

Laura Beatriz **DE MARINIS***

*. Abogada (UBA), Estudiante de la Carrera de Especialización sobre Problemáticas Sociales Infanto – Juveniles de la UBA.

María Belén **PARAVAGNA***

*. Licencia en Trabajo Social (UBA), Estudiante de la Maestría sobre Problemáticas Sociales Infanto – Juveniles de la UBA.

LA ESCOLARIZACIÓN EN CONDICIONES DE INESTABILIDAD HABITACIONAL

95

Resumen

A partir de un caso testigo, el artículo se plantea un conjunto de reflexiones acerca de la vinculación entre el acceso a un hábitat digno y el derecho a una escolarización satisfactorio en niños y niñas. Para ello, define la noción de vivienda de acuerdo a los pactos internacionales y repasa algunos lineamientos teóricos sobre su incidencia en el derecho a la educación.

Palabras Clave: Derecho a la vivienda - Escolaridad.

Summary

The article raises a serie of reflections about the link between access to a decent habitat and the right to schooling satisfactory in children. To do so, defines the notion of housing according to the international covenants and reviews some theoretical guidelines on its impact on the right to education.

Key words: *right to housing - schooling.*

INTRODUCCIÓN

A partir de nuestro trabajo cotidiano, asistiendo a familias que reclaman por su derecho a una vivienda adecuada, hemos desarrollado diversos interrogantes en torno al modo en que el ejercicio de este derecho repercute y se interrelaciona con otros derechos que hacen a la dignidad humana. En específico, el objeto de este texto consiste en reflexionar sobre la relación entre el acceso a una vivienda adecuada y el goce del derecho a la educación.¹

Así las cosas, partimos de un caso concreto, tomado como disparador para pensar esta temática, que sabemos es sólo una historia entre miles que se repiten, que nos permite problematizar en relación a cómo la cuestión habitacional repercute y afecta la trayectoria escolar de los niños.

La situación inspiradora surge de una entrevista² realizada a una familia monomarental³, cuyos tres niños asisten a la escolaridad pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA): un niño concurre a la sala de 5 años del nivel inicial, otro a primer grado y la niña a séptimo grado. A principios del ciclo lectivo del año 2016 residían en las cercanías del establecimiento educativo al que concurren los tres niños, pero por imposibilidades económicas, sumado a restricciones y requerimientos del mercado inmobiliario de

la CABA -cuyos costos de alquiler resultan considerablemente elevados-, tuvieron que mudarse al conurbano bonaerense. Esta situación implica que cotidianamente el grupo familiar viaje mediante transporte público (en dos líneas de colectivo) más de 5 horas diarias (entre ida y vuelta). De la entrevista de referencia hemos destacado cuatro cuestiones que se relacionan directamente con el objeto de este trabajo, a saber:

- La jefa del hogar accedió a la vivienda mediante un amparo judicial, éste le permitió contar con un subsidio estatal destinado a solventar el alquiler del alojamiento. Dicho subsidio junto con la asignación universal de sus tres hijos son los únicos ingresos económicos fijos del grupo familiar;
- Diariamente la familia viaja entre 5 y 6 horas para asistir a la escuela (jornada completa) y regresar a su casa;
- Registran reiteradas ausencias escolares, justificadas por la imposibilidad de la madre de solventar el viático;
- Los cuatro viven en una habitación perteneciente a una casa familiar; comparten la cocina con los demás inquilinos; cuentan con una sola canilla en la vivienda para higienizarse y cocinar, también es compartida; el mobiliario del

1. El presente artículo fue elaborado en el año 2016 como trabajo final de la materia "Problemáticas Socio-educativas" perteneciente a la Maestría Interdisciplinaria en Problemáticas Sociales Infanto-Juveniles de la Universidad de Buenos Aires.

2. La entrevista fue realizada por la Lic. Paravagna el día 22 de julio de 2016.

3. Nos referimos a familias monomarentales, a aquellos grupos familiares con jefatura femenina a cargo de hij@os menores. (Hasanbegovic, C., Oliva, R.B., Cymerman, C. (2015) Varones Violentos/Estado Negligente: El Tortuoso Camino de Exigir Alimentos para los(as) Hijos(as) en Buenos Aires. En: Lanari, M.E. y Hasanbegovic, C. (editoras) Mujeres de Latinoamérica. El presente en veintidós letras. Mar del Plata: EUDEM.).

que disponen es reducido; la vivienda se ubica en un barrio de casas bajas sin veredas de cemento y con calles sin clara identificación, con escasez de comercios como así también de transportes públicos; a la vivienda se accede a través de calles de tierra, por lo cual en los días de lluvia el acceso es dificultoso.

