

Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador

Adriana Migliavacca¹

Gabriela Vilariño²

Matías Remolgao³

RESUMEN

Con el giro conservador impulsado por el gobierno de Mauricio Macri tras las elecciones presidenciales de fines de 2015, los problemas de la desigualdad retomaron el ciclo ascendente iniciado en las últimas décadas del siglo XX. En consonancia con los bríos conservadores de la nueva gestión, las carteras educativas del ámbito nacional y de las jurisdicciones provinciales redujeron sensiblemente la inversión en el sector. La precarización de las condiciones de enseñanza y la erosión de derechos laborales históricos del colectivo de trabajadores de la educación abonaron un escenario de conflicto, que se hizo sentir en el plano nacional y en el de las jurisdicciones locales. En este trabajo nos proponemos hacer una sistematización general de las experiencias de organización y resistencia de los sindicatos y colectivos de la comunidad educativa que se desarrollaron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Reformas educativas. Precarización educativa. Resistencia sindical y colectiva

1 Magíster en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora Adjunta do Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.. Email: adrianamiglia22@gmail.com

2 Profesora/Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu)/Buenos Aires, Argentina. Jefa de Trabajos Prácticos Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Email: vilarinogabriela@gmail.com

3 Licenciado en Ciencias de la Educación (UNLu). Profesor Auxiliar do Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján . Email: matiasremolgao@hotmail.com.

Precarização da educação pública e resistência coletiva na Argentina regida por “Cambiamos”: Os desafios de um novo ciclo neoconservador

RESUMO

Com a virada conservadora impulsionada pelo governo de Mauricio Macri após as eleições presidenciais no final de 2015, os problemas da desigualdade retomaram o ciclo ascendente iniciado nas últimas décadas do século XX. De acordo com o espírito conservador da nova administração, os carteiras educacionais em nível nacional e as jurisdições provinciais reduziram significativamente o investimento no setor. A precariedade das condições de ensino e a erosão dos direitos trabalhistas históricos do coletivo de trabalhadores da educação causaram um cenário de conflito, que foi sentido em nível nacional e no âmbito das jurisdições locais. Neste trabalho, propomos fazer uma sistematização geral das experiências de organização e resistências dos sindicatos e grupos da comunidade educativa que se desenvolveram na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) e na Província de Buenos Aires.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Precarização educacional. Resistência sindical e colectiva.

Precarization of public education and collective resistance in Argentina governed by “Cambiamos”: The challenges of a new neoconservative cycle

ABSTRACT

With the conservative turn propelled by the government of Mauricio Macri after the presidential elections at the end of 2015, the problems of inequality resumed the upward cycle that began in the last decades of the 20th century. In coincidence with the conservative policy of the new government, educational investment at a national and provincial level was significantly reduced. The precariousness of teaching conditions and the loss of historical labor rights led to a scenario of conflict at the national level and at the level of local jurisdictions. In this work we develop a general systematization of the experiences of organization and resistance of the unions and collective organizations of the educational community, developed in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA) and in the Province of Buenos Aires.

Keywords: Educational reforms. Educational precarization. Union and collective resistance.

Introducción

Como hemos señalado en trabajos anteriores (MIGLIAVACCA; REMOLGAO; URRICELQUI, 2016, 2019), la gestión de los gobiernos kirchneristas ha estado condicionada por la necesidad de restituir la profunda crisis de legitimidad que las políticas neoliberales atravesaron en los comienzos del nuevo siglo. En este escenario, y en convergencia con otras experiencias latinoamericanas como las de Brasil y Uruguay, el gobierno apeló a medidas de corte popular, encaminadas a contener parte de las demandas sostenidas en los momentos álgidos del conflicto social.⁴

En el plano educativo, desde una lectura que diagnosticaba el “fracaso” de las Reformas educativas de los 90, distintos gobiernos de América Latina han avanzado en la redefinición del marco legal, con el propósito de enmendar la herencia de las políticas neoliberales. En el caso argentino, la Ley de Educación Nacional (N°26206/06) se ha pronunciado por el rol principal del Estado Nacional y la idea de la educación como derecho social, pero ha dejado intactas las polémicas modificaciones introducidas por las transferencias de servicios educativos a las jurisdicciones provinciales efectivizadas en la etapa anterior y la matriz subsidiaria que reconoce derechos adquiridos a la Iglesia Católica y a otros representantes del sector privado. Estas políticas han abonado, entre otros aspectos, el crecimiento del sector privado y la naturalización de la fragmentación educativa, en la medida en que se consolidaron circuitos de formación significativamente diferenciados.⁵

Con el giro conservador impulsado por el gobierno de Mauricio Macri tras las elecciones presidenciales de fines de 2015, los problemas

4 En otro punto del espectro latinoamericano, se ubicaron los proyectos nacionales en los que primó la profundización del modelo neoconservador (como en México, Colombia y Perú). También se desplegaron experiencias de gobierno que, aun cuando en algunos casos su situación actual despierta más interrogantes que certezas (como hoy sucede, por ejemplo, en Venezuela) apelaron a medidas más radicalizadas, chocando con el imperialismo y las clases dominantes, y promoviendo el fortalecimiento de un eje político regional con Cuba (KATZ, 2009).

5 A modo de ejemplo, en el plano nacional, la matrícula del sector privado se elevó de un 26,5% registrado en 2005, a un 29% en 2013 (MARRONE, 2015). Asimismo, diversos trabajos advierten sobre la representativa masa de subsidios estatales que, en esta etapa, se han destinado al financiamiento de este sector, así como el carácter discrecional de su distribución (RIVAS, 2010; VIOR; RODRÍGUEZ, 2012).

de la desigualdad retomaron el ciclo ascendente iniciado en las últimas décadas del siglo XX. En una fase de profundo retroceso de las condiciones del intercambio para las economías latinoamericanas en el mercado internacional y, en clara sintonía con los gobiernos derechistas, Macri operó como un artífice protagónico de la restauración conservadora en la región. Pese a las promesas de “pobreza cero”, el equipo de gobierno de la coalición partidaria Cambiemos⁶ pergeñó una campaña agresiva contra las conquistas populares, recreando los mitos neoliberales de la privatización, la apertura comercial y la flexibilización laboral, desde un discurso de austeridad que “disfraza su proyecto de minorías más acomodadas y multitudes más empobrecidas” (KATZ, 2016, p. 4; 2017).

En consonancia con los bríos conservadores de la nueva gestión, las carteras educativas del ámbito nacional y de las jurisdicciones provinciales redujeron sensiblemente la inversión en el sector.⁷ Se dismantelaron programas vinculados con la equiparación de oportunidades, la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Sexual Integral, la Educación Intercultural Bilingüe, la coordinación de publicaciones, el acceso a la tecnología, y la formación de docentes, entre otros. En sintonía con el vaciamiento de estas áreas, que empatiza claramente con el *ethos* del *management* contemporáneo y la lógica de la rendición de cuentas, asumidos explícitamente por los funcionarios de gobierno, la política ministerial avanzó en la jerarquización del área de evaluación y privilegió el financiamiento de la participación empresarial en la asistencia y el asesoramiento técnico requerido para operativizar su política de “formación de recursos humanos”, identificada expresamente como el eje estratégico de la acción ministerial (RODRÍGUEZ, 2017; CLAUS; SÁNCHEZ, 2019).

La precarización de las condiciones de enseñanza y la erosión de derechos laborales históricos del colectivo de trabajadores de la educación abonaron un escenario de conflicto, que se hizo sentir en el plano nacional y en el de las jurisdicciones locales. En este trabajo, nos

6 Esta coalición se conformó en el marco de las elecciones de 2015, a partir de la confluencia de las agrupaciones políticas Propuesta Republicana (PRO) –liderada por Mauricio Macri–, la coalición Cívica para la Afirmación de una República Igualitaria (ARI) y la Unión Cívica Radical (UCR).

7 Entre 2016 y 2018, la inversión educativa nacional cayó un 9% en términos reales. Si el presupuesto de 2019 se ejecutara de acuerdo con las previsiones de 2018, la caída alcanzaría un 19%. En el conjunto de las provincias, la inversión educativa se redujo un 8% entre 2015 y 2016 (CLAUS; SÁNCHEZ, 2019).

proponemos hacer una sistematización general de las experiencias de organización colectiva que se desarrollaron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y en la Provincia de Buenos Aires, en una fase que caracterizamos como de “restauración conservadora”. En una primera parte, analizamos los cambios fundamentales que vienen operando en la regulación laboral del sector.⁸ En una segunda instancia, identificamos algunas de las situaciones conflictivas que se suscitaron en torno a dos ejes nodales de las políticas del macrismo: la jerarquización de la evaluación y la desinversión en la educación pública (un listado que no pretende ser exhaustivo de todos los conflictos que ocurrieron). En el caso de CABA, jurisdicción que desde 2008 viene siendo gobernada por el macrismo, retomamos experiencias previas que, por su impronta neoliberal, venían bosquejando los rasgos asumidos en esta nueva etapa en el plano nacional.

Una nueva encrucijada para el trabajo docente. los vientos conservadores diluyen las promesas incumplidas

Uno de los primeros gestos del primer año de gobierno de Mauricio Macri, en 2016, fue el desconocimiento de la paritaria docente nacional. El argumento empleado para fundamentar esta decisión se centraba en la situación de “provincialización” del sistema educativo argentino. Como es sabido, esta realidad efectivamente llegó a su punto cúlmine de materialización con las políticas de transferencias de servicios educativos en la fase neoliberal de la década de 1990, y no fue objeto ni revisada por ninguna gestión posterior.

