, de modo tal de poder evaluar y revisar la situación del derecho en el país así como de generar espacios de discusión sobre los propios informes. El segundo mecanismo es un proceso de supervisión abierta a cargo de la CIDH. Aquí, la CIDH puede realizar informes especiales sobre la situación del derecho a la educación en los países y efectuar recomendaciones. Ésta es una vía de supervisión indirecta que permite que organizaciones sociales presenten ante la CIDH temas para incorporarlos a su agenda y se pueda hacer un seguimiento paralelo al mecanismo de supervisión de informes periódicos que establece el Protocolo. Si bien la CIDH ha considerado temas vinculados al derecho a la educación en los distintos informes que ha elaborado, no ha hecho hasta ahora ningún informe específico que se vincule a este derecho.

XI. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones sugieren una serie de acciones concretas que las autoridades nacionales y provinciales deberían considerar con el objetivo de mejorar la situación de desigualdad educativa existente en la provincia, intentando establecer políticas inclusivas respetuosas de los derechos humanos.

Generales

- Realizar una topografía del perfil de la exclusión educativa con el propósito de adoptar las medidas necesarias para alcanzar la inclusión progresivamente.
- Realizar un estudio del perfil y alcance de la discriminación educativa con la participación de las comunidades afectadas con el objeto de asumir prácticas para eliminarlas.
- Disponer de un sistema de información que permita monitorear y hacer seguimiento al estado de realización del derecho a la educación.
- Elaborar estadísticas que permitan evidenciar el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela.
- Garantizar el acceso a la información educativa de toda la población en igualdad de condiciones.

Oferta educativa

- Realizar y difundir un plan plurianual que establezca metas anuales concretas de ampliación de la oferta de nivel inicial y que establezca en un plazo razonablemente breve el pleno cumplimiento de la obligación del Estado de universalización de la oferta educativa de este nivel.
- Realizar un diagnóstico y evaluación oficial acerca de las medidas adoptadas respecto al tema de la oferta educativa en el sector.
- Prever específicamente recursos para solventar la insuficiencia de oferta educativa.
- Consignar registros de aquellos que quedan fuera del sistema educativo por insuficiencia de vacantes desagregado por motivos.
- Adoptar todas las medidas necesarias a efectos de garantizar el principio de uni-

versalidad asumido legalmente y proceder a cubrir de modo progresivo la sala de 4 años.

- Establecer un mecanismo sencillo, gratuito y rápido para el reclamo administrativo de aquellos a quienes se les negó la inscripción o reinscripción.
- Establecer la obligatoriedad de las escuelas de entregar por escrito a los padres o madres la negativa y los motivos por los cuales sus hijos/as no fueron inscriptos en una escuela pública determinada.
- Proveer transporte gratuito para que los niños/as de poblaciones más alejadas de los centros urbanos puedan acceder a la educación.
- Establecer procedimientos normativos de selección de objetivos que no den lugar a arbitrariedades en los casos de exceso de demanda.

Repitencia

- Realizar un diagnóstico oficial que identifique a las escuelas de la provincia y las comunidades que requieren apoyo debido al volumen de la situación de repitencia en el nivel secundario.
- Impulsar alternativas de inclusión por grupos específicos de población que requieren atención especial.
- Revisar los criterios contenidos en la Comunicación Conjunta establecida para el ciclo lectivo 2009 y subsiguientes, evaluando la posibilidad de reservar tantas vacantes como alumnos no hayan obtenido la promoción al año siguiente, de modo de asegurar la permanencia y continuidad del estudiante en la misma escuela en la que repitió y de la que es alumno.
- Articular con las otras áreas del gobierno provincial todas las estrategias necesarias tendientes a estimular la permanencia de adolescentes y jóvenes del 1° año del Polimodal en la escuela. En tal sentido, se deben considerar las necesidades nutricionales, de salud, de provisión de libros de texto, útiles, materiales y becas para las poblaciones más desaventajadas, así como detectar el maltrato y trabajo infantil de modo de evitar la deserción escolar.

Días de clase

- El Estado debe velar por el cumplimiento de los 180 días de clase establecidos por la Ley N° 25864.
- En caso de no poder asegurar este mínimo, deberá proponer un incremento de

los días de clase por año de modo de garantizar al menos los 180 días.

- Generar, normar y difundir un repertorio de estrategias viables para la recuperación de días de clase, independientemente del motivo por el que estos se pierdan.
- Elaborar estadísticas desagregadas sobre pérdidas de días de clase, por sector, por escuela y según motivos.
- Garantizar que las actividades de desinfección o cualquier otra actividad de mantenimiento de la salubridad de la escuela se realice fuera del horario educativo.
- Garantizar que las jornadas docentes se realicen fuera del horario educativo u organizar la actividad de aprendizaje de modo de no interrumpir la continuidad del proceso educativo.
- Establecer políticas de extensión de la jornada escolar.

Educación de niños/as que viven en contextos de encierro

- Implementar el artículo 26 inciso i de la Ley de Educación Provincial.
- Revisar cómo se distribuyen las competencias entre las áreas educativas, el SPB y el SPF, y establecer normativamente competencias claras y definidas así como responsables.
- En caso de determinar que las responsabilidades y obligaciones son compartidas, sería conveniente establecer un órgano de coordinación. Dicho órgano debería ser el encargado de generar reuniones periódicas a fin de, entre otras cuestiones, establecer acciones conjuntas en forma ordenada y coherente. Toda conclusión a la que se arribara debería estar disponible –esto es, cualquier persona que la requiriera debería poder tener acceso a ella.
- Generar un sistema efectivo de recolección de información sobre la situación educativa de esta población. Sería clave contar con información actualizada sobre la cantidad de niños/as que se encuentran con sus madres en contexto de encierro, su edad, sexo, nacionalidad y situación sociocultural. Asimismo, resultaría de suma utilidad tener información referente a la regularidad con la que asisten al jardín, razones por las cuales se ausentan, evaluación del desarrollo, identificación de problemas de aprendizaje y estado de su salud. También debería relevarse la información vinculada a la formación de los docentes que atienden a esta población, condiciones de infraestructura educativa, acceso a material de estimulación y didáctico, y presupuesto destinado.

- Establecer programas de capacitación docente que incorporen un enfoque de trabajo acorde a las necesidades de esta población.
- Generar condiciones de carrera y desarrollo profesional que incentiven a los docentes a trabajar con este tipo de población.
- Garantizar que sean los órganos educativos los responsables de la supervisión de la enseñanza que se imparte a esta población.
- Organizar un sistema de asesoramiento y apoyo a las madres, a cargo de la DG-CyE, que tenga como objetivo fortalecer la importancia de la asistencia temprana al jardín, de modo tal de contribuir en el desarrollo de actividades formativas con sus hijos/as cuando estos regresan del jardín a la unidad. Asimismo, esto les permitirá a las madres contar con un mayor conocimiento de los progresos y dificultades en la escolaridad de sus hijos/as.
- Aprovechar el debate que actualmente tiene lugar en el Poder Legislativo, a fin de contribuir y proporcionar información acerca de los inconvenientes que proyecta esta situación desde el punto de vista educativo. El presente estudio podría constituir un aporte a la particular discusión que actualmente se está generando respecto de la necesidad de establecer medidas de detención alternativas para el caso de las madres que viven con sus hijos/as en contextos de encierro, y de esta forma responder a una necesidad colectiva, desincentivando presentaciones judiciales individuales que reclaman por la misma situación¹⁶⁰.
- Implementar y controlar la aplicación del Programa de Control de Enfermedades Inmunoprevenibles (PCEI) en las unidades carcelarias en donde residen madres, niños/as y embarazadas¹⁶¹.
- Asegurar la provisión de material didáctico y actividades de estímulo.
- Elaborar una encuesta sobre la satisfacción de las madres usuarias del jardín.
- Analizar las actividades disponibles y las efectivamente desarrolladas por las madres encarceladas durante el lapso de tiempo que sus hijos están en el jardín.
- Analizar las causas y motivos del ausentismo escolar en los niños/as en contexto de encierro.
- Analizar y proponer actividades de contención psicológica para las madres du-

160. Por ejemplo, lo que ha sucedido en el caso Abregú y el amparo presentado por la Comisión Provincial por la Memoria, ambos mencionados anteriormente.