Estas cuestiones motivan la presente exposición, que comenzará en primer lugar por conceptualizar los derechos a una vivienda adecuada y a la educación por separado, luego haremos un análisis de cómo ambos se interrelacionan y finalizaremos con una reflexión al respecto.

Cabe señalar que a lo largo de esta exposición tomaremos la expresión “vulnerabilizados” en lugar de referirnos a poblaciones vulnerables, ya que “los grupos no ‘son’ vulnerables, están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales” (Perrazza y Terigi: 2010).

CONCEPTO DEL DERECHO A UNA VIVIENDA ADECUADA

El derecho a una vivienda adecuada ha sido reconocido en diversas normas nacionales e internacionales, pero resulta de vital importancia destacar lo afirmado por el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC), en específico, en su artículo 11, párrafo 1. Aquél reza:

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen **el derecho de toda persona** a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y **vivienda adecuados**, y a una mejora continua de las condiciones de existencia. Los Estados Partes tomarán medidas apropiadas para asegurar la efectividad de este derecho, reconociendo a este efecto la importancia esencial de la cooperación internacional fundada en el libre consentimiento” (lo resaltado nos pertenece).

En este sentido, no puede perderse de vista que la principal fuente de interpretación del pacto lo constituyen las observaciones generales emitidas por el Comité de Derecho Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. Así, la Observación General 4 se refiere al derecho a una vivienda adecuada. Su párrafo séptimo define extensamente el alcance de tal derecho, afirmando que no alcanza con el simple hecho de “tener un tejado por encima de la cabeza”, sino que debe considerarse como “el derecho a vivir en seguridad, paz y dignidad en alguna parte”. Agrega “el derecho a la vivienda está vinculado por entero a otros derechos humanos y a los principios fundamentales que sirven de premisas al Pacto”. Cita, además, a la Comisión de Asentamientos Humanos y la Estrategia Mundial de Vivienda en su párrafo 5 [afirma que]:

“el concepto de ‘vivienda adecuada’... significa disponer de un lugar donde poderse aislar si se desea, espacio adecuado, seguridad adecuada, iluminación y ventilación adecuadas, **una infraestructura básica adecuada y una situación adecuada en relación con** el trabajo y **los servicios básicos**, todo ello a un costo razonable” (lo resaltado nos pertenece).

Si aún quedaran dudas respecto al amplio alcance del referido derecho, continúa en su párrafo 8 afirmando que el concepto de adecuación viene “determinada en parte por factores sociales, económicos, culturales, climatológicos ecológicos y de otra índole”, e identifica algunos aspectos de ese derecho que deben ser tenidos en cuenta en cualquier contexto determinado, a saber: seguridad jurídica de la tenencia; disponibilidad de servicios, materiales, facilidades e infraestructura; gastos soportables; habitabilidad; asequibilidad; lugar; y adecuación cultural.

Considerando el objeto de este trabajo, únicamente enfatizaremos en el aspecto denominado “Lugar”, que expone que:

“**La vivienda adecuada debe encontrarse en un lugar que permita el acceso** a las opciones de empleo, los servicios de atención de la salud, centros de atención para niños, **es-**

cuelas y otros servicios sociales. **Esto es particularmente cierto en ciudades grandes** y zonas rurales **donde los costos temporales y financieros para llegar** a los lugares de trabajo **y volver de ellos puede imponer exigencias excesivas en los presupuestos de las familias pobres...**” (OG Nro 4 al PIDESC, lo resaltado es propio).

Así las cosas, si efectuamos una lectura integral de la referida observación general, podemos concluir que una vivienda adecuada es aquella que permite el acceso a los establecimientos educativos, razón por la cual una solución habitacional adecuada para una persona vulnerabilizada debe contemplar el acceso material a los establecimientos educativos a los que asisten sus hijos. Desde este punto de partida, el acceso a la educación y obtener una vivienda adecuada se vinculan estrechamente. Ahora bien, cabe preguntarse si alcanza para considerar que una vivienda adecuada es aquella que se encuentra cercana a un establecimiento educativo, o si por el contrario existen otros factores que también relacionan ambos derechos.

98

CONCEPTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El derecho a la educación también ha sido reconocido ampliamente, por ejemplo en la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26) y el PIDESC (artículos 13 y 14). En cuanto su alcance, el Comité DESC ha afirmado que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (Observación General N° 11, párrafo 2), como así también ha señalado que:

“La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. 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.** La educación

desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues dispone de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana”. (Observación General N° 13, párrafo 1, lo resaltado nos pertenece).