Como señala Pérez Crespo (2011), en el caso de los docentes estatales, el derecho a la negociación colectiva ha sido reconocido, por primera vez, recién en 1991, a partir de la sanción de la Ley N°23929⁹, en una etapa histórica signada por profundas reestructuraciones en la relación capital-trabajo, y por la inversión del esquema creciente de consolidación y adquisición de derechos, heredado de la ley de paritarias

8 De acuerdo con los datos proporcionados por el último Censo de Personal de Establecimientos Educativos, realizado en 2014, se trata de las dos jurisdicciones que mayor cantidad de personal de establecimientos educativos en actividad concentran en el total país. La provincia de Buenos Aires mantiene el primer lugar, con 404.060 trabajadores y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el segundo, con 101.641.

9 Esta ley establece dos niveles de regulación: un nivel federal –que debería tender a brindar un marco general laboral aplicable a las diversas jurisdicciones– y otro sectorial, ya sea por nivel (escolar, universitario, etc.) o por ámbito geográfico (nacional, provincial, municipal).

nacional de mediados del siglo XX, que regulaba a los trabajadores del sector productivo. No obstante, y aun mediando la habilitación de una instancia de paritaria nacional, a partir de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (N°26075), la elaboración de un convenio colectivo marco sigue constituyendo una asignatura pendiente.

En el año 2006, en el transcurso de la primera gestión kirchnerista, la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo instauró un mecanismo para arribar a un convenio-marco federal que operara como “piso” de las negociaciones jurisdiccionales, pero restringiendo la participación a las entidades gremiales docentes del ámbito nacional¹⁰. Un decreto reglamentario de 2007 (N°457) disponía la apertura de un espacio de discusión en torno a un conjunto de aspectos estructurantes del proceso de trabajo, habilitando la posibilidad de problematizarlo, desde una *perspectiva integral*¹¹. Estos son: carrera docente, jornada laboral, política de formación docente y capacitación en servicio, derechos sociales y previsionales (PÉREZ CRESPO, 2011).¹²

Sin embargo, aun cuando varias provincias formalizaron la paritaria docente a través de normas propias, la negociación se ha limitado a abordar la actualización de los salarios y algunos otros aspectos laborales que se han volcado en acuerdos específicos, pero no en convenios colectivos orgánicos.¹³ Pérez Crespo (2011) señala que en el nivel nacional y en varias jurisdicciones ha quedado pendiente no sólo la elaboración de un convenio, sino también un debate acerca de la paritaria como

10 Estas son: la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA), la Confederación de Educadores Argentinos (CEA), la Unión de Docentes Argentinos (UDA), la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y el Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADOP).

11 Pérez Crespo (2011) argumenta que la discusión del proceso integral es la mejor manera de preservar y conquistar nuevos derechos, asumiendo que para los representantes de los trabajadores es una meta desafiante en todo espacio paritario.

12 El decreto también establecía que la autoridad debería proporcionar a las organizaciones sindicales un conjunto de información: previsiones presupuestarias acerca de planes de expansión y de inversión en el sector; niveles de empleo en el sector y perspectiva de futuro; índices de enfermedades y accidentes laborales, con la identificación de sus causas y sus consecuencias.

13 Un caso que contrasta con el conjunto de las provincias es el de Tierra del Fuego, donde en 2006 se homologó un convenio colectivo que se aproxima a una concepción integral de las condiciones de trabajo. Entre los derechos docentes que se enuncian, puede destacarse: ejercer su profesión sobre la base de libertad de cátedra, mecanismos de reclamo para los casos de demora o dilación en la instrumentación de los concursos, participación activa en la definición de los lineamientos de la política educativa, cuidado de la salud y prevención de enfermedades laborales, ejercicio de su actividad en las mejores condiciones pedagógicas, de salubridad y de seguridad local, acorde al nivel, número de alumnos, modalidad y características (PÉREZ CRESPO, 2011).

instancia en que las partes discuten y acuerdan, desde una perspectiva integral, las condiciones de trabajo de los docentes.

En enero de 2018, un Decreto de Necesidad y Urgencia (N°52/18) desactiva este espacio paritario y, empleando un discurso que anuncia la imposición de viejos criterios meritocráticos, establece que la discusión nacional con los gremios deberá circunscribirse a cuestiones no salariales (condiciones laborales, ambiente laboral y capacitación y formación laboral). Asimismo, elimina la representación sindical proporcional al número de afiliados, lo que implica la reducción de la cantidad de representantes por la CTERA y la determinación de un representante por sindicato. La denuncia del carácter arbitrario y unilateral de una decisión que, como en este caso, desconoce un derecho adquirido por ley, ha sido sistemáticamente planteada por la CTERA y sus sindicatos de base, en el marco de las numerosas medidas de fuerza y movilizaciones que se convocaron frente a los conflictos de carácter nacional pero también en aquellos que se desarrollaron en el plano de las jurisdicciones locales. La exigencia de la apertura de la paritaria nacional obedece, entre otros aspectos, a la necesidad de establecer un piso mínimo de recomposición salarial y de revertir la profunda desigualdad que, en términos de condiciones laborales, se ha generado históricamente entre las distintas jurisdicciones.

Los criterios estipulados por el mencionado decreto sintonizan con las prescripciones anunciadas en el *Plan Maestro*, enviado en 2017 al Congreso de la Nación, como proyecto de ley estructurado y formulado como un conjunto de metas delineadas “en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06”. Inspirándose en el artículo 69 de la LEN, plantea la necesidad de avanzar en la reformulación de la carrera docente, esta vez con la meta de lograr que en el año 2026 el 50% de los docentes en actividad en la gestión estatal estén adheridos al nuevo sistema. El esquema incluye a todos los docentes ingresantes desde el año 2019, lo que permite avizorar que el plan se encamina a reemplazar a las regulaciones laborales conquistadas en los estatutos docentes.¹⁴

14 La sanción de los estatutos docentes representa un hito más que significativo en la historia de las luchas de los trabajadores de la educación. En el plano nacional, esta conquista se obtiene en 1958, a partir de la sanción de la Ley N°14473. Esta ley regulaba las condiciones laborales de los docentes que dependían del Ministerio de Educación Nacional. A partir de la sanción de esta normativa, empezaron a desarrollarse procesos de lucha provinciales que prosperaron en la sanción de respectivos estatutos jurisdiccionales. A diferencia de los convenios colectivos, que emergen de un acuerdo entre las partes negociantes (los representantes sindicales y la patronal), los estatutos son leyes que expresan la voluntad del ámbito legislativo que dio lugar a su sanción. En contraste, los beneficios obtenidos a través de la firma de un convenio, no pueden ser suprimidos por una ley posterior (PÉREZ CRESPO, 2011).

El artículo 69 de la LEN establece que el sistema de carrera docente admitirá, al menos, dos opciones: a) desempeño en el aula y b) desempeño en la función directiva y la supervisión. Esta simple enunciación bien podría indicar que se están recogiendo algunas de las históricas críticas formuladas a cierto modelo profesional heterónomo cristalizado en los estatutos, desde el momento en que parece jerarquizarse, tal vez en pie de igualdad, la tarea del aula¹⁵. Pero las diez líneas del artículo de la ley podrían también sugerir que estamos en presencia de un marco regulatorio que alienta la bifurcación de estas funciones y, en ese caso, ante la posibilidad de que las escuelas pasen a ser conducidas por un plantel que desconoce lo que es estar en el aula (MARRONE, 2017). Si esto fuere así, la impronta tecnocrática se verá profundizada, ahora con aditamentos propios de los procesos de la globalización contemporánea.

Un punto neurálgico de esta cuestión está dado por el caudal de problemáticas que hoy atraviesan a la vida cotidiana de las escuelas públicas, que se derivan del deterioro sistemático de las condiciones de vida de las familias trabajadoras y de las condiciones paupérrimas en que se desarrolla la tarea de enseñanza en las instituciones escolares. Todo parece indicar que quienes desempeñan una función directiva tienen grandes chances de quedar confinados a una suerte de administración acrítica del descontento y la escasez en un contexto en el que, como contrapartida, la educación pasa a ser un atractivo negocio para los servicios tercerizados. A esto se añade el uso de un lenguaje amorfo en el texto del *Plan*, impregnado de expresiones del mundo del *management*, que define a los directores de escuela y a los supervisores como “líderes de los procesos de transformación” (p. 27), contribuyendo a confirmar el rumbo sospechado (FIGARI *et. al.*, 2017).

15 En efecto, es posible identificar un conjunto de tensiones en los sentidos que sobre el ejercicio del trabajo de enseñar condensan los estatutos. Distintas investigaciones permiten advertir un movimiento contradictorio entre la conquista de derechos laborales vinculados a aspectos como la estabilidad, la estructura remunerativa, el sistema de licencias y el derecho a la participación en el gobierno de la educación, y otras regulaciones que consolidan un esquema heterónomo para el ejercicio de la profesión (BIRGIN, 1999; VÁZQUEZ; BALDUZZI, 2000; IVANIER *et al.*, 2004). La estructuración del sistema de carrera docente y de los posibles recorridos de desarrollo y ascenso recoge, de algún modo, los sentidos que se aproximan a esta segunda opción. Una simple y general lectura de los estatutos permite anticipar las posibles derivaciones de la definición de los docentes como “funcionarios de Estado”, en lo que concierne a supuestos sobre una hipotética neutralidad, deberes vinculados a la conservación de la “moralidad”, subordinación a las instancias de gobierno, diferenciación entre conducción y ejecución; sentidos que promueven un “saber desenvolverse” al interior de una carrera de matriz de trayectoria única, con un ordenamiento jerárquico centralizado (IVANIER *et al.*, 2004).