161. Este programa tiene como objeto vacunar a la población, menor de 6 años, de acuerdo con el Calendario Nacional de Vacunación vigente para prevenir la aparición de enfermedades tales como: hepatitis B, poliomielitis, sarampión, difteria, tétanos, tos convulsa, meningitis A, Haemophilus influenzae b y tuberculosis. La población prioritaria son niños, embarazadas y adolescentes.

rante el encierro y frente a la separación de sus hijos/as una vez alcanzados los 4 años de edad.

- Analizar y proponer regímenes de presencia temporal de los niños/as en la cárcel (por ejemplo, fines de semana, vacaciones, etc.).

Los Hornos

- Garantizar a esta población la disponibilidad de vacantes en cualquier momento del año.
- Monitorear el correcto funcionamiento del Consejo Asistido. La creación y funcionamiento de dicho consejo es muy importante por el tipo de trabajo y rol que desempeña. Su efectividad depende de la libertad o independencia profesional que tenga para trabajar con las madres y sus hijos/as. La dependencia del Servicio Penitenciario desvirtúa su funcionalidad. En este contexto, se sugiere realizar una evaluación con el objeto de evaluar en qué medida su actual conformación resulta adecuada para las necesidades que se presentan.
- Revisar las condiciones laborales de este consejo y evaluar en qué medida resulta prioritario generar incentivos salariales considerando el tipo de tarea que debe desempeñar.
- Establecer como una prioridad la necesidad de contar con un transporte escolar permanente que traslade a los niños/as a las instituciones educativas todos los días, supervisar que funcione y establecer un plan de emergencia que asegure la continuidad de la educación de esta población.

Ezeiza

- Se sugiere estudiar la posibilidad de trasladar los jardines fuera de la unidad.
- Generar una norma que permita a las madres acompañar a sus hijos al jardín y permanecer durante la etapa de adaptación. No se comprende cuál es el motivo por el que esto no sucede, en especial cuando el jardín se encuentra dentro de la unidad.
- Implementar programas de estimulación temprana (básicamente deberían ser establecidos por personas ajenas al Servicio Penitenciario).
- Crear un Consejo Asistido (u otro órgano con funciones similares).
- Ofrecer actividades culturales y recreativas para los niños/as fuera del establecimiento carcelario.

Bibliografía

- ABDALA, F., (2003) “TENDENCIAS RECIENTES EN LA ESCOLARIZACIÓN Y LA TERMINALIDAD DEL NIVEL MEDIO DE ENSEÑANZA”. DOCUMENTOS DE LA DINIECE, SERIE “LA EDUCACIÓN EN DEBATE” N° 1. BUENOS AIRES, MECyT/DINIECE, NOVIEMBRE. DISPONIBLE EN <DINIECE.ME.GOV.AR> [CONSULTA: 15 DE MAYO DE 2007]
- ABRAMOVICH, V., (2004) “LÍNEAS DE TRABAJO EN DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES: HERRAMIENTAS Y ALIADOS”, EN ZALAQUETT, J. (COORD.), GRUPO DE REFLEXIÓN REGIONAL. TEMAS DE DERECHOS HUMANOS EN DEBATE, SANTIAGO, INSTITUTO DE DEFENSA LEGAL Y CENTRO DE DERECHOS HUMANOS, FACULTAD DE DERECHO, UNIVERSIDAD DE CHILE.
- ABRAMOVICH, V., (2006) “UNA APROXIMACIÓN AL ENFOQUE DE DERECHOS EN LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA”, EN REVISTA DE LA CEPAL N° 88. BUENOS AIRES, CEPAL.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C., (2000) “EL ACCESO A LA INFORMACIÓN COMO DERECHO”, EN ANUARIO DE DERECHO A LA COMUNICACIÓN N° 1. BUENOS AIRES, SIGLO XXI.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C., (2002) LOS DERECHOS SOCIALES COMO DERECHOS EXIGIBLES. MADRID, EDIT. TROTTA.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C., (2003) “ACCESO A LA INFORMACIÓN Y DERECHOS SOCIALES”, EN ABRAMOVICH, V., AÑÓN, M.J. Y COURTIS, C. (COMPS.), DERECHOS SOCIALES: INSTRUCCIONES DE USO. MÉXICO DF, FONTAMARA.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C., (2006) EL UMBRAL DE LA CIUDADANÍA. EL SIGNIFICADO DE LOS DERECHOS SOCIALES EN EL ESTADO SOCIAL CONSTITUCIONAL. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- ABREGÚ, M. Y COURTIS, C. (COMPS.), (1997) LA APLICACIÓN DE LOS TRATADOS SOBRE DERECHOS HUMANOS POR LOS TRIBUNALES LOCALES. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO-CELS.
- ADC, (2005) LA CORTE Y LOS DERECHOS. UN INFORME SOBRE EL CONTEXTO Y EL IMPACTO DE SUS DECISIONES DURANTE EL PERÍODO 2003-2004. BUENOS AIRES, SIGLO XXI-ADC.
- ADC, (2008A) LA CORTE Y LOS DERECHOS 2005/2007. CÓMO IMPACTAN EN LA VIDA DE LOS CIUDADANOS LAS DECISIONES DEL MÁXIMO TRIBUNAL. BUENOS AIRES, SIGLO XXI-ADC.

- ADC, (2008B) EL LITIGIO ESTRATÉGICO COMO HERRAMIENTA PARA LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, POSIBILIDADES Y OBSTÁCULOS. BUENOS AIRES, MIMEO.
- AGUERRONDO, I., (1993) ESCUELA, FRACASO Y POBREZA: CÓMO SALIR DEL CÍRCULO VICIOSO. WASHINGTON, OEA.
- AGUERRONDO, I., (1998) “LA MARGINACIÓN EDUCATIVA EN LOS DIFERENTES GRUPOS SOCIOECONÓMICOS. EXCLUSIÓN, ABANDONO Y REPITENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA”. PONENCIA PRESENTADA EN EL XXI CONGRESO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA, MONTEVIDEO, DICIEMBRE.
- AGUERRONDO, I., (2001) “CAN EDUCATION MEASURE UP TO POVERTY IN ARGENTINA?”, EN REIMERS, F. (ED.), UNEQUAL SCHOOLS, UNEQUAL CHANCES. THE CHALLENGES TO EQUAL OPPORTUNITIES IN THE AMERICAS. CAMBRIDGE, HARVARD UNIVERSITY PRESS, DAVID ROCKEFELLER CENTER SERIES ON LATIN AMERICAN STUDIES.
- ALEGRE, M. Y GARGARELLA, R. (COORDS.), (2007) EL DERECHO A LA IGUALDAD. APORTES PARA UN CONSTITUCIONALISMO IGUALITARIO. BUENOS AIRES, LEXIS NEXIS Y ACIJ.
- ALMANDOZ, M., (2000) SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. ESCENARIOS Y POLÍTICAS. BUENOS AIRES, SANTILLANA.
- BELGICH, H., (1998) NIÑOS EN INTEGRACIÓN ESCOLAR: HACIA UNA LÓGICA DEMOCRÁTICA DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN. ROSARIO, HOMO SAPIENS EDICIONES.
- BERGALLO, P., (2006) “JUSTICIA Y EXPERIMENTALISMO: LA FUNCIÓN REMEDIAL DEL PODER JUDICIAL EN EL LITIGIO DE DERECHO PÚBLICO EN ARGENTINA”, EN DERECHO Y POBREZA. SEMINARIO EN LATINOAMÉRICA DE TEORÍA CONSTITUCIONAL Y POLÍTICA. SELA 2005. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- BIRGIN, A., (1999) EL TRABAJO DE ENSEÑAR. ENTRE LA VOCACIÓN Y EL MERCADO: LAS NUEVAS REGLAS DEL JUEGO. BUENOS AIRES, TROQUEL.
- BIRGIN, H. Y KOHEN, B., (2006) ACCESO A LA JUSTICIA COMO GARANTÍA DE IGUALDAD. INSTITUCIONES Y ACTORES Y EXPERIENCIAS COMPARADAS. BUENOS AIRES, ED. BIBLOS.
- BRANDONI, F. (COMP.), (1999) MEDIACIÓN ESCOLAR. PROPUESTAS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS. BUENOS AIRES, PAIDÓS EDUCADOR.
- BRASLAVSKY, C., (1985) LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA. BUENOS AIRES, FLACSO/MIÑO Y DÁVILA EDITORES.