El párrafo 6 de la Observación General N° 13 desarrolla cuatro características interrelacionadas del derecho a recibir educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Por su parte, la accesibilidad cuenta con tres dimensiones: no discriminación; accesibilidad material y accesibilidad económica. En cuanto a la accesibilidad material afirma que debe ser “asequible materialmente, ya sea por su locación geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna”.

Se reitera la conclusión en cuanto a la necesidad de facilitar el acceso material a la escuela, o dicho de otro modo, que la vivienda adecuada es aquella que se encuentra cercana al establecimiento educativo. Esta conclusión se reafirma en el ámbito interno con la sola lectura de la Ley 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en cuanto afirma en su artículo 15 que el derecho a la educación debe garantizarse “en un establecimiento educativo cercano a su residencia”.

Nuevamente, se evidencia que la cercanía es el eje de la interrelación entre el derecho a la vivienda adecuada y la educación, pero cabe reiterar el interrogante: acaso éste es el único punto de encuentro de estos dos derechos.

CONJUGACIÓN DE AMBOS DERECHOS: LA POSIBILIDAD DE QUE EL DERECHO A UNA VIVIENDA ADECUADA FAVOREZCA LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Hasta aquí hemos expuesto las concepciones jurídicas de ambos derechos, como así también los alcances concedidos a nivel internacional. Agotar el tratamiento del tema a cuestiones legales, implica desconocer que en definitiva estamos hablando de procesos sociales. Procesos sociales de segregación y fragmentación que en muchos casos generan el alejamiento de los grupos familiares de su centro vital, por cuestiones económicas. No puede perderse de vista que estas cuestiones económicas son producto del alto grado de mercantilización de la vivienda. En la Ciudad de Buenos Aires, los grupos familiares en situaciones de vulnerabilidad sólo pueden acceder a una estrategia habitacional dentro del mercado inmobiliario informal, dado que no cuentan con los requisitos impuestos por el mercado inmobiliario formal (garantía para el contrato de alquiler y dinero para el depósito -doble garantía del contrato- y los meses de adelantado para el propietario y los honorarios de la inmobiliaria-) En muchos casos, a tal dificultad se incorpora la carencia de una red social y familiar que pueda ayudarlos a alcanzar dichos requerimientos, sumado a que el Estado no cuenta con programas destinados a facilitar el acceso al mercado formal.

Este alejamiento de su centro de vida vulnerabiliza nuevamente a estos grupos familiares, como el caso traído a análisis, generando mayores gastos de traslado para que los niños mantengan su escolarización, que se ve interrumpida por la imposibilidad económica de solventar los viáticos de los traslados. Contexto de desigualdad social que lleva a que las familias se hallen en la disyuntiva crucial entre priorizar una necesidad u otra, obtener una alternativa habitacional o resignar varias horas de su cotidianeidad y recursos económicos para la asistencia escolar, como por ejemplo. Tiempo que lejos de ser productivo, desgasta y cansa.

Además de estos requerimientos mencionados anteriormente, se agrega la dificultad de que muchos propietarios (del mercado formal y del

informal también) incorporan más requisitos para evitar que las familias numerosas, y en particular con niños, accedan a las viviendas. Desde el prejuicio de que el uso de las viviendas por estos grupos familiares provocan un mayor deterioro de la propiedad.

Tal como afirman Perazza y Terigi (2010) “los procesos de segregación urbana impactan en la educación, planteándole exigencias en relación con la inclusión de quienes están excluidos de otros derechos o los ven sólo parcialmente cumplidos”. Para ello, es necesario recordar lo afirmado por el Comité DESC en cuanto a que el derecho a la educación constituye un derecho social, y como tal

“conlleva el deber del estado de todos y todas a lo largo de toda la vida (...) Recuperar un rol central para el Estado como garante de derechos sociales implica otorgar un rol central a la política como espacio de transformación de las relaciones sociales vigentes y recuperar la educación como un acto político, un acto que construye espacios, tiempos y horizontes diferentes” (Badiou, 2000).

“Es a través de la educación donde construimos horizontes y sentidos alternativos a los que la lógica del capital busca imponer. Es la educación la apuesta al presente y al futuro de otros mundos posibles donde ‘quepan todos los mundos’” (Feldfeber: 2014, resaltado propio).