La fundamentación del nuevo sistema de carrera docente se articula con la recuperación de viejos planteos que, desde hace décadas, ponen el foco en el cuestionamiento de la estructura salarial, con argumentos que objetan a la antigüedad como “variable principal de mejoramiento de las condiciones salariales” (p. 28). Hoy vuelven a tomar protagonismo ideas tales como la incorporación del presentismo¹⁶ o la remuneración por desempeño, echando por tierra un principio histórico básico, conquistado en las primeras regulaciones laborales, que establecía “a igual tarea, igual remuneración”, y que se forjaba a partir de una estrategia vital para la causa del movimiento obrero: alentar la unión y la negociación en bloque como desafío frente a las dinámicas competitivas que impone el capital. A esto debe sumarse la proyección de reducción de la inversión del Estado Nacional en materia de compensación salarial.

Sobre la base de un salario mínimo docente que supere en un 20% al salario mínimo, vital y móvil; se prevé la disminución gradual de los fondos girados por el Estado Nacional –en concepto de “compensación”– a las provincias, según una escala que supone la desaparición del “Fondo Compensador” en 2020 (Plan Maestr@: p. 29). Una reciente resolución del Ministerio de Producción y Trabajo estableció que, a partir del 1 de marzo de 2019, el salario mínimo vital y móvil, ascendería a \$12.500, cifra que se mantiene ostensiblemente por debajo de los \$29.493,65 que, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, necesita una familia tipo para cubrir los gastos de la canasta básica total, que contempla costos de alimentos, bienes y servicios necesarios para sostener la economía de un hogar¹⁷. Al examinar la evolución del salario docente, encontramos que, a septiembre de 2018, la pérdida del poder adquisitivo es de un 14% respecto de diciembre de 2015 (CLAUS; SÁNCHEZ, 2019)¹⁸ y un informe

16 El presentismo ha tenido dispar presencia en las distintas jurisdicciones. En algunas de ellas está presente hace varios años como en CABA y otras, como Santa Fe, su incorporación fue resistida con éxito.

17 Los valores corresponden al Gran Buenos Aires. Se toma como referencia un hogar constituido por cuatro integrantes: Un varón de 35 años, una mujer de 31 años, un hijo de 6 años y una hija de 8 años. Véase: “Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total”, INDEC, Ministerio de Hacienda de la Nación, abril de 2019. Según información proporcionada por el mismo organismo el porcentaje de personas del Gran Buenos Aires que se encuentran por debajo de la línea de la pobreza ascendió al 31,3% en el segundo semestre de 2018. Véase: “Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos”, INDEC, Ministerio de Hacienda de la Nación, marzo de 2019.

18 Se toma como testigo al salario bruto de un docente de jornada simple de nivel primario con 10 años de antigüedad, sobre la base del promedio simple entre las 24 jurisdicciones.

de Letcher (2019), publicado por el Centro de Economía Política Argentina (CEPA) revela que, a diciembre de 2018, en 17 jurisdicciones del país (incluyendo CABA y Provincia de Buenos Aires), el salario testigo docente no alcanzaba a cubrir los valores de la canasta básica¹⁹. Éste es el telón de fondo de erosión de los derechos laborales y precarización de las condiciones materiales del proceso de trabajo en el que se desplegaron las experiencias conflictivas que caracterizamos a continuación.

El polémico “Plan Maestr@” se encuentra aún en estado de debate parlamentario, pendiente de aprobación. Desde los sindicatos docentes y otros sectores de la comunidad educativa se ha denunciado la ausencia de canales y tiempos para una discusión profunda y sistemática, así como también se ha repudiado su impronta conservadora y tecnocrática, en la medida en que avanza en la legitimación de las políticas que efectivamente ya se vienen implementando en los planos nacional y local. Todo parece indicar que, a pesar de que todavía no tomó el estatus de ley nacional, sus directrices van tomando estado de avance concreto en cada reforma que se ejecuta.

Conflictos y acciones de resistencia frente a las políticas conservadoras del macrismo

La evaluación docente en la política educativa

En lo que concierne a la evaluación docente durante los primeros años del gobierno de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires, se tomaron iniciativas que fueron significativamente resistidas por las dos organizaciones sindicales mayoritarias²⁰ y

Esta es la categoría que incluye a la mayor proporción de los trabajadores de la enseñanza. Asimismo, debe tomarse en cuenta que el proceso inflacionario se intensificó entre los últimos meses de 2018 y los primeros de 2019. Un informe del CEPA indica una caída de un 21% entre el poder adquisitivo promedio del salario de 2017 y el salario de diciembre de 2018. Véase: “Paritaria docente. Contraste con la línea de pobreza” en: <https://centrocepa.com.ar/informes/149-paritaria-docente-2019-contraste-con-la-linea-de-pobreza.html>, 14 de febrero de 2019. Obtenido en mayo de 2019.

19 El informe se refiere a las siguientes jurisdicciones: CABA, Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Formosa, Misiones, Catamarca, Jujuy, La Rioja, Santiago del Estero, Mendoza, San Juan, Chubut, Neuquén, Río Negro, Tierra del Fuego, Buenos Aires. Las provincias donde el salario testigo se encuentra por encima de la línea de pobreza son: Córdoba, La Pampa, Chaco, Salta, Tucumán, San Luis y Santa Cruz. Véase: CEPA, Op. Cit.

20 El campo sindical docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina, se caracteriza por una importante fragmentación. Conviven en la Ciudad 17 sindicatos, siendo la UTE (Unión de Trabajadores de la Educación) el que concentra la

por las asambleas de distrito²¹ que formaron parte de la oposición a lo que se denominó “Evaluación Docente para la Mejora de la Enseñanza”. Estas medidas se expandieron con la llegada del macrismo a la primera magistratura nacional con la Alianza Cambiemos por medio del “Plan Aprender”. Estos cambios en la orientación de la evaluación del sistema educativo deben inscribirse como parte de una agenda de transformación regional y mundial, que viene planificándose desde los organismos internacionales, a partir de la década de los 70, integrada a la implementación de las políticas de Nueva Derecha. En América Latina y, en particular en nuestro país, la idea de que la evaluación privilegiaría ahora el discutido parámetro de la “calidad”, tomó impulso en la reforma educativa de los 90 y continuó conservando su vigor hasta nuestros días. Este criterio, junto con otros que acompañaron a los procesos de reforma, contribuyó a erosionar de hecho a las históricas victorias obtenidas por los trabajadores docentes como la sanción del Estatuto Docente que resguarda sus derechos laborales.

Evaluaciones a los docentes, CABA (2011)

En 2011, el responsable de la cartera educativa de la Ciudad, Esteban Bullrich, fundamentó sus propuestas apelando a la idea del deterioro de las escuelas públicas en términos de “calidad” y “equidad” –tomando en cuenta el lugar en que había quedado el país en el último informe P.I.S.A.²²– y que los países que en América Latina habían mejorado su posición en el ranking habrían encarado, según el propio ministro, reformas dirigidas a trabajar sobre los docentes, en particular, sobre su evaluación.

mayor cantidad de afiliados (aproximadamente 60%) y ADEMYS el segundo sindicato de importancia (aproximadamente 35%). Ambos gremios poseen reconocimiento público en las bases docentes de la Ciudad.

21 Las asambleas por distritos congregan a docentes movilizados que se han nucleado, a partir de 2003, en asambleas según el distrito escolar de pertenencia. Estas asambleas distritales de maestros tuvieron una composición, principalmente, de docentes del nivel primario, y en menor medida de docentes del nivel inicial y secundario. En algunas de ellas, hubo incluso presencia de familias. Dichas asambleas han tenido un auge destacado como actor de resistencia a varias de las políticas del gobierno local y en defensa de la educación pública.

22 Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, en inglés Programme for International Student Assessment, dependiente de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que tiene como meta medir la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes de 15 años y que se toma trianualmente en 65 países. La Argentina quedó en el número 58° sobre 65 países, resultado que ha brindado argumentos para justificar cierta preocupación por la calidad (Comisión Educación ADEMYS, 2011: 2).

La primera de las iniciativas consistió en el lanzamiento, por parte de la Dirección de Evaluación del Ministerio, sobre fines de agosto de 2011, de una encuesta voluntaria para evaluar a los maestros²³ destinada a “mejorar los procesos de enseñanza”, “promover la capacitación” y “obtener información para tomar decisiones” en materia de política educativa, aclarando que “es voluntaria y no será punitiva” (VIDELA, 2011). Como segunda parte del plan, se preveía que a la encuesta le seguirían cursos de capacitación y evaluaciones sobre estrategias didácticas en una propuesta que promovía la figura de “Maestro de Maestros”, en quien recaerían funciones relacionadas con la formación y evaluación de los docentes de las escuelas de nivel primario. La propuesta se sustentaba a partir de una convocatoria a la inscripción de un curso del que se derivaría un listado de aspirantes que serían designados por fuera de las regulaciones establecidas en el Estatuto del Docente.

Ambas medidas generaron una amplia red de circulación de la información que, sistematizada y analizada en las asambleas y en el sindicato, se fue extendiendo –con el apoyo tecnológico de las redes sociales– a los maestros y a los cuerpos directivos de las escuelas. De esta forma, la aplicación de la encuesta se topó con la resistencia de más de la mitad de los docentes de la Ciudad que se negó a completarla, bajo el reclamo de un “Plan de Capacitación de Docente Continua y la modificación de la jornada laboral”.