- BRASLAVSKY, C., (1996) “ACERCA DE LA RECONVERSIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO 1984-1995”, EN REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA N° 14. BUENOS AIRES, FLACSO.
- BRASLAVSKY, C., (1999) RE-HACIENDO ESCUELAS. HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA. BUENOS AIRES, SANTILLANA/CONVENIO ANDRÉS BELLO.
- BRASLAVSKY, C., (2006A) “DIEZ FACTORES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN EL SIGLO XXI”, EN REVISTA ELECTRÓNICA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN VOL. 4 N° 2E (PP. 84-101). DISPONIBLE EN <WWW.RINACE.NET/ARTS/VOL4NUM2E/ART5.PDF>.
- BRASLAVSKY, C., (2006B) “DESAFÍOS DE LAS REFORMAS CURRICULARES FRENTE AL IMPERATIVO DE LA COHESIÓN SOCIAL”, EN REVISTA ELECTRÓNICA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN VOL. 4 N° 2E (PP. 43-57). DISPONIBLE EN <WWW.RINACE.NET/ARTS/VOL4NUM2E/ART3>..
- BRASLAVSKY, C. Y COSSE, G., (2006) “LOS LOGROS ACADÉMICOS, EL FUTURO LABORAL Y LA EQUIDAD EDUCATIVA”, EN REVISTA ELECTRÓNICA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN VOL. 4 N° 2E (PP. 58-83). DISPONIBLE EN <WWW.RINACE.NET/ARTS/VOL4NUM2E/ART4.PDF>.
- BRASLAVSKY, C. Y FILMUS, D., (1987) “ÚLTIMO AÑO DE COLEGIO SECUNDARIO Y DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA”, EN DOCUMENTOS E INFORMES DE INVESTIGACIÓN N° 50. BUENOS AIRES, FLACSO.
- BRASLAVSKY, C. Y KRAWCZYK, N., (1988) LA ESCUELA PÚBLICA. BUENOS AIRES, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- BRASLAVSKY, C. Y TIRAMONTI, G., (1990) CONDUCCIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA MEDIA. BUENOS AIRES, FLACSO/MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- BRAVO, H., (1996) UNA CONFRONTACIÓN DE RELEVANCIA: DERECHO DE HUELGA VS. DERECHO DE APRENDER. BUENOS AIRES, EDIT. MARYMAR.
- BRINGIOTTI, M.I., (2000) LA ESCUELA ANTE LOS NIÑOS MALTRATADOS. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- CAILLODS, F. Y JACINTO, C. (COORDS.), (2006) MEJORAR LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. LECCIONES DE PROGRAMAS RECIENTES EN AMÉRICA LATINA. PARÍS, IIPE-UNESCO.
- BRISEID, O. Y CAILLODS, F., (2003) TRENDS IN SECONDARY EDUCATION IN INDUSTRIALIZED COUNTRIES: ARE THEY RELEVANT FOR AFRICAN COUNTRIES? PARÍS, INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING.

- CALLAND, R. Y TILLEY, A., (2002) THE RIGH TO KNOW, THE RIGHT TO LIVE. ACCESS TO INFORMATION AND SOCIO-ECONOMIC JUSTICE. CAPE TOWN, ODAC.
- CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN “POR UNA AGENDA EDUCATIVA LATINOAMERICANA”, (2005). III ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE LA SOCIEDAD CIVIL POR LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS, PORTO ALEGRE, ENERO.
- CARPIO, J. Y NOVACOVSKY, I. (COMPS.), (1999) DE IGUAL A IGUAL. EL DESAFÍO DEL ESTADO ANTE LOS NUEVOS PROBLEMAS SOCIALES. BUENOS AIRES, SIEMPRO, FLACSO Y FCE DE ARGENTINA.
- CEJIL, (2007) “MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD. INFORME REGIONAL: ARGENTINA, BOLIVIA, CHILE, PARAGUAY Y URUGUAY”. MIMEO.
- CELS, (2008) LA LUCHA POR EL DERECHO LITIGIO ESTRATÉGICO Y DERECHOS HUMANOS. BUENOS AIRES, SIGLO XXI.
- CERRUTI, M. Y BINSKTOK, G., (2005) CARRERAS TRUNCADAS: EL ABANDONO ESCOLAR EN EL NIVEL MEDIO EN ARGENTINA. BUENOS AIRES, UNICEF.
- CERVINI, R., (2002) “LA DISTRIBUCIÓN SOCIAL DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES”, EN TENTI FANFANI, E. (COMP.), EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LA ARGENTINA. BUENOS AIRES, LOSADA.
- CHAYES, A., (1976) “THE ROLE OF THE JUDGE IN PUBLIC LAW LITIGATION”, EN HARVARD LAW REVIEW VOL. 89.
- CIDH, (2007) “LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE INDICADORES DE PROGRESO EN MATERIA DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES”. OEA/SER/L/V/II.129., DOC. 5, 5 DE OCTUBRE.
- CIEPP, (2007) REFORMAS JUDICIALES, ACCESO A LA JUSTICIA Y GÉNERO. CIUDAD DE BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- CIPPEC, (2006A) “LOS SALARIOS DOCENTES”. PROGRAMA DE MONITOREO DE LA LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO, PRESENTACIÓN N° 2. CIPPEC. DISPONIBLE EN <[HTTP://CIPPEC.COM/NEXOS/DOCUMENTOS/INFORME_MONITOREO_LE.PDF](http://cippec.com/nexos/documentos/informe_monitoreo_le.pdf)>.
- CIPPEC, (2006B) “EL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO NACIONAL”. PROGRAMA DE MONITOREO DE LA LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO, PRESENTACIÓN N° 4. CIPPEC. DISPONIBLE EN <[HTTP://WWW.CIPPEC.ORG/NUEVO/PICS/EL%20DESAFIO%20DEL%20DERECHO%20A%20LA%20EDUCACION%20EN%20ARGENTINA.PDF](http://www.cippec.org/nuevo/pics/EL%20DESAFIO%20DEL%20DERECHO%20A%20LA%20EDUCACION%20EN%20ARGENTINA.PDF)>.
- CIPPEC, (2007) “EL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO PROVINCIAL”. PROGRAMA DE MONITOREO DE LA LEY DE FINANCIAMIENTO EDUCATIVO, PRESENTACIÓN N° 5.

CIPPEC. DISPONIBLE EN <[HTTP://CIPPEC.COM/NEXOS/DOCUMENTOS/INFORME_MONITOREO_5.PDF](http://cippec.com/nexos/documentos/informe_monitoreo_5.pdf)>.

- CLARÍN, (2007) “CRECIÓ UN 130% LA DESERCIÓN EN LOS SECUNDARIOS BONAERENSES”, 30 DE OCTUBRE.
- CLARÍN, (2008) “CUMPLIR CON LAS METAS EDUCATIVAS”, 26 DE AGOSTO.
- COMISIÓN PROVINCIAL POR LA MEMORIA, COMITÉ CONTRA LA TORTURA, (2007) “EL SISTEMA DE LA CRUELDAD III. INFORME SOBRE VIOLACIONES DE DERECHOS HUMANOS EN LUGARES DE DETENCIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES 2006/2007”. LA PLATA, MIMEO.
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS, SUBCOMISIÓN DE PREVENCIÓN DE DISCRIMINACIONES Y PROTECCIÓN DE LAS MINORÍAS (1998), “EL EJERCICIO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, INCLUIDA LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS”, MUSTAPHA MEDHI. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RESOLUCIÓN 1997/7. E/CN.4/SUB.2. 3 DE JUNIO.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (1999) “INFORME PRELIMINAR DE LA RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, KATARINA TOMAŠEVSKI”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 1998/33 DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/1999/49. 13 DE ENERO.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2000) “INFORME ANUAL DE LA RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, KATARINA TOMAŠEVSKI”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 1998/33 DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/2000/6. 1º DE FEBRERO.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2001) “INFORME ANUAL DE LA RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, KATARINA TOMAŠEVSKI”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 1998/33 DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/2001/52. 11 DE ENERO.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2002) “INFORME ANUAL DE LA RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, KATARINA TOMAŠEVSKI”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 1998/33 DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/2002/60. 7 DE ENERO.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2003) “INFORME ANUAL DE LA RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO

A LA EDUCACIÓN, KATARINA TOMAŠEVSKI”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 1998/33 DE LA COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/2003/9. 16 DE ENERO.

- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2004) “INFORME ANUAL DEL RELATOR ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, VERNOR MUÑOZ VILLALOBOS”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 2004/25 DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/2005/50. 17 DE DICIEMBRE.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2006) “INFORME ANUAL DEL RELATOR ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, VERNOR MUÑOZ VILLALOBOS”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 1998/33 DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. E/CN.4/2006/45. 8 DE FEBRERO.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, (2008) “INFORME ANUAL DEL RELATOR ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, VERNOR MUÑOZ VILLALOBOS”. PRESENTADO DE CONFORMIDAD CON LA RES. 5/I DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS. A/HRC/8/10. 20 DE MAYO.
- CONNELL, R.W., (1997) ESCUELAS Y JUSTICIA SOCIAL. MADRID, MORATA.
- CONTARINI, E.; FAIRSTEIN, C.; KWEITEL, J.; MORALES, D. Y ROSSI, D., (1999) LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES: UN DESAFÍO IMPOSTERGABLE. SAN JOSÉ, INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (IIDH).
- COURTIS, C., (1999) “ESTRATEGIAS PARA LA UTILIZACIÓN DE LAS ACCIONES DE INTERÉS PÚBLICO EN DEFENSA DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES”, EN GONZÁLEZ, F. Y VÍVEROS, F. (EDS.), DEFENSA JURÍDICA DEL INTERÉS PÚBLICO. ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS, EXPERIENCIAS. CUADERNOS DE ANÁLISIS JURÍDICO, SERIE DE PUBLICACIONES ESPECIALES N° 9. SANTIAGO, ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES.
- COURTIS, C., (2003A) “REYES DESNUDOS. ALGUNOS EJES DE CARACTERIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD POLÍTICA DE LOS TRIBUNALES”, EN MARTYNIUK, C. Y BERGALLI, R. (COMPS.), FILOSOFÍA, POLÍTICA, DERECHO. HOMENAJE A ENRIQUE MARÍ. BUENOS AIRES, PROMETEO.
- COURTIS, C., (2003B) “EL DESARROLLO DEL DERECHO DE INTERÉS PÚBLICO EN LA ARGENTINA: AVANCES, OBSTÁCULOS, DESAFÍOS”, EN GONZÁLEZ, F. (ED), DERECHOS HUMANOS E INTERÉS PÚBLICO. CUADERNOS DE ANÁLISIS JURÍDICO, SERIE DE PUBLICACIONES ESPECIALES N° 15. SANTIAGO, ESCUELA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES.

- COURTIS, C., (2006) "LEGISLACIÓN Y LAS POLÍTICAS ANTIDISCRIMINATORIAS EN MÉXICO: EL INICIO DE UN LARGO CAMINO", EN FONDEVILA, G. (COMP.), DERECHOS CIVILES EN MÉXICO. MÉXICO DF, FONTAMARA.
- COPPA, G.; ORTIZ., B. Y MIRANDA, P., (s/f) "UN ESCENARIO ALTERNATIVO: EL JARDÍN MATERNAL Y DE INFANTES DEL CENTRO DE DETENCIÓN FEDERAL DE MUJERES "NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE SAN NICOLÁS" UNIDAD 31". BUENOS AIRES: INSTITUTO SARA C. DE ECCLESTON.
- COWAN, R., (1976) "WOMEN'S RIGHTS THROUGH LITIGATION: AN EXAMINATION OF THE AMERICAN CIVIL LIBERTIES UNION WOMEN'S RIGHTS PROJECT", EN COLUM. HMN. RTS. LAW REVIEW VOL. 8 373-374 1976.
- CTERA, (2005) INFORME ARGENTINA EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LOS PAÍSES DEL CONO SUR. UN BALANCE CRÍTICO. BUENOS AIRES, CLACSO.
- CUELLO, B., (2001) LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES DE LOS SECTORES SOCIALMENTE DESFAVORECIDOS. BUENOS AIRES, EDITORIAL MIMEO.
- CULIVER, S., (1995) THE RIGHT TO KNOW: HUMAN RIGHTS AND ACCESS TO REPRODUCTIVE HEALTH INFORMATION. PHILADELPHIA, UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA PRESS.
- DAUDET, Y. Y SINGH, K., (2001) THE RIGHT TO EDUCATION: AN ANALYSIS OF UNESCO'S STANDARD-SETTING INSTRUMENTS. PARÍS, UNESCO.
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA NACIÓN, (2006) "SITUACIÓN CARCELARIA EN LA REPÚBLICA ARGENTINA". BUENOS AIRES, DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA NACIÓN.
- DEVINS, N., (1992) "JUDICIAL MATTERS", EN CA. L. REV. 80 (PP. 1027, 1041-42).
- DINIECE-UNICEF, (2004) "LAS DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS. UN ESTUDIO EN ESCUELAS DE NUESTRO PAÍS". MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, DINIECE, MAYO. DISPONIBLE EN <[HTTP://DINIECE.ME.GOV.AR/DOCUMENTOS/TRAYESCOLAR.PDF](http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf)>.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, (2005) "ESTADÍSTICA EDUCATIVA", EN ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN. PUBLICACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. TERCER SIGLO, AÑO 1, N° 1-2, SEPTIEMBRE. DISPONIBLE EN
- <[HTTP://ABC.GOV.AR/LAINSTITUCION/REVISTA/COMPONENTS/REVISTA/ARCHIVOS/2005-09-01/ARCHIVOSPARAIMPRIMIR/26_ESTADISTICA.PDF](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revista/components/revista/archivos/2005-09-01/archivosparaimprimir/26_estadistica.pdf)> [CONSULTA: 25 DE MAYO DE 2007].

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, (2007A) “COMPARACIÓN DE TASAS DE EFICIENCIA INTERNA POR AÑO DE ESTUDIO”. DIRECCIÓN PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO. DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN Y ESTADÍSTICA, ABRIL. DISPONIBLE EN
- <[HTTP://ABC.GOV.AR/LA INSTITUCION/ORGANISMOS/PLANEAMIENTO/PDFREPORTESEESTADISTICOS](http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdfreporteseestadisticos)> [CONSULTA: 18 DE MAYO DE 2007].
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, (2007B) “TRAYECTORIA Y EFICIENCIA DE UNA COHORTE. NIVEL PRIMARIA Y SECUNDARIA BÁSICA/NIVEL POLIMODAL”. DIRECCIÓN PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO. DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN Y ESTADÍSTICA, ABRIL. DISPONIBLE EN
- <[HTTP://ABC.GOV.AR/LA INSTITUCION/ORGANISMOS/PLANEAMIENTO/PDFREPORTESEESTADISTICOS/2006_COHORTES.PDF](http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdfreporteseestadisticos/2006_cohortes.pdf)> [CONSULTA: 18 DE MAYO DE 2007].
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, (2007C) “COBERTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y POBREZA. TASAS DE ESCOLARIZACIÓN POR CATEGORÍAS DE INGRESO 1995 A 2006”. DIRECCIÓN PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO. DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN Y ESTADÍSTICA, ABRIL. DISPONIBLE EN
- <[HTTP://ABC.GOV.AR/LA INSTITUCION/ORGANISMOS/PLANEAMIENTO/PDFREPORTESEESTADISTICOS](http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdfreporteseestadisticos)>
- [CONSULTA: 31 DE AGOSTO DE 2007].
- DIVER, C., (1979) “THE JUDGE AS POLITICAL POWERBROKER: SUPERINTENDING STRUCTURAL CHANGE IN PUBLIC ONSTITUTIONS”, EN VA. L. REV 65 (PP. 43, 88-92).
- DUBET, F., (2004) LA ESCUELA DE LAS OPORTUNIDADES: ¿QUÉ ES UNA ESCUELA JUSTA? BARCELONA, GEDISA.
- DUE PROCESS OF LAW FOUNDATION, (2005) “EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO Y DE EXTREMA POBREZA EN COLOMBIA”. DISPONIBLE EN <[WWW.DPLF.ORG/UPLOADS/1184702356.PDF](http://www.dplf.org/uploads/1184702356.pdf)>.
- DUSCHATZKY, S., (1999) LA ESCUELA COMO FRONTERA. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- DUSCHATZKY, S., (2002) CHICOS EN BANDA: LOS CAMINOS DE LA SUBJETIVIDAD EN EL DECLIVE DE LAS INSTITUCIONES. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- DUSSEL, I., (2007) PALABRAS CRUZADAS. PROFESORES Y ALUMNOS OPINAN SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA. BUENOS AIRES, FUNDACIÓN SANTILLANA.

- DUSSEL, I. Y FINNOCCHIO, S. (COMPS.), (2003) ENSEÑAR HOY. UNA INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS. BUENOS AIRES, FCE.
- EICHELBAUM, A.M., (1995) "LA DESIGUALDAD EDUCACIONAL EN LA ARGENTINA", EN MARSAL, J. (COMP.), ARGENTINA CONFLICTIVA. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- EIDE, A., KRAUSE, C., ROSAS, A., (2001) ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS. BOSTON/LONDRES, DORDRECHT.
- EL DÍA, (2007A) "EL DETERIORO EN ESCUELAS", 15 DE MAYO.
- EL DÍA, (2007B) "ESCUELAS EN ESTADO DE COMA", 16 DE MAYO.
- EL DÍA, (2007C) "ALUMNOS MOVILIZADOS A EDUCACIÓN", 6 DE JUNIO.
- EL DÍA, (2007D) "PREOCUPA A LOS PADRES LOS DÍAS DE CLASE PERDIDOS EN LA ESCUELA 66", 11 DE JUNIO.
- EL DÍA, (2007E) "PIQUETE ESCOLAR EN 7 Y 33 POR FALLAS EN TÉCNICA 1", 20 DE JUNIO.
- EL DÍA, (2007F) "MARCHA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES POR PROBLEMAS DE INFRAESTRUCTURA", 22 DE JUNIO.
- EL DÍA, (2007G) "NUEVAS JORNADAS SIN CLASE POR LA BAJAS TEMPERATURAS", 12 DE JULIO.
- EL DÍA, (2007H) "EN LA PLATA MÁS DE 100 ESCUELAS SUFREN POR EL GAS", 16 DE JULIO.
- EL DÍA, (2007I) "CUANDO HACE FRÍO NO DICTA CLASES EN PRIMARIA N° 92", 20 DE JULIO.
- EL DÍA, (2007J) "LUEGO DE LA LLUVIA SE SUMAN DÍAS SIN CLASE", 11 DE OCTUBRE.
- EL DÍA, (2007K) "PELIGRO EN UNA ESCUELA SE CAYÓ PARTE DEL TECHO", 17 DE OCTUBRE.
- EL DÍA, (2007L) "REGRESAN A CLASE EN LA ESCUELA 66", 22 DE OCTUBRE.
- ELA, (2005) INFORME SOBRE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS. VIGENCIA Y RESPETO DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES EN ARGENTINA. BUENOS AIRES, ED. BIBLOS.
- FEIJOÓ, M. DEL C., (2002) EQUIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LOS AÑOS '90. BUENOS AIRES, IPE/UNESCO.
- FEIJOÓ, M. DEL C. Y CORBETTA, S., (2002) ESCUELA Y POBREZA. DESAFÍOS EDU-

CATIVOS EN DOS ESCENARIOS DEL GRAN BUENOS AIRES. BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO SEDE REGIONAL.

- FERNÁNDEZ, M.; LEMOS, M. Y WIÑAR D., (1997) LA ARGENTINA FRAGMENTADA. EL CASO DE LA EDUCACIÓN. BUENOS AIRES, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- FILMUS, D. ET AL., (2001) CADA VEZ MÁS NECESARIA, CADA VEZ MÁS INSUFICIENTE. ESCUELA MEDIA Y MERCADO DE TRABAJO EN ÉPOCAS DE GLOBALIZACIÓN. BUENOS AIRES, SANTILLANA.
- FISS, O., (2007) EL DERECHO COMO RAZÓN PÚBLICA. MADRID, MARCIAL PONS.
- FREIRE, P., (1997) PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA. MÉXICO DF, SIGLO XXI.
- GARCÍA MÉNDEZ, E., (1998) INFANCIA. DE LOS DERECHOS Y DE LA JUSTICIA. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- GARROW, D.J., (1994) "HOPELESSLY HOLLOW HISTORY: REVISIONIST DEVALUING OF BROWN V. BOARD OF EDUCATION", EN VA. L. REV. 80 (PP. 151, 153).
- GARGARELLA, R., (2007) "¿DEMOCRACIA DELIBERATIVA Y JUDICIALIZACIÓN DE LOS DERECHOS SOCIALES?", EN ALEGRE, M. Y GARGARELLA, R. (COORDS.), EL DERECHO A LA IGUALDAD. APORTES PARA UN CONSTITUCIONALISMO IGUALITARIO. BUENOS AIRES, LEXIS NEXIS Y ACIJ.
- GARDINETTI, J. Y MARADONA, M.S., (S/F) "INCIDENCIA DE LA INSTITUCIÓN CARCELARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO Y LA COMUNICACIÓN ENTRE MADRE E HIJO, EN EL MARCO DE LA UNIDAD N° 33". LA PLATA, CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL, UNLP, MIMEO.
- GENTILI, P.A., (1997) "ADIÓS A LA ESCUELA PÚBLICA: EL DESORDEN NEOLIBERAL, LA VIOLENCIA DEL MERCADO Y EL DESTINO DE LA EDUCACIÓN DE LAS MAYORÍAS", EN CULTURA, POLÍTICA Y CURRÍCULO: ENSAYOS SOBRE LA CRISIS DE LA ESCUELA PÚBLICA. BUENOS AIRES, LOSADA.
- GÓMEZ LLORENTE, L., (2000) EDUCACIÓN PÚBLICA. MADRID, EDICIONES MORATA.
- GONZÁLEZ DE ANGELI, S.; RÍO DE LANDABURU, E. Y ROSALES, S., (2005) EL CURRÍCULO OCULTO EN LA ESCUELA. LA POBREZA CONDICIONA PERO NO DETERMINA. BUENOS AIRES, LUMEN HUMANITAS.
- GROSMAN, L., (2007) "LA IGUALDAD ESTRUCTURAL DE OPORTUNIDADES EN LA CONSTITUCIÓN ARGENTINA", EN ALEGRE, M. Y GARGARELLA, R., EL DERECHO A LA IGUALDAD: APORTES PARA UN CONSTITUCIONALISMO IGUALITARIO. BUENOS AIRES, LEXIS NEXIS Y ACIJ.

- GULLCO, H., (2003) “EL USO DE LAS CATEGORÍAS SOSPECHOSAS EN EL DERECHO ARGENTINO”, EN AA.VV., EL DERECHO COMO OBJETO E INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN. SELA 2002. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- GUTMANN, A., (2001) LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA: UNA TEORÍA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN. BARCELONA, PAIDÓS.
- GVIRTZ, S.; LARRIPA, S. Y OELSNER, V., (2006) “PROBLEMAS TÉCNICOS Y USOS POLÍTICOS DE LAS EVALUACIONES NACIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO”. ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 14 (18). DISPONIBLE EN <[HTTP://EPAA.ASU.EDU/EPAA/V14N18/](http://epaa.asu.edu/epaa/v14n18/)>.
- HERSHKOFF, H. Y MCCUTCHEON, A., (2000) “LITIGIO DE INTERÉS PÚBLICO: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL”, EN MCCLYMONT, M. Y GOLUB, S. (EDS.), CAMINANDO HACIA LA JUSTICIA. EL TRABAJO EN EL ÁREA DE DERECHO DE LOS DONATARIOS DE LA FUNDACIÓN FORD EN EL MUNDO. SANTIAGO, FUNDACIÓN FORD.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS-AMNESTY INTERNACIONAL, (1994) INSTRUMENTOS INTERNACIONALES DE PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS. SAN JOSÉ DE COSTA RICA, IIDH-AI.
- JACINTO, C. Y FREYTES, A., (2004) POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS OPORTUNIDADES DE LOS JÓVENES. ESTUDIO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO.
- JACINTO, C. Y TERIGI, F., (2007) ¿QUÉ HACER ANTE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA? APORTES DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA. BUENOS AIRES. PARÍS, EDITORIAL SANTILLANA/INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN.
- JUDENGLÖBEN, M.; ARRIETA, M. Y FALCONE, J., (2003) “BRECHAS EDUCATIVAS Y SOCIALES: UN PROBLEMA VIEJO Y VIGENTE”. DOCUMENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y EQUIDAD, DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. DISPONIBLE EN <[WWW.OEI.ORG.AR/EDUMEDIA/PDFS/T07_DOCU2_BRECHAS EDUCATIVAS Y SOCIALES_JUDENGLÖBEN_ARRIETA.PDF](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T07_DOCU2_BRECHAS EDUCATIVAS Y SOCIALES_JUDENGLÖBEN_ARRIETA.PDF)>.
- KALINSKY, B., CAÑETE, O., (S/F.A) “LA MATERNIDAD ENCARCELADA. UN ESTUDIO DE CASO”. NEUQUÉN: CENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE EL DELITO.
- KALINSKY, B. Y CAÑETE, O., (S/F.B) “LOS USOS DE LA PRISIÓN: LA OTRA CARA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN. EL CASO DE MUJERES ENCARCELADAS”. NEUQUÉN: CENTRO REGIONAL DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS SOBRE EL DELITO.