Desde el sindicato ADEMYS se impulsó una campaña “No te anotés”, argumentando la importancia de la defensa del Estatuto del Docente y la necesidad de sostener mecanismos transparentes para la designación de quienes tienen a su cargo funciones de supervisión pedagógica en las instituciones escolares.

Modificaciones en las Juntas de Clasificación y Disciplina Docente, CABA (2011)

En la línea de la avanzada del gobierno contra los derechos de los trabajadores dados por el Estatuto Docente, a fines de septiembre de 2011, el ministro porteño Bullrich elevó un proyecto de ley que proponía el reemplazo de las Juntas de Clasificación y Disciplina Docente²⁴

23 La encuesta estuvo dirigida originalmente a docentes del primer ciclo del nivel primario (1º, 2º y 3º grado) de escuelas estatales de la Ciudad, que se encontraran frente a curso y tuvieran 5 o más años de antigüedad.

24 La designación a través de las Juntas de Clasificación es un derecho del Estatuto del Docente

por una Oficina Única que tomaría a su cargo las medidas relacionadas con la inscripción, los concursos y las designaciones de los aspirantes a los cargos²⁵.

La medida suscitó un conjunto de huelgas que se fueron extendiendo por los meses que duró el conflicto, desde fines de septiembre hasta los primeros días de diciembre. La movilización de los docentes y de algunos sindicatos como el caso de *Ademys*, rebasó el nivel de convocatoria de las medidas de la UTE. Uno de los hechos que contribuyó con el notorio estado público del conflicto, fue un ataque contra los docentes movilizados, con la intención de facilitar el acceso de los legisladores oficialistas interesados en aprobar el proyecto. El periodismo demostró con múltiples registros audiovisuales la connivencia de una patota que se vincula a barras bravas de un club de fútbol con los custodios del Palacio de la Legislatura (RUCHANSKY, 2011). Luego de los hechos, se sucedieron varias denuncias policiales que evidenciaron la agresión sufrida por los docentes. Estas denuncias incluyeron el delito de “asociación ilícita agravada” para alcanzar a los responsables ideológicos del ataque. Finalmente, el 2 de diciembre, cerca de la culminación del ciclo escolar, la Legislatura aprobó una propuesta alternativa, que avanzaba en la reducción de estos espacios de participación colegiada, pero con mayor moderación a la forma en que lo hacía el proyecto presentado por el oficialismo.²⁶ A pesar de que la medida era evaluada como una

de la Ciudad de Buenos Aires y responde a históricas demandas vinculadas con la necesidad de contar con garantías de imparcialidad. Hasta su modificación, el sistema estaba a cargo de catorce Juntas de Calificación: dos para primaria y una para cada uno de los niveles o áreas. Cada junta estaba integrada por nueve miembros, seis elegidos por los docentes –en elecciones de todo el sector– y los otros tres son nombrados por el ministerio.

- 25 En la propuesta del oficialismo también se contemplaba una Junta de Control, compuesta por doce representantes de los sindicatos y asociaciones de docentes, que intervendría sólo cuando se generara alguna disconformidad con lo dictaminado por la Oficina Única. La propuesta del ministerio contemplaba la informatización del sistema, que incluía la posibilidad de que los docentes se inscribieran por internet y que los datos de su legajo y los puntajes pudieran ser consultados online. Esta innovación, largamente reclamada por los docentes a éste y a anteriores gobiernos, se presentaba ahora como un “Caballo de Troya” que traía consigo el reemplazo de las Juntas. Según testimonios, al menos seis de las juntas funcionaban correctamente, mientras que en algunas de las otras ocho, correspondientes a nivel medio, se registraban demoras en los concursos. Muchos de esos problemas obedecían a carencias tecnológicas, ya que los datos de legajos y puntajes debían cargarse en el sistema en forma manual.
- 26 Nos referimos a la propuesta presentada por Sergio Abrevaya, legislador de la Coalición Cívica. consistía en la creación de una Comisión de Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (COREAP) a cargo de la inscripción y la implementación de un Legajo Único Docente, a través de la informatización del sistema. Se establecía la reducción del número de juntas y sus integrantes, de las catorce Juntas de Clasificación existentes quedaban siete.

“derrota parcial”, se rescataba la experiencia de organización y el avance en la concientización acerca del valor del Estatuto como conquista histórica en el plano de la lucha por los derechos laborales. Otro aspecto que contribuye con el balance positivo, es el crecimiento del apoyo electoral cosechado por Ademys en la elección de Juntas posterior al conflicto, que desde el sindicato atribuyen al incremento de la participación y a la experiencia de organización acumulada.

Operativo de Evaluación Aprender (2016-2018)

En 2016, en todo el país, el Ministerio de Educación de la Nación, comenzó a implementar el operativo de evaluación nacional denominado “Aprender”; con el argumento de medir el nivel de conocimientos de los estudiantes de sexto año de la educación primaria y del último año de la escuela secundaria. Con él, se busca, según los sindicatos, desacreditar a docentes y estudiantes y ganar apoyo social, como primer paso para avanzar en la reforma neoliberal y conservadora de la educación pública. A esta medida se anexa, en 2017, el “Operativo Enseñar”. Este último, incluye operativos evaluatorios a estudiantes del cuarto año de las carreras docentes que se dictan en los Institutos de Formación Docente.

Los sindicatos nacionales y provinciales se han manifestado en contra de estos sistemas evaluativos. Señalaban que las autoridades educativas no sólo obstaculizaban su participación, sino que han sido ignoradas las opiniones críticas de los docentes, estudiantes, especialistas, quienes –en su mayoría– se manifestaron críticamente. Por su parte, la CTERA publicó un documento político dónde efectuó una serie de cuestionamientos críticos en torno a las políticas educativas de la Alianza Cambiemos. Entre ellos, señalaba que:

Se han centrado en la evaluación, entendiendo a ésta como un mecanismo de “rendición de cuentas” que se reduce a medir los rendimientos y desempeños de los estudiantes y docentes. Evaluación que, además, se presenta como la solución a todos los problemas educacionales y como la posibilidad de alcanzar la mentada “calidad educativa”. Se usan eufemismos como “aprender” y “enseñar” para denominar a un operativo que, para ser precisos, debería llamarse “evaluar” a secas, en tanto está desconectado de las instancias de enseñanza y de aprendizaje que se producen en los

diversos contextos educativos y culturas escolares. [...] En el fondo y en la forma se trata lisa y llanamente de esto: pruebas estandarizadas que operan como control y mecanismo para la construcción de datos sobre resultados que, por un lado, “permiten” elaborar rankings de escuelas, ciudades, países; y, por otro, dejan abierta la posibilidad para encadenar las condiciones del trabajo docente (dentro de ellas el salario) a los niveles de desempeño/rendimiento, la meritocracia y el credencialismo” (ARGENTINA, 2018a)

Esta política nacional de evaluación generó reacciones críticas y acciones de protesta por parte de los gremios y la comunidad educativa, que se desarrollaron en algunos centros urbanos provinciales y, fundamentalmente, en CABA. Entre ellas, boicot parcial o total de las escuelas a la aplicación del operativo, renuncias de directivos a conformarse como “docentes aplicadores”, familias que no enviaban a sus hijos el día en que se tomaban las pruebas, campaña de rechazo con materiales escritos y audiovisuales divulgados en las redes sociales, sentadas estudiantiles y tomas de escuelas secundarias. En algunas ciudades, también se organizaron concentraciones y movilizaciones (FUNES, 2017). De todas formas, estas acciones de reclamo no tuvieron una fuerza organizativa contundente en todo el país, necesaria para ganar la pulseada al gobierno en la implementación de esta política particular.

Precarización del servicio educativo

El gobierno de Cambiemos, en los diferentes distritos que gobierna, ha llevado adelante medidas que son cuestionadas por los sindicatos docentes y la comunidad educativa en general como una expresión más de la desinversión en el área educativa. En algunos casos, producto de la resistencia, tanto en Ciudad como en la provincia, se logró que algunas de las medidas de reducción de los servicios de educación se moderaran, pero no que se retrotrajeran totalmente. Como venimos argumentando, estas medidas se encuentran en sintonía fina con las reformas estructurales de ajuste en el campo educativo que viene impulsando el bloque político de Cambiemos, representando una arista más de la misma política: la flexibilización y precarización del trabajo docente y el recorte a la educación pública.

Por otra parte, en los últimos años, el histórico deterioro de las instalaciones educativas, siempre denunciadas por los sindicatos, ha generado

episodios en los que estuvo en riesgo la continuidad de las clases por múltiples causas (problemas edilicios de diversa índole como la falta de gas para calefacción, caída de mampostería, roturas, etc.; así como también demoras en las reparaciones y falta de financiamiento para las mismas). En 2018, esta situación llegó a un punto crítico con la explosión causada por una fuga de gas que se llevó la vida de dos trabajadores de la educación. Este hecho conmovió a todo el país y paralizó las clases en uno de los distritos más populosos del conurbano bonaerense. La respuesta gubernamental ante esta tragedia no alcanza para revertir la situación edilicia de los establecimientos educativos de la provincia más poblada del país y, por ende, para evitar que vuelva a pasar.

Las organizaciones sindicales que resisten a estas avanzadas rescatan en el balance de las acciones un “saldo organizativo” que cada experiencia de lucha logra aportar a través de la anexión de sectores poco habituados a la movilización y a la participación política, lo que es visto como un buen punto de partida para trazar, a futuro, una perspectiva de fortalecimiento de los espacios de lucha que no sólo involucra a los docentes, sino también a los estudiantes y las familias que se autoconvocan para defender a la educación pública.