- KAPLAN, C. Y CASTORINA, J., (1997) LA INTELIGENCIA ESCOLARIZADA: UN ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS SOBRE INTELIGENCIA DE LOS ALUMNOS Y SU EFICACIA SIMBÓLICA. BUENOS AIRES, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- KESSLER, G., (2002) LA EXPERIENCIA ESCOLAR FRAGMENTADA. ESTUDIANTES Y DOCENTES EN LA ESCUELA MEDIA EN BUENOS AIRES. BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO.
- KISILEVSKY, M. Y VELEDA, C., (2002) DOS ESTUDIOS SOBRE EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ARGENTINA. BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO.
- KLARMAN, M. J., (1994) "BROWN V. BOARD OF EDUCATION: FACTS AND POLITICAL CORRECTNESS", EN VA. L REV. 80 (PP. 185, 194).
- KONTERLLNIK, I. Y JACINTO, C. (COMPS.), (1996) ADOLESCENCIA, POBREZA, EDUCACIÓN Y TRABAJO. BUENOS AIRES, UNICEF/LOSADA.
- KRICHESKY, M. (COMP.), (2005) ADOLESCENTES E INCLUSIÓN EDUCATIVA. UN DERECHO EN CUESTIÓN. BUENOS AIRES, NOVEDUC/OEI/UNICEF/FUNDACIÓN SES.
- LA NACIÓN, (2006) "CÓMO ES LA VIDA DE UN CHICO QUE SE CRÍA DENTRO DE UNA CÁRCEL", 22 DE OCTUBRE.
- LA NACIÓN, (2007A) 29 DE ABRIL.
- LA NACIÓN, (2007B) "LA UTOPIA DE LOS 180 DÍAS DE CLASE", 7 DE OCTUBRE.
- LANGFOR, M. Y NOLAN, A., (2006) LITIGATING ECONOMIC, SOCIAL AND CULTURAL RIGHTS: LEGAL PRACTITIONERS DOSSIER. GINEBRA, CENTRE ON HOUSING RIGHTS AND EVICTIONS.
- LLACH, J., (2006) EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS. BUENOS AIRES, GRANICA.
- LLOPIS, C. (COORD.), (1999) LOS DERECHOS HUMANOS. EDUCAR PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA. MADRID, EDIT. NANCA.
- LÓPEZ, G., (S/F) "LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD DE LAS MUJERES ALOJADAS EN LA UNIDAD PENITENCIARIA N° 33 Y 8 DE LOS HORNOS". MIMEO.
- LÓPEZ, N., (2005) EQUIDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL. DESAFÍOS A LA EDUCACIÓN EN EL NUEVO ESCENARIO LATINOAMERICANO. BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO.
- LÓPEZ, N., Y TEDESCO, C., (2002) LAS CONDICIONES DE LA EDUCABILIDAD DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN AMÉRICA LATINA. BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO.

- LOZANO, C.; RAMERI, A. Y RAFFO, T., (2005) EL HAMBRE ES UN CRIMEN. LA INFANTILIZACIÓN DE LA POBREZA EN LA ARGENTINA. BUENOS AIRES, INSTITUTO DE ESTUDIOS Y FORMACIÓN DE LA CTA.
- LPP-FLAPE, (2007) EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA. INFORME NACIONAL. BUENOS AIRES, LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.
- MAGENDZO, A., (1993) EDUCACIÓN FORMAL Y DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA. SANTA FE DE BOGOTÁ, EDICIONES IMPRESOL.
- MARTÍNEZ, R., (1999) ESTRUCTURA SOCIAL Y ESTRATIFICACIÓN. REFLEXIONES SOBRE LAS DESIGUALDADES SOCIALES. MADRID, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- MAURINO, G.; NINO, E. Y SIGAL, M., (2005) LAS ACCIONES COLECTIVAS: ANÁLISIS CONCEPTUAL, CONSTITUCIONAL, JURISPRUDENCIAL, PROCESAL Y COMPARADO. BUENOS AIRES, LEXIS NEXIS.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, (2000) “PROPUESTAS PARA EL AULA. MATERIAL PARA DOCENTES. FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA”. DOCUMENTOS PARA EGB 2 Y EGB 3. BUENOS AIRES, MECYT.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, (2005) EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS: VOCES Y MIRADAS. ESTRATEGIAS Y MATERIALES PEDAGÓGICOS PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR. BUENOS AIRES, MECYT/ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, AGENCIA INTERAMERICANA PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO.
- MORGAGE, G. (COMP.), (1997) MUJERES EN LA EDUCACIÓN: GÉNERO Y DOCENCIA EN LA ARGENTINA: 1870-1930. BUENOS AIRES, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- NINO, C., (2005) FUNDAMENTOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL. ANÁLISIS FILOSÓFICO, JURÍDICO Y POLITOLÓGICO DE LA PRÁCTICA CONSTITUCIONAL. BUENOS AIRES, EDITORIAL ASTREA.
- OFICINA EN MÉXICO DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS POR LOS DERECHOS HUMANOS, (2007) “EL LITIGIO ESTRATÉGICO EN MÉXICO: LA APLICACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS A NIVEL PRÁCTICO. EXPERIENCIAS DE LA SOCIEDAD CIVIL”. MÉXICO DF. DISPONIBLE EN <www.hchr.org.mx/documentos/libros/litigioestrategico.pdf>.
- OIBERMAN, I. Y ARRIETA, M., (2003) “LOS CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO ENTRE 1990-2000”. MECYT/DINIECE. DISPONIBLE EN <[DINIECE.ME.GOV.AR](http://diniece.me.gov.ar)>.
- OYOLA, C.; BARILA, M.; FIGUEROA, E.; LEONARDO, C. Y GENNARI, S., (1997) FRACASO ESCOLAR. EL ÉXITO PROHIBIDO. BUENOS AIRES, AIQUE.

- PALACIO, S., (2003) LA ESCUELA QUE NO MIRAMOS. ENTRE LA RESISTENCIA AL FRACASO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL ÉXITO. CASOS DE ESCUELAS VULNERABLES CON MEJORES RENDIMIENTOS. BUENOS AIRES, MECyT.
- PALACIO, J.M. Y CANDIOTI, M. (COMPS.), (2007) JUSTICIA, POLÍTICA Y DERECHOS EN AMÉRICA LATINA. BUENOS AIRES, PROMETEO.
- PALACIOS ZULOGA, P., (2006) LA NO DISCRIMINACIÓN. ESTUDIO DE LA JURISPRUDENCIA DEL COMITÉ DE DERECHOS HUMANOS SOBRE LA CLÁUSULA AUTÓNOMA DE NO DISCRIMINACIÓN. SANTIAGO, CENTRO DE DERECHOS HUMANOS, UNIVERSIDAD DE CHILE.
- PAVIGLIANITI, N., (1997) EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. UNA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA POLÉMICA. SERIE FICHAS DE CÁTEDRA. BUENOS AIRES, UBA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CÁTEDRA DE POLÍTICA EDUCACIONAL.
- PINTO, M., (1997) TEMAS DE DERECHOS HUMANOS. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- PISA, (2002) "LITERACY SKILLS FOR THE WORLD OF TOMORROW". ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, UNESCO. DISPONIBLE EN <[WWW.UIS.UNESCO.ORG/TEMPLATE/PDF/PISA/PISAPLUS_ENG_CHI.PDF](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/pisaplus_eng_chi.pdf)>.
- PNUD, (2002) "APORTES PARA EL DESARROLLO HUMANO DE LA ARGENTINA". BUENOS AIRES. DISPONIBLE EN <[WWW.DESARROLLOHUMANO.ORG.AR](http://www.desarrollohumano.org.ar)>.
- PRELAC, (2007) EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS. UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS. SANTIAGO, UNESCO.
- PROCURACIÓN PENITENCIARIA DE LA NACIÓN, (2007) "INFORME ANUAL 2006". BUENOS AIRES, PROCURACIÓN PENITENCIARIA DE LA NACIÓN.
- PUIGGRÓS, A., (1997) LA OTRA REFORMA. DE LA EDUCACIÓN MENEMISTA AL FIN DE SIGLO. BUENOS AIRES, GALERNA.
- PUIGGRÓS, A. Y GAGLIANO, R. (DIRS.), (2004) LA FÁBRICA DEL CONOCIMIENTO: LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS EN AMÉRICA LATINA. ROSARIO, HOMO SAPIENS EDICIONES.
- QUAKER PEACE SOCIAL WITNESS ET AL., (2007) "INFORME PARA LOS AMIGOS. GRUPO DEL PROYECTO DE MUJERES EN LA CÁRCEL E HIJOS DE MADRES ENCARCELADAS". AGOSTO, MIMEO.
- RAWLS, J., (2004) EL LIBERALISMO POLÍTICO. BARCELONA, ED. CRÍTICA.