Cierre de cursos, CABA (2012 y 2018-19)

Desde que asumió su mandato en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el macrismo apeló sistemáticamente a la política del cierre de cursos, empleando la conocida retórica de “la necesidad de optimizar el uso de los recursos”. Esta política tomó un renovado impulso cuando la alianza Cambiemos asumió el gobierno nacional y cobró una entidad particular en las distintas medidas que se desplegaron en la provincia de Buenos Aires.

Sobre el inicio del ciclo lectivo de 2012, el gobierno porteño anunciaba el cierre de cursos y la fusión de aquellos grupos de menos de 15 estudiantes. En una propuesta inicial, la medida afectaba a 144 secciones de nivel primario, 52 de nivel medio y 25 de escuelas técnicas. Finalmente, los reclamos de docentes, familias y estudiantes prosperaron en la reducción del número de cursos afectados que de 221 disminuyó a 96 (MÁS PROTESTAS..., 2012). El cierre de grados fue leído por los representantes sindicales como una política que venía a legitimar el vaciamiento de la educación pública, llegando a poner en peligro su propia existencia en zonas enteras de la Ciudad de Buenos Aires. En el proceso de resistencia frente a esta política concreta, se fue sumando el apoyo de los estudiantes secundarios,

las familias de las instituciones afectadas y supervisores de nivel primario. Los primeros organizaron tomas de escuelas y movilizaciones que fueron imprimiéndole una visibilidad mediática al problema:

Durante este conflicto concreto por el cierre de grados se efectuaron centenares de acciones desde las asambleas de distrito, junto con las familias y los alumnos, y con el acompañamiento de ADEMYS; cortes de calles, volanteadas, radios abiertas, clases públicas (GARRIDO; ADARO, 2012, p. 7).

Este tipo de medida se retoma a mediados de diciembre de 2018, ya en el cierre del ciclo lectivo, cuando se pone en vigencia una resolución del Ministerio de Educación porteño a cargo de Soledad Acuña que daba de baja a 14 escuelas comerciales nocturnas²⁷. Entre sus argumentaciones se esgrimieron la desactualización de sus planes de estudios (de 1974), la baja matrícula y la baja tasa de egresados de la modalidad.²⁸ Esta medida fue considerada por los principales gremios docentes como un retroceso de la oferta de escuela pública para los sectores más vulnerables: Eduardo López, titular de UTE, afirmó “llevamos años pidiéndoles a Macri y a Larreta que garanticen las vacantes en la escuela pública y ahora cierran establecimientos. La política de Cambiemos es el ajuste y la desescolarización”; Jorge Adaro, secretario general de Ademys, sostuvo “lo grave es que se trata de un sector muy vulnerable, porque son jóvenes que por trabajo o por tener que atender a algún familiar, no pueden hacer la cursada de día” (TEJADA, 2018a).

Como en 2012 hubo una rápida respuesta de los docentes de la Ciudad y sus sindicatos, que convocaron a un paro y movilización durante ese diciembre. Estas iniciativas se acompañaron con campañas de concientización en la vía pública, firma de peticiones, actos y la advertencia de que corría riesgo el inicio del ciclo lectivo de 2019. Finalmente, el 31 de enero de 2019, y como producto de la continuidad del reclamo de los sindicatos y de la comunidad educativa movilizadora, la ministra dejó sin efecto la resolución, lo que se vivió como un importante logro

27 Dicha resolución estipulaba que no se abriría la inscripción del primer año en 2019, manteniéndose los cursos de 2º, 3º y 4º año hasta 2022.

28 En los discursos sobre el cierre de las escuelas nocturnas, la ministra mantuvo su posición afirmando que había disponibles otras ofertas educativas para el sector, desconociendo que la posibilidad de estudiar para los adultos que trabajan, muchas veces está condicionada por la cercanía de la oferta en sus barrios.

de la lucha “Quedó demostrado que la organización desde abajo y la lucha sin tregua contra el gobierno es la única forma de que el gobierno retroceda en sus políticas” (LUCHAR... , 2019).

Cierre de cursos, provincia de Buenos Aires (2018)

En el inminente inicio del ciclo lectivo 2018, presenciamos en la provincia de Buenos Aires el mismo accionar que en la Ciudad en 2012, el cierre de espacios educativos, argumentando como causa la baja matrícula, esta vez de mano de la gobernadora Vidal, del mismo signo político que Macri. En esa oportunidad, se escucharon argumentos referidos a la necesidad de hacer más eficiente la inversión del Estado en educación por medio de la “optimización de recursos”, desconociendo las particularidades de cada comunidad (zonas rurales y de delta) e invisibilizando la acción del gobierno de desmantelamiento y desprestigio de la escuela pública. En el incumplimiento de garantizar los servicios educativos, la gobernadora Vidal encabezó la amenaza de cierre, a 10 días de comenzar el ciclo lectivo 2018, de 39 establecimientos de la provincia de Buenos Aires, afectando a los niveles inicial, primario, secundario y secundario de adultos²⁹ en localidades con poblaciones vinculadas a las actividades productivas rurales, en las que prima la dispersión de la población.

Este proceso se inició con el anuncio del cierre de 8 escuelas de islas de la zona del Delta, que generó una fuerte resistencia y movilización de las familias y los docentes afectados, así como también de la población de la zona, además de un masivo repudio de amplios sectores de la sociedad. Las “relocalizaciones” de los estudiantes en otros establecimientos, propuestas desde el gobierno provincial, muchas veces incrementan considerablemente el tiempo de traslado de los estudiantes de nivel inicial y primario, que pasaban de viajar 20 minutos a más de 2 horas hacia la nueva escuela. Después de que la medida movilizara a docentes, familias afectadas y la comunidad del Delta, se retrotrajo la clausura de ocho establecimientos a dos de ellos³⁰. Por su parte Suteba

29 El cierre alcanza a tres jardines rurales y un secundario para adultos de la localidad de Tres Arroyos, dos primarias de General Viamonte, ocho escuelas en Lincoln, dos primarias de Junín, otras dos en Balcarce, dos en Chivilcoy, dos en Pehuajó, tres en Bolívar, otra en Chascomús, entre otras (ARREDONDO, 2018).

30 Inconformes con el cierre, los sectores movilizados expresaron su repudio intentando visibilizar las particularidades de la zona con una emotiva travesía en kayak en apoyo a las dos escuelas que no lograron escapar al recorte de la provincia (CONTRA ..., 2018).

(Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) denunció las medidas poniendo en el centro de la discusión las particularidades de las escuelas rurales, las causas complejas que pueden llevar a la baja matriculación de los alumnos y la inconsulta decisión del gobierno provincial a la hora de implementar una acción que vulnera el derecho a la educación de niñas y niños.

Desfinanciamiento del programa ESI (2016-2018)

A partir de mediados del año 2016, los sindicatos docentes y organizaciones socio-sexuales colocan en evidencia que, en el marco del desfinanciamiento de la educación pública por parte del gobierno nacional y las administraciones provinciales, se inaugura un notable proceso de desarticulación y desmantelamiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)³¹. Si bien algunos sectores político-educativos, previo a la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos, ya venían señalando la insuficiencia de recursos económicos y acciones estatales para la efectiva concreción de la ESI en las escuelas y la precarización laboral en que se encontraban los trabajadores del área, en la nueva coyuntura política, ello se agudiza y toma una dimensión drástica en términos de recorte y ajuste presupuestario, como en el cambio de un enfoque integral hacia un modelo ideológico y pedagógico biomédico y conservador (MORGADE, 2018). En 2016, el gobierno nacional delinea y concreta, como tácticas para materializar el proceso de vaciamiento del programa de ESI, el recorte de las partidas presupuestarias para el área³², se sub-ejecutan los fondos efectivamente asignados y se delega la responsabilidad económica-financiera hacia los estados provinciales.

31 En el 2006, se sanciona la Ley Nacional de ESI N° 26.150 que confiere un rol principal al Estado en garantizar la implementación de la formación en sexualidad desde una perspectiva integral y de género, en todos los niveles del sistema educativo argentino. Esa normativa crea, además, el Programa de ESI cuya función es la de hacer efectiva el desarrollo de la ESI en las escuelas públicas y privadas, brindando capacitaciones docentes, elaborando y distribuyendo materiales didácticos y gestionando ámbitos de coordinación interjurisdiccionales entre nación y provincia para la generación de políticas específicas para el área. Cabe señalar que, en el 2009, se sanciona los Lineamientos Curriculares de la ESI que rigen para todo el país. Allí, se establecen los propósitos formativos generales y los contenidos específicos a tratar en cada nivel educativo y espacio curricular. En este marco, al Programa Nacional de ESI, se le adiciona la tarea de elaborar políticas para garantizar el efectivo cumplimiento del currículo prescripto, como también el acompañamiento y el asesoramiento de los docentes e instituciones en el proceso de su implementación.

32 En un informe elaborado por el Ministerio Nacional de Educación, ante un pedido efectuado por el Observatorio de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires, se reconoce la disminución sustancial en la inversión total de dinero en el área. En 2015, los fondos fueron

En 2018, la secretaría de Educación de CTERA publica un informe titulado “Estado de situación de los programas de salud y de Educación Sexual Integral. Un análisis de la evolución del programa durante el gobierno de la Alianza Cambiemos”. En él, denuncia que la cobertura del programa de ESI fue prácticamente desmantelada. Entre los indicadores que emplea para fundamentar esta evaluación, se puede mencionar: la disminución de docentes capacitados, que pasó de 55 mil educadores (2015) a 2 mil docentes (2018); la merma de escuelas que participaron en actividades de formación (se registra las 15 mil instituciones involucradas en 2015 se redujeron a 500 en 2017); y la disminución del presupuesto, que representa menos del 20% de lo otorgado para el programa en 2015, tomando en cuenta el efecto inflacionario.