- REDONDO, P., (2004) ESCUELAS Y POBREZA. ENTRE EL DESASOSIEGO Y LA OBSTINACIÓN. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- REIMERS, F., (2002) “OPORTUNIDADES Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN LATINOAMÉRICA”, EN REIMERS, F. (COORD.), DISTINTAS ESCUELAS, DIFERENTES OPORTUNIDADES. LOS RETOS PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LATINOAMÉRICA. MADRID, LA MURALLA.
- REBEL, M. Y BLOCK, A., (1982) EDUCATIONAL POLICY MAKING AND THE COURTS. AN EMPIRICAL STUDY OF JUDICIAL ACTIVISM. CHICAGO, THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.
- RIQUELME, G. Y HERGER, N., (2001) “EL ACCESO Y PERMANENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: ¿QUIÉNES SON BENEFICIADOS/AS Y EXCLUIDOS/AS?”, EN IIICE AÑO X N°18. BUENOS AIRES.
- RIVAS, A., (2004) GOBERNAR LA EDUCACIÓN. ESTUDIO COMPARADO SOBRE EL PODER Y LA EDUCACIÓN EN LAS PROVINCIAS ARGENTINAS. BUENOS AIRES, GRÁNICA.
- RIVAS, A. Y MEZZADRA, F., (2005) “COPARTICIPACIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA: UN DEBATE PENDIENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN”. DOCUMENTO DE TRABAJO, CIPPEC.
- RIVAS, A.; BATIUK, V.; COMPOSTO, C.; MEZZADRA, F.; SCASSO, M.; VELEDA, C. Y VERA, A., (2007) EL DESAFÍO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA. UN DISPOSITIVO ANALÍTICO PARA LA ACCIÓN. BUENOS AIRES, CIPPEC.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, C. Y ALCONADA ARAMBURU, C., (1989) EL DERECHO Y LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN. BUENOS AIRES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA.
- ROSENBERG, G.N., (1994) “BROWN IS DEAD! LONG LIVE BROWN!: THE ENDLESS ATTEMPT TO CANONIZE A CASE”, EN VA L. REV. 80 (PP. 161, 165).
- ROSENBERG, G.N., (1997) THE HOLLOW HOPE. CAN COURTS BRING ABOUT SOCIAL CHANGE? CHICAGO, THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS.
- ROSENBERG, G.N., (1992) “HOLLOW HOPES AND OTHER ASPIRATIONS: A REPLY TO FEELY AND McCANN”, EN LAW AND SOCIAL INQUIRY (PP. 761-763).
- SABA, R., (2004A) “(DES)IGUALDAD ESTRUCTURAL”, EN AMAYA, J. (ED.), VISIONES DE LA CONSTITUCIÓN, 1853-2004. BUENOS AIRES, UCES.
- SABA, R., (2004B) “DISCRIMINACIÓN, TRATO IGUAL E INCLUSIÓN”, EN ABRUGÚ, M. Y COURTIS, C. (COMPS.), LA APLICACIÓN DE LOS TRATADOS SOBRE DERECHOS HUMANOS POR LOS TRIBUNALES LOCALES. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.

- SABEL, C., y SIMON, W.H., (2004) "DESTABILIZING RIGHTS: HOW PUBLIC LAW LITIGATION SUCCEEDS", EN HARVARD LAW REVIEW N° 117 (PP. 1015, 2004).
- SALINAS, R., (2007) "BIEN DE FAMILIA: MUJERES, MADRES, ENCIERRO CAUTELAR Y DETENCIÓN DOMICILIARIA. COMENTARIOS AL FALLO 'ABREGÚ'". BUENOS AIRES, Mimeo.
- SCARFÓ, F., (2006) "LOS FINES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS CÁRCELES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES". INVESTIGACIÓN FINAL DE TESINA. UNLP, Mimeo.
- SIEDE, I., (2007) LA EDUCACIÓN POLÍTICA. ENSAYOS SOBRE ÉTICA Y CIUDADANÍA EN LA ESCUELA. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- SIEMPRO, (2001) "EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD: LA DISTRIBUCIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS EN HOGARES Y POBLACIÓN". INFORME N° 7, ABRIL, BUENOS AIRES.
- SOTO, C. (COMP.), (2005) EN EL JARDÍN MATERNAL: INVESTIGACIONES, REFLEXIONES Y PROPUESTAS. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- SPECIAL PROJECT, (1978) "THE REMEDIAL PROCESS IN INSTITUTION REFORM LITIGATION", COLUM. L. REV. VOL. 78, 784- 791 1978.
- SPRING, J., (2000) THE UNIVERSAL RIGHT TO EDUCATION: JUSTIFICATION, DEFINITION AND GUIDELINES. NEW JERSEY, MAHWAH.
- STEINER, H. y ALSTON, P., (1996) INTERNATIONAL HUMAN RIGHTS IN CONTEXT. OXFORD, OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- TAMARIT, J., (2004) EDUCACIÓN, CONCIENCIA PRÁCTICA Y CIUDADANÍA. BUENOS AIRES, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- TEDESCO, J.C. (ED), (2003) EVALUAR LAS EVALUACIONES. UNA MIRADA POLÍTICA ACERCA DE LAS EVALUACIONES DE LA CALIDAD EDUCATIVA. BUENOS AIRES, UNESCO-IIPE.
- TEDESCO, J.C., (2004) "LA REFORMA EDUCATIVA EN LA ARGENTINA. SEMEJANZAS Y PARTICULARIDADES" (EN COLABORACIÓN CON EMILIO TENTI FANFANI), EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA DÉCADA DE 1990. UN ESTUDIO COMPARADO DE ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY. BUENOS AIRES, MINISTERIOS DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY, BID, STANFORD.
- TEDESCO, J.C. (COMP.), (2005) ¿CÓMO SUPERAR LA DESIGUALDAD Y LA FRAGMENTACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO? BUENOS AIRES, IIPE-UNESCO Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

- TEDESCO, J.C.; BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, R., (1987) EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO. ARGENTINA 1976-1982. BUENOS AIRES, MIÑO Y DÁVILA EDITORES.
- TENTI FANFANI, E., (2005) LA CONDICIÓN DOCENTE. BUENOS AIRES, SIGLO XXI.
- TENTI FANFANI, E. (COMP.), (2003) EDUCACIÓN MEDIA PARA TODOS. LOS DESAFÍOS DE LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO. BUENOS AIRES, FUNDACIÓN OSDE Y UNESCO-IIPE.
- TENTI FANFANI, E. (COMP), (2006) EL OFICIO DE DOCENTE. VOCACIÓN, TRABAJO Y PROFESIÓN EN EL SIGLO XXI. BUENOS AIRES, IIPE/UNESCO, FUNDACION OSDE Y SIGLO XXI.
- TERIGI, F., (2007A) “APRENDIZAJE, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN”. PONENCIA PRESENTADA EN EL IV CONGRESO NACIONAL Y II INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ORGANIZADO POR LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE Y REALIZADO LOS DÍAS 18, 19 Y 20 DE ABRIL EN CIPPOLETTI, PROVINCIA DE RÍO NEGRO.
- TERIGI, F., (2007B) “LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES”. PAPER PRESENTADO EN EL III FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN JÓVENES Y DOCENTES “LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL MUNDO DE HOY”, ORGANIZADO POR LA FUNDACIÓN SANTILLANA Y REALIZADO LOS DÍAS 28, 29 Y 30 DE MAYO EN BUENOS AIRES.
- TOMAŠEVSKI, K., (2004) EL ASALTO A LA EDUCACIÓN. COLECCIÓN LIBROS DE ENCUENTRO. BARCELONA, ED. INTERMON-OXFAM.
- TOMAŠEVSKI, K., (2005A) “REMOVING OBSTACLES IN THE WAY OF THE RIGHT TO EDUCATION. RIGHT TO EDUCATION PRIMERS N° 1”. DISPONIBLE EN <WWW.RIGHT-TO-EDUCATION.ORG/CONTENT/PRIMERS/RTE_01.PDF>.
- TOMAŠEVSKI, K., (2005B) “FREE AND COMPULSORY EDUCATION FOR ALL CHILDREN: THE GAP BETWEEN PROMISE AND PERFORMANCE N° 2”. DISPONIBLE EN <WWW.RIGHT-TO-EDUCATION.ORG/CONTENT/PRIMERS/RTE_02.PDF>.
- TOMAŠEVSKI, K., (2005C) “HUMAN RIGHTS IN EDUCATION AS PREREQUISITE FOR HUMAN RIGHTS EDUCATION N° 4”. GOTHENBURG, MIMEO.
- TOMAŠEVSKI, K., (2005D) HUMAN RIGHTS OBLIGATIONS: MAKING EDUCATION AVAILABLE, ACCESSIBLE, ACCEPTABLE AND ADAPTABLE. GOTHENBURG, NOVUM GRAFISKA.
- TOMAŠEVSKI, K., (2006A) “THE STATE OF THE RIGHT TO EDUCATION WORLDWIDE. FREE OR FEE: 2006 GLOBAL REPORT”. COPENHAGUE, MIMEO.