Estas decisiones políticas tuvieron un impacto significativo en la realidad educativa y gremial del sector docente. En principio, significó que la formación docente en ESI se delegue, parcialmente, en manos de ONGs e instituciones privadas de nivel superior, contribuyendo a la privatización de la formación en servicio de los docentes en el área, como asimismo, a la de la formación de los propios estudiantes en las instituciones escolares³³ (PEIRANO, 2017). Esta intromisión de organismos intermedios viene siendo denunciada por diferentes organizaciones sociales y gremiales, quienes argumentan que conlleva al corrimiento del Estado de su función principal en garantizar la formación de maestros y profesores³⁴, como también la penetración y avance de la ideología conservadora en las trayectorias formativas en el área. Por otro lado, este recorte generó problemas en las escuelas debido al faltante de materiales y recursos pedagógicos para el tratamiento de la ESI. El Ministerio muy a cuenta gotas ha impreso

de \$ 55.755.738; en 2016 de \$ 27.662.623; y, en 2018, la partida fue de \$ 43.211.136. Si bien en este último año, se observa un aumento en relación al año anterior, parte de los fondos fueron adjudicados para el Programa de Nacional de Prevención del Embarazo no intencional en la adolescencia. Con lo cual no sólo que traspasa dinero de un programa a otro generando un vaciamiento económico considerable, sino que además esta decisión conlleva la materialización de un cambio de paradigma en el campo. En síntesis, se trata de una baja de 12 millones de pesos para el programa.

33 Tal es el caso, de la ONG “Protege tu corazón” –cercana a funcionarios macristas– que, desde la gestión de Cambiemos en CABA, dicta talleres en escuelas públicas de la ciudad vinculados a la educación confesional y a los valores de la iglesia católica, contrarios a los lineamientos normativos de la ESI vigentes.

34 Esta situación plantea un efecto paradójico debido a que los gremios y organizaciones gremiales demandan al Estado la formación en ESI y, al mismo tiempo, generan sus propias acciones formativas como congresos, talleres, seminarios, conferencias, entre otras.

nuevamente el material ya elaborado por el programa y, en menor medida, ha generado nuevas producciones didácticas sobre la temática (CURIA, 2017).

Las demandas relacionadas con la ESI se incorporan fuertemente en la agenda gremial y educativa. Es notable cómo en los pliegos de reivindicaciones del sector docente organizado y en los reclamos estudiantiles, principalmente, del nivel secundario y del nivel de educación superior en formación docente, aparecen con fuerza. Se observa, además, en varios puntos del país el armado de múltiples colectivos de docentes y estudiantes que plantean la consigna “#EnDefensaDe-LaESI”, adoptando diferentes formatos organizativos que van desde asambleas, frentes y organizaciones que adquieren una activa militancia pública. Sin lugar a dudas, esto se encuentra en consonancia con la vigorosidad asumida en el país por el movimiento feminista que trastocó transversalmente los reclamos del sector educativo y más allá de él.

Voluntarios para boicotear la huelga, provincia de Buenos Aires (2018)

En el marco de la discusión paritaria docente en la provincia, el gobierno de Vidal anunció la convocatoria a personas que se ofrecieran, como “voluntarios” para dar clases en las escuelas públicas, centros comunales, clubes de barrios y otros espacios sociales, en caso de que los gremios concretaran nuevas medidas de huelga. Su propósito fue la de disciplinar, amenazar y desacreditar los reclamos salariales y educativos, la labor docente y, fundamentalmente, a los sindicatos como herramienta política de los trabajadores de la educación. Los gremios repudiaron la iniciativa.

Según los dichos públicos de la gobernadora, contaban con unos 60 mil voluntarios que serían llamados a dar apoyo escolar mientras duraran los docentes (DEBESA, 2017). Esta medida coercitiva era una estrategia de desacreditación del plan de lucha estipulado por las organizaciones gremiales, y no, como se argumentaba desde el gobierno, una acción con cierto grado de viabilidad y efecto concreto en la realidad educativa. Sin embargo, esta propuesta se perfiló como un *modus operandi* de la administración política, en su estrategia de promover la confrontación entre las partes (docentes, padres y estudiantes). La denuncia de la estrategia, por parte de los gremios y otras organizaciones de docentes tomó repercusión pública, a través del despliegue de distintas acciones de protesta.

Reforma de los EOE, provincia de Buenos Aires (2018)

El 19 de junio de 2018, la cartera educativa de la Provincia de Buenos Aires, sanciona una resolución cuyo propósito es la reorganización del trabajo de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) que intervienen en las escuelas bonaerenses³⁵. El gobierno de Vidal, no consultó, ni convocó al colectivo docente como tampoco a los gremios, al debate previo en torno a tal normativa. Esta medida fue criticada y rechazada ya que implicaba la flexibilización laboral y una transformación significativa del paradigma pedagógico que sustenta el trabajo de los EOE en el ámbito escolar; desarrollándose variadas acciones de protestas en distintas ciudades de la provincia y en la capital bonaerense. El argumento esgrimido centralmente por la administración gubernamental acerca de la sanción de la normativa, se asentaba en la necesidad de “optimizar y distribuir equitativamente los recursos” del sistema educativo provincial, dándole especial atención al nivel inicial.

La resolución estipula que los EOE dejarán de trabajar en una única institución educativa pasando a intervenir, de acuerdo a las necesidades del distrito, en varios establecimientos. La jerarquía escolar (jefe de inspectores e inspectores) será la encargada de determinar el destino de los servicios educativos, lo cual da cuenta de un proceso de concentración de poder en los cargos unipersonales. A su vez, esta medida repercute en la modalidad de trabajo, configurando intervenciones focalizadas y precarias que responden solo a situaciones conflictivas emergentes; quedando atrás las acciones de tipo preventivas y de trabajo integral con los docentes de la escuela y la comunidad educativa en su conjunto. La gestión anterior dejó irresuelta la demanda histórica de los gremios docentes de que cada institución contara con su propio EOE, incluso, que las escuelas con una matrícula numerosa dispusieran de un EOE por turno.

Ante la oficialización de la medida, la reacción del sector docente y de la comunidad educativa no se hizo esperar. En la provincia, se desarrollaron diferentes repertorios de organización y de lucha en los territorios locales y en la ciudad capital. Las acciones de reclamo fueron impul-

³⁵ Los EOE son equipos interdisciplinarios, conformados por trabajadores sociales, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos y psicopedagogos. Pertenecen a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Se ocupan primordialmente de intervenciones socio-pedagógicas en las instituciones de nivel inicial, primario y secundario.

sadas por los gremios docentes y/o, en algunos distritos, por asambleas o espacios de autoconvocatoria de EOE que se conformaron como reacción a la medida. A nivel local, las iniciativas comprendieron concentraciones y/o marchas hacia las jefaturas distritales y los consejos escolares, elaboración de pronunciamientos públicos y críticos de inspectores de la modalidad, movilizaciones a los Consejos Deliberantes municipales para solicitar que se pronunciaran en contra de la medida, radios abiertas en las plazas públicas, volanteadas en las propias escuelas, entre otras. Por su parte, el Frente de Unidad Docente Bonaerense, elaboró un petitorio "En defensa de los EOE"³⁶ y convocó a una movilización central hacia la casa de gobierno de la provincia dónde se congregaron más de 15 mil docentes, entregándose además el petitorio (MASIVA ..., 2018).

Reforma técnico-profesional, provincia de Buenos Aires (2018)

Antes del receso invernal del año 2018, la comunidad educativa de las escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires se manifiesta en alerta y movilización ante la circulación de borradores de intentos de reforma que afectaban seriamente a la modalidad. La propuesta de reforma implicaba la reducción de 1476 horas de la formación, lo que desregularía la incumbencia profesional de los títulos, simplemente porque no se adecuarían las cargas horarias, lo que haría peligrar la homologación de los títulos. De esta forma, los egresados perderían la posibilidad de firmar planos eléctricos y de construir departamentos como lo hacen en la actualidad. Esta reducción afectaría principalmente a asignaturas de la formación humanística³⁷. Alejandro Laza, secretario de Promoción Social de Suteba y profesor de la Escuela Técnica Nro. 2 de Tigre explicó la lucha en estos términos:

Este movimiento logra mucha más fuerza por la quita de las horas que no solamente va contra la profesio-

36 En el petitorio, se puntualiza los siguientes reclamos: rechazar la profundización del ajuste en educación y que la variable de la misma sean los trabajadores de la educación a través de políticas de flexibilización laboral; demandar a la gobernadora y ministro de educación que cumplan con las leyes educativas vigentes; reclamar que se deje sin efecto la resolución N° 1.736/18 y se convoque al ámbito paritario para abordar la agenda pendiente de la modalidad de PCYPS; exigir que el gobierno garantice los derechos laborales y salariales de los EOE y realizar la cobertura integral de cargos en todas las escuelas. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/no-a-la-flexibilización-laboral-de-los-oe-72230.pdf>

37 Tales como Historia, Geografía, Literatura, Arte, Política y Ciudadanía, Construcción de la Ciudadanía.

nalización de los pibes porque es un proyecto de clase: retiran las horas de la formación humanística, que tiene que ver con la literatura, con una visión integral del conocimiento; quieren imponer a nuestros pibes vaciarles los títulos para ser una mano de obra súper flexibilizada (CORBELLI, 2018).