- TOMAŠEVSKI, K., (2006B) HUMAN RIGHTS OBLIGATIONS IN EDUCATION. THE 4-A SCHEME. NIJMEGEN, WOLF LEGAL PUBLISHERS.
- TORRES, R.S., (S/F) “DERECHO A LA EDUCACIÓN ES MÁS QUE ACCESO DE NIÑOS Y NIÑOS A LA ESCUELA”. DISPONIBLE EN <WWW.FRONESIA.ORG/DOCUMENTOS/DERECHO-A-LA-EDUCACION.PDF>.
- TORRES, R.S., (2001) “PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN. UNA MIRADA AMPLIA Y 20 EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA”. DOCUMENTO ENCARGADO POR LA UNIDAD DE DESARROLLO SOCIAL Y EDUCACIÓN (UDSE) DE LA OEA PARA SU PRESENTACIÓN EN LA II REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DEL CONSEJO INTERAMERICANO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL (CIDI). PUNTA DEL ESTE, URUGUAY, 24 Y 25 DE SEPTIEMBRE. DISPONIBLE EN <WWW.UNESCO.ORG/EDUCATION/EFA/PARTNERSHIP/OEA_.DOCUMENT.PDF>.
- TRUBEK, L.G., (2005) “CROSSING BOUNDARIES: LEGAL EDUCATION AND THE CHALLENGE OF THE “NEW PUBLIC INTEREST LAW”, EN WISCONSIN LAW REVIEW VOL. 2005 N° 2.
- TURBAY RESTREPO, C., (2000) EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DESDE EL MARCO DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. SANTA FE DE BOGOTÁ, UNICEF. DISPONIBLE EN <WWW.UNICEF.ORG.CO/PDF/EDUCACION.PDF>.
- TUSHNET, M.V., (1987) THE NAACP’S LEGAL STRATEGY AGAINST SEGREGATED EDUCATION, 1925-1950. CHAPEL HILL, THE UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA PRESS.
- TUSHNET, M.V., (1994) “THE SIGNIFICANCE OF BROWN V. BOARD OF EDUCATION”, EN VA L. REV. 80 (PP. 173, 175).
- UNESCO, (2003) “EDUCACIÓN PARA TODOS. HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS”. PARÍS. DISPONIBLE EN <WWW.UNESCO.ORG/EDUCATION/EFA_REPORT/2003_PDF/SUMMARY_ES.PDF>.
- UNESCO, (2005) “GUIDELINES FOR INCLUSION: ENSURING ACCESS TO EDUCATION FOR ALL”. PARÍS. DISPONIBLE EN <[HTTP://UNESDOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0014/001402/140224E.PDF](http://UNESDOC.UNESCO.ORG/IMAGES/0014/001402/140224E.PDF)>.
- UNICEF, (2002A) UNICEF VA A LA ESCUELA PARA APRENDER A PARTICIPAR EN PEQUEÑAS Y GRANDES COMUNIDADES DEMOCRÁTICAS. BUENOS AIRES, UNICEF.
- UNICEF, (2002B) UNICEF VA A LA ESCUELA PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ Y SOLIDARIDAD. BUENOS AIRES, UNICEF.
- UNICEF, (2002C) UNICEF VA A LA ESCUELA PARA HABLAR SOBRE LA LIBERTAD Y LA IGUALDAD. BUENOS AIRES, UNICEF.

- UNICEF, (2002D) UNICEF VA A LA ESCUELA PARA PROMOVER LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES. BUENOS AIRES, UNICEF.
- UNICEF ARGENTINA Y SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS DEL MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS DE LA NACIÓN, (2006) INFORMES PRIVADOS DE LIBERTAD. SITUACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA ARGENTINA. BUENOS AIRES, UNICEF ARGENTINA, MJ Y DH.
- VELEDA, C., (2003) “MERCADOS EDUCATIVOS Y SEGREGACIÓN SOCIAL. LAS CLASES MEDIAS Y LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA EN EL CONURBANO BONAERENSE”. PROYECTO LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS. DOCUMENTO DE TRABAJO N° 2, CIPPEC.
- VELEDA, C., (2005A) “EFECTOS SEGREGATORIOS DE LA OFERTA EDUCATIVA. EL CASO DEL CONURBANO BONAERENSE”. DOCUMENTO DE TRABAJO N° 5, CIPPEC.
- VELEDA, C., (2005B) “SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS. EFECTOS SEGREGATORIOS DE LA OFERTA EDUCATIVA. EL CASO DEL CONURBANO BONAERENSE”. CIPPEC, Mimeo.
- VV.AA., (2003) LOS DERECHOS FUNDAMENTALES. SELA 2001. BUENOS AIRES, EDITORES DEL PUERTO.
- YAMIN, A., (2006) DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES EN AMÉRICA LATINA. DEL INVENTO A LA HERRAMIENTA. MÉXICO DF, CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO.
- YUDOF, M., (1981) “IMPLEMENTATION THEORIES AND DESEGREGATION REALITIES”, EN ALABAMA LAW REVIEW, 32, 441.

Documentos

- CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA
- CONSTITUCIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
- CONVENCION AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS O “PACTO DE SAN JOSÉ”
- CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LA ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACION RACIAL
- CONVENCION INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACION DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACION CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
- CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

- CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER
- CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN RACIAL
- CONVENCIÓN DE LA UNESCO RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LAS DISCRIMINACIONES EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA
- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS
- DECLARACIÓN DEL MILENIO (2000)
- DECLARACIÓN MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990) JOMTIEN,
- NORMAS UNIFORMES SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 1 DEL COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, RELATIVA A LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN.
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 3 DEL COMITÉ DE DESC AL PIDESC, RELATIVA A LA ÍNDOLE DE LAS OBLIGACIONES DE LOS ESTADOS PARTES.
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 5 DEL COMITÉ DE DESC AL PIDESC, RELATIVA A LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 9 DEL COMITÉ DE DESC AL PIDESC, RELATIVA A LA APLICACIÓN INTERNA DEL PIDESC.
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 11 DEL COMITÉ DE DESC AL PIDESC, RELATIVA A LOS PLANES DE ACCIÓN PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA.
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 13 DEL COMITÉ DE DESC AL PIDESC, RELATIVA AL DERECHO A LA EDUCACIÓN.
- OBSERVACIÓN GENERAL N. 16 DEL COMITÉ DE DESC AL PIDESC, RELATIVA A LA IGUALDAD DE DERECHOS DEL HOMBRE Y LA MUJER AL DISFRUTE DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES.
- OPINIÓN CONSULTIVA 17/2002, CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES
- PRINCIPIOS DE LIMBURGO. RELATIVOS A LA APLICACIÓN DEL PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES.

- PROTOCOLO ADICIONAL A LA CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS SOBRE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES O “PROTOCOLO DE SAN SALVADOR”
- RELEVAMIENTOS ANUALES DE MATRÍCULA, DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, AÑOS 1996-2006.
- RELEVAMIENTO ANUAL DE MATRÍCULA Y CARGOS, DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, AÑOS 2000 A 2006.
- RELEVAMIENTO INICIAL 2007. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.



programa educación

 **ADC** / Asociación por los
Derechos Civiles

Av. Córdoba 795 - 8º piso
(C1054AAG) - Buenos Aires - Argentina
TelFax (54-11) 5236-0555
www.adc.org.ar