Los sindicatos nucleados en el Frente de Unidad Docente Bonaerense alertan sobre la significativa reducción de puestos de trabajo que esta reforma conllevaría, al tiempo que denunciaron una encuesta *online* que lanzó el gobierno de consulta a directivos, docentes e inspectores. Consideran que se trata de una encuesta tendenciosa y que sus “preguntas banales” es la expresión de “un desesperado intento por introducir la reforma sin debate” (DOCENTES..., 2018).

Esta amenaza de reforma movilizó a estudiantes, docentes y sindicatos que participaron de una marcha a la ciudad de La Plata con la consigna #LasTécnicasNoSeTocan, en plena negociación salarial. En las diferentes localidades en las que las Escuelas Técnicas tienen un fuerte aprecio por la comunidad, se realizaron diferentes acciones como movilizaciones al Palacio Municipal y “abrazos” simbólicos a las escuelas.

Explosión en escuela de Moreno, provincia de Buenos Aires (2018)

El 2 de agosto de 2018 a las 8.06 de la mañana se produce una explosión por causa de una fuga de gas que le cuesta la vida a la vicedirectora Sandra Calamano, de 48 años, y al auxiliar de maestranza Rubén Rodríguez, de 45, en la Escuela Primaria N°49 “Nicolás Avellaneda” de la localidad de Moreno en la provincia de Buenos Aires. Ambos fallecieron cuando encendieron las luces de la sala de profesores y se desató la explosión por la pérdida de gas que las autoridades de la escuela habían denunciado en ocho oportunidades. Este conmocionante hecho sucedió a minutos del ingreso de cientos de niñas y niños que asisten diariamente a la escuela.

La movilización no se hizo esperar y toda la comunidad educativa del distrito, todos los sindicatos docentes provinciales y nacionales, además de múltiples organizaciones de diversa índole se sumaron al reclamo de justicia por Sandra y Rubén y por escuelas seguras para nuestros niñas, niños y jóvenes, así como condiciones dignas de estudio y trabajo. Hubo paro nacional y muchas movilizaciones, acampes en la sede del Consejo Escolar de Moreno, actos culturales en plazas, comités de crisis, etc.

La explosión dejó expuesto el histórico deterioro estructural de los establecimientos educativos en la provincia, hecho denunciado infinidad de veces por los sindicatos que incluyen cuestiones sobre infraestructura y condiciones dignas de trabajo en todos sus reclamos. Las principales dificultades tienen que ver con el gas, la electricidad, el colapso de los pozos ciegos y con que hay estructuras con peligro de derrumbe.³⁸ La respuesta de la gobernadora Vidal estuvo teñida por la desinformación, la manipulación de los datos y muchas veces directamente por la mentira. En varias oportunidades la respuesta a las pérdidas de gas fue el corte del servicio (incluso en las escuelas que se brinda el servicio de comedor). En el distrito de Moreno todas las escuelas paralizaron las clases hasta que se controlara fehacientemente el estado de los establecimientos. En una articulada acción de directores, docentes y familias sostuvieron como medida que “volvemos todas o no vuelve ninguna”³⁹.

Consideraciones finales

En su estrategia de re-impulsar las políticas neoconservadoras en educación, el gobierno nacional ha apelado a la demonización de los sindicatos docentes, como parte de su campaña virulenta contra las

38 A veinte días de la tragedia Enargas ordenó a las empresas distribuidoras a que lleven adelante inspecciones de seguridad en las instalaciones de gas “de todos los establecimientos educativos, oficiales y privados, en todos los niveles existentes en su área, con el objetivo de prevenir accidentes” (TRAS LA..., 2018).

39 Los relevamientos periodísticos que siguieron el desarrollo del conflicto revelan que a dos meses de la explosión de la escuela 49 más de 500 las escuelas de la provincia continuaban con sus puertas cerradas, esperando que el estado provincial arregle los problemas de infraestructura de sus establecimientos, mientras que en Moreno, salvo un jardín que retomó sus actividades, la totalidad de sus escuelas continuaban con las clases suspendidas (TEJADA, 2018b). Luego de tres meses la escuela de la tragedia pudo reabrir sus puertas, aunque la mayoría de las escuelas del distrito seguían con graves problemas para reiniciar sus actividades. De las 286 escuelas públicas del distrito el sindicato Suteba denunciaba que sólo 15 estaban funcionando normalmente, mientras que desde el gobierno aseguran que 234 ya están abiertas. Ante el requerimiento periodístico la cartera educativa aclaró que de esas 234 escuelas abiertas, “67 están con clases normales, mientras que 137 tienen clases parciales” y apuntaron que un total de 90 mil chicos tienen clases en el distrito. Detallaron que “hay 30 escuelas cerradas donde se continúan con los trabajos de reparaciones” y que, en esos casos, “los chicos siguen con el plan de continuidad pedagógica” (NAVEIRO, 2018). Casi cuatro meses después el panorama no había cambiado sustancialmente, sólo 24 daban clases normalmente, difiriendo con los números aportados por el Ministerio de Educación de la provincia que afirmaba que eran 240 las escuelas abiertas y las 24 cerradas, aclararon que de las 240 abiertas sólo en 88 estaban dictando clases en forma completa (GALINSKY). En marzo, al inicio del ciclo lectivo 2019, el conflicto continuaba en Moreno, ya que desde las autoridades provinciales decían que el problema afectaba a 14 servicios educativos, los docentes aseguraron que son más de 40 las escuelas que no habían retomado sus actividades con normalidad (BONAVENTO, 2019).

conquistas populares que obturan la puesta a fondo de su programa gubernamental. Si la descalificación del gremio docente constituye un viejo recurso, empleado en otras coyunturas por organizaciones de diverso color político partidario, lo nuevo de la situación actual –y tal vez en parte lo que permite explicar su eficacia simbólica– es el entramado que logra entablar con el discurso de la “pesada herencia populista”, un eslogan sobre el que se recuesta sistemáticamente la gestión del gobierno de Cambiemos. En este plano, el giro a la derecha de la sociedad civil es evidente y constituye un elemento insoslayable para el balance de cualquier proyecto que se identifique con los intereses del “campo popular”.

Como se ha documentado en este trabajo, la táctica del gobierno de avanzar en forma simultánea con reformas históricamente controvertidas se ha topado con diversas estrategias de organización colectiva que opusieron su resistencia. Aún cuando pueda evaluarse que se trata de expresiones parciales y fragmentadas, estas experiencias siempre tienen el poder de morigerar –en cierta forma– el campo de acción de la embestida gubernamental. Sin embargo, no podemos desconocer, con algún grado de asombro, la vacancia de un plan de lucha nacional que permita afrontar de manera integral el proceso de desmantelamiento al que viene siendo sometida la educación pública.

Bibliografía

ARREDONDO, A. **Cuando los alumnos son números en un Excel**. Página 12, Buenos Aires, 22 jan. 2018. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/97299-cuando-los-alumnos-son-numeros-en-un-excel>. Acceso em: 04 mar. 2018.

ASOCIACIÓN DOCENTE ADEMYS. **La lucha derogó el decreto que cerraba las nocturnas**. Buenos Aires, 30 ene. 2019.

BIRGIN, A. **El trabajo de enseñar**. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Buenos Aires: Serie FLACSO Acción, Troquel, 1999.

BONAVENTO, F. **Al menos 7 mil chicos de Moreno siguen sin clases porque no terminaron las obras**. Diario Clarín, Buenos Aires, 17 mar. 2019. Disponible em: https://www.clarin.com/zonales/mil-chicos-moreno-siguen-clases-terminaron-obras_0_yadGzASIC.html. Acceso em: 10 maio 2019.

CENSO NACIONAL DEL PERSONAL DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS. **Resultados preliminares.** Buenos Aires: Dirección Nacional de Investigación y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2014. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

CLAUS, A.; SÁNCHEZ, B. **El financiamiento educativo en la Argentina: balance desafíos en cara al cambio de década.** Buenos Aires: CIPPEC, Documento de Trabajo N°178, febrero de 2019.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN ADEMYS **¿Atar salario a capacitación y evaluación?** Un disparate que no mejora la educación. Buenos Aires: 2011.

CONTRA EL CIERRE DE LAS ESCUELAS DEL DELTA. Pagina 12, Buenos Aires, 4 mar. 2018. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/99383-contra-el-cierre-de-las-escuelas-del-delta>. Acesso em: 4 mar. 2018.

CORBELLI, J. **Recorte de las escuelas técnicas:** “Los estudiantes van a perder su título. No van a poder firmar planos ni construir departamentos”. Diario Tiempo Argentino, Buenos Aires, 15 ago. 2018. Disponible em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/con-el-recorte-de-las-escuelas-tecnicas-los-estudiantes-van-a-perder-su-titulo-no-van-a-poder-firmar-planos-ni-construir-departamentos>. Acesso em: 10 maio 2019.

CURIA, D. **La deseducación.** Pagina 12, Buenos Aires, 10 mar. 2017. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/24707-la-deseducacion>. Acesso em: 10 maio 2019.

DEBESA, F. **Se tensa la paritaria docente Vidal anunció que convocará a los 60 mil voluntarios que se ofrecieron ante el paro docente.** Diario Clarín, Buenos Aires, 28 fev. 2017. Disponible em: https://www.clarin.com/sociedad/vidal-anuncio-convocaran-60-mil-voluntarios-ofrecieron-anuncio-paro-docente_0_Byo5pdQql.html. Acesso em: 10 maio 2019.

DOCENTES denuncian encuesta online: aseguran que legitima el ajuste en Educación Técnica. La Tecla Info, 18 jul. 2018. Disponible em: <https://www.latecla.info/5/92898-docentes-denuncian-encuesta-online-aseguran-que-legitima-el-ajuste-en-educacin-tnica>. Acesso em: 10 maio 2019.

FIGARI, C. *et al.* El plan Maestr@. Un debate necesario. *In:* ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA, 11., Mendoza, 2017. **Anais** [...] Mendoza, Argentina: Cátedras de Teoría de la Educación y Teoría Contemporáneas de la Educación/ Instituto de Ciencias de la Educación/ Secretaría de Extensión Universitaria (FFyL), UNCuyo. 18; 19 y 20 de octubre de 2017.

FUNES, J. **El rechazo a (des) aprender**. Pagina 12, Buenos Aires, 7 nov. 2017. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/74294-el-rechazo-a-des-aprender>. Acesso em: 12 maio 2019

GALINSKY, P. **Al menos 176 escuelas de Moreno ya perdieron más de un tercio del calendario escolar**. Diario Clarín, Buenos Aires, 18 nov. 2018. Disponible em: https://www.clarin.com/sociedad/176-escuelas-moreno-perdieron-tercio-calendario-escolar_0_Oxu-rN8Mu.html. Acesso em: 10 maio 2019.

GARRIDO, M.; ADARO, J. Privatización de la Educación y resistencia. **Revista Ademys**, Buenos Aires: 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. **Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos**. Buenos Aires: marzo de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS. **Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total**. Buenos Aires: abril de 2019.

IVANIER, A. *et al.* **¿Qué regulan los estatutos docentes?** Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Cuaderno de trabajo n.46, 2004.

KATZ, C. **América Latina frente a la crisis global**. Buenos Aires, 22 fev. 2009. Disponible em: <https://katz.lahaine.org/index.php?s=Am%C3%A9rica+Latina+frente+a+la+crisis+global&sentence=AND&paged=2>. Acesso em: 10 fev. 2015.

KATZ, C. **Belicismo, globalismo y autoritarismo** (I). Buenos Aires: 2017. Disponible em: <http://katz.lahaine.org/>. Acesso em: 26 set. 2017.

KATZ, C. **Macri sube la apuesta neoliberal**. Buenos Aires, 30 out. 2016. Disponible em: <https://katz.lahaine.org/macri-sube-la-apuesta-neoliberal/>. Acesso em: 30 out. 2016.

LETCHER, H. **Paritaria docente**. Contraste con la línea de pobreza. Buenos Aires: Centro de Economía Política Argentina, 6 mar. 2019. Disponible em: <https://centrocepa.com.ar/informes/149-paritaria-docente-2019-contraste-con-la-linea-de-pobreza.html>. Acesso em: 10 maio 2019.

LUCHAR vale la pena: en CABA las escuelas nocturnas no se cierran. Diario Nep, Buenos Aires, 31 jan. 2019. Disponible em: <http://nepdiario.medios.com.ar/noticia/1401/luchar-vale-la-pena-en-caba-las-escuelas-nocturnas-no-se-cierran>. Acesso em: 10 maio 2019.

MARRONE, L. **¿Qué docente pretende la segunda generación de la reforma educativa?** Buenos Aires: 2017. Disponible em: <http://lauramarrone.com.ar/plan-maestro/>. Acesso em: 8 mar. 2017.

MARRONE, L. **La educación, más privada y menos pública**. Buenos Aires: 2015. Disponible em: <http://lauraendamarrone.blogspot.com.ar>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MÁS PROTESTAS contra los cierres. Pagina 12, Buenos Aires, 10 abr. 2012. Disponible em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-191521-2012-04-10.html>. Acesso em: 6 set. 2016.

MASIVA marcha docente para reclamar contra los cambios en los equipos de orientación escolar. Diario Virtual Política y Medio, Buenos Aires, 28 jun. 2018. Disponible em: http://politicaymedios.com.ar/nota/10577/masiva_marcha_docente_para_reclamar_contra_los_cambios_en_los Equipos_de_orientacion_escolar/. Acesso em: 10 maio 2019.

MIGLIAVACCA, A.; REMOLGAO, M.; URRICELQUI, P. Continuidades y rupturas en el cambio de siglo: Economía, política y educación. In: FIGARI, C.; MIGLIAVACCA, A. (coords.) **Problemáticas educacionales en la modernidad**. Tensiones y conflictos en el debate contemporáneo. Luján: EDUNLu, 2019, cap.5, p. 103-156.

MIGLIAVACCA, A.; REMOLGAO, M.; URRICELQUI, P. Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N°40, 2016.

MORGAGE, G. La ESI se hizo feminista en 2015. Entrevista en **Revista Nodal**, 24 nov. 2018. Disponible em: <https://www.nodal.am/2018/11/entrevista-a-graciela-morgade-doctora-en-educacion-la-esi-se-hizo-feminista-en-2015/>. Acesso em: 13 maio 2019.

NAVEIRO, J. **Casi tres meses después de la explosión, reabrió sus puertas la escuela 49 de Moreno.** Diario Tiempo Argentino, Buenos Aires, 30 out. 2018. Disponível em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/casi-tres-meses-despues-de-la-explosion-reabrio-sus-puertas-la-escuela-49-de-moreno>. Acesso em: 10 maio 2019.

OBSERVATORIO DE DERECHOS HUMANOS DE CABA. **Solicitud de informe al Ministerio de Educación sobre el Programa de Educación Sexual Integral.** Buenos Aires: 2017.

PEIRANO, L. **Estado ausente con aviso.** Pagina 12, Buenos Aires, 10 mar. 2017. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/24708-estado-ausente-con-aviso>. Acesso em: 10 maio 2019.

PÉREZ CRESPO, G. La regulación de la negociación colectiva en el sector educación. In: GINDIN, J. (comp) **Pensar las prácticas sindicales docentes.** Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2011, p. 109-143.

PLAN MAESTR@. Buenos Aires: 2017. Disponível em: <https://dialogo.compromisoporlaeducacion.edu.ar/forums/metas>. Acesso em: 26 ago. 2017.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. **Informe del Programa de Educación Sexual Integral.** 2017. Disponível em: <https://odhsas.files.wordpress.com/2017/12/ministerio-de-educacion.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019..

RIVAS, A. La ruta hacia la justicia y la transparencia de los aportes estatales hacia la educación privada. In: **Documento de Políticas Públicas.** Recomendación Nro. 86 CIPPEC (noviembre). Buenos Aires: Programa de Educación. Área de Desarrollo Social, 2010. Disponível em: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2523.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

RODRÍGUEZ, L. Cambiemos: La política educativa del macrismo. **Revista Especializada en Periodismo y Comunicación.** v. 1, n. 53, ene./mar. 2017. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/63415>. Acesso em: 3 maio 2019.

RUCHANSKY, E. **Palos y golpes en el regreso de la patota.** Pagina 12, Buenos Aires, 2 dez. 2011. Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-182551-2011-12-02.html>. Acesso em: 6 set. 2016.

ARGENTINA. Secretaria de Educación CTERA. **Estado de situación de los programas de salud y de educación sexual integral**. Buenos Aires: 2018a.

ARGENTINA. Secretaria de Educación CTERA. **Los operativos de evaluación 'Aprender'**. Buenos Aires: 2018b.

ARGENTINA. Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Buenos Aires: 2017. Disponible em: <http://www.educacion.gob.ar/secretaria-depoliticas-universitarias/documentos/40/reconocimiento-academico>. Acceso em: 26 ago. 2017.

SUTEBA. No a la flexibilización laboral de los EOE. Buenos Aires: 2018a. Disponible en: <https://www.suteba.org.ar/download/no-a-la-flexibilizacion-laboral-de-los-oe-72230.pdf>. Acceso em: 5 abr. 2019.

SUTEBA. **15.000 docentes movilizados**. Buenos Aires: 2018b.

SUTEBA. **En todos los distritos Suteba organiza la demanda de los EOE**. Buenos Aires: 2018c.

TEJADA, A. **A dos meses, 500 escuelas cerradas**. Pagina 12, Buenos Aires, 2 out. 2018b. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/145864-a-dos-meses-500-escuelas-cerradas>. Acceso em: 10 maio 2019.

TEJADA, A. **Cierre de escuelas, etapa superior del ajuste**. Pagina 12, Buenos Aires, 19 dez. 2018a. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/162975-cierre-de-escuelas-etapa-superior-del-ajuste>. Acceso em: 10 maio 2019.

TRAS LA explosión en Moreno, ordenan revisar el gas en todas las escuelas del país. Infobae, Buenos Aires, 22 ago, 2018. Disponible em: <https://www.infobae.com/sociedad/2018/08/22/tras-la-explosion-en-moreno-ordenan-revisar-el-gas-en-todas-las-escuelas-del-pais/>. Acceso em: 10 maio 2019.

VÁZQUEZ, S.; BALDUZZI, J. **De apóstoles a trabajadores**. Luchas por la unidad sindical docente. 1957-1973. Buenos Aires: CTERA, 2000.

VIDELA, L. **Los maestros ante la mesa de examen**. Pagina 12, Buenos Aires, 25 ago. 2011. Disponible em: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-175292-2011-08-25.html>. Acceso em: 6 set. 2016.

VIOR, S.; RODRÍGUEZ, L. La privatización de la educación argentina: un

largo proceso de expansión y naturalización. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 91-104, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

Recebido: junho/2019

Aceito: agosto/2019