Ahora bien, no podemos perder de vista que, tal como señala Ball (2002)

“la educación está cada vez más sujeta a criterios de ‘valor de intercambio’. Es decir, la educación no se modela simplemente con los métodos y valores del capital, sino que es, en sí misma, trasladada al concepto de mercancía. (...) La democracia educativa es redefinida como una democracia del consumidor dentro del mercado educativo. Comprar educación se convierte

en sustituto de obtener educación'. No es sólo que se está induciendo a que los sistemas escolares públicos practiquen conductas de cuasi mercado, sino también que la educación en sus formas más variadas, en muchos casos y de muchas maneras, es inducida a la episteme de mercado”.

Si la educación se mercantiliza, tanto más las condiciones para que el aprender sea concebido como un proceso amplio y conglobado de todas las realidades de los niños y niñas que recibirán tal educación. Entonces, aunque brindemos educación gratuita y universal, luce evidente que al mercantilizarse la igualdad de oportunidades resulta una utopía.

Sin embargo, debemos pensar una alternativa de respuesta para este avance del mercado en las políticas educativas, guardando especial atención en las experiencias ya recabadas. En este punto, resulta por demás ilustrativo lo afirmado por Tiramonti (2009) en cuanto a que “la tendencia de incorporación a los distintos sectores sociales a la educación ha estado acompañada por un proceso de fragmentación del campo educativo consistente en la generación de diferentes instituciones para diferentes grupos. Cada uno de estos fragmentos contiene un patrón de normalidad a partir del cual selecciona a la población que atiende. De este modo que las instituciones educativas, y las políticas que las orientan, no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural”.

Tal afirmación refuerza nuestra postura en cuanto a que una posible respuesta a la mercantilización de la educación, y la fuerte fragmentación social en materia educativa, requiere la atención de otros aspectos de la vida de las niñas y los niños. Es que poner el eje únicamente en las políticas educativas es perder de vista que existen otros factores que influyen en sus trayectorias escolares, que obviamente siempre se ven condicionadas por el proceso histórico en el que se desarrollan. Tal como afirma Braslavsky (1986)

“aunque la escuela sea la misma para todos, sus condiciones de vida no lo son. Las posibilidades de hacer

uso de ese camino único son entonces distintas. Las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte en ese camino único”.

Aunque la autora plantea como alternativa la implementación de un sistema educativo diferenciado para dar mejores oportunidades a quienes tienen peores puntos de partida, lo cierto es que tal solución resulta aparente y desconoce los procesos de fragmentación resaltados por Tiramonti (2009). Desde esta óptica, entendemos necesarios generar políticas sociales que reconociendo estos peores puntos de partida los equiparen garantizando un ecuánime acceso a los derechos económicos, sociales y culturales de todos los niños y las niñas. Políticas que sin lugar a dudas deben recaer sobre el Estado.

Esta propuesta guarda especial vinculación con lo afirmado por Tedesco al analizar los factores que determinan el fracaso escolar. Tedesco (1984) clasificó en cuatro grupos a los factores del medio escolar y socioeconómico que determinan el fracaso escolar: 1) endógeno-materiales, 2) endógeno-culturales 3) **exógeno-materiales** y 4) exógeno-culturales.

“Los primeros corresponde a la situación material y organizativa de las instituciones escolares; los segundo al currículum, las representaciones ideológicas, las actitudes de los docentes y su adecuación a las características culturales de los alumnos; **los terceros a la situación de vida de los alumnos y de sus familias** y los cuartos a las representaciones ideológicas y al capital cultural de alumnos y familias” (Braslavsky: 1986, lo resalta do nos pertenece).

En este sentido, no podemos perder de vista la obligación especial que recae sobre el Estado de reconocer y garantizar el interés superior de los niños y niñas, que en definitiva también redundará en un reconocimiento y garantía de todos los derechos que hacen a la dignidad humana. Tal como afirma Carli (2010), producto de las políti-

cas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990, se observó un corrimiento del Estado, que vulnerabilizó a la población infantil en general. La autora analiza cómo las políticas educativas de esa década redundaron en que la responsabilidad del Estado sobre el bienestar del conjunto de la población infantil se borrara, confiriendo protagonismo a los padres.

“El desplazamiento hacia posiciones favorables a la educación privada y el debilitamiento del sentido público de la educación en los discursos de la época colaboró en el proceso de individualización del niño y de la infancia como colectivo social cada vez más segmentado (...) Las figuras del alumno no responderían a partir de allí a un universo simbólico común, sino a mundos sociales particulares” (Carli: 2010).

Este “*borramiento*” del Estado de su rol de garante de los derechos de la infancia, afectó la trayectoria educativa, como así también las trayectorias docentes. En una investigación relativa al rol de los docentes en contextos de pobreza, Redondo (2004) expone con claridad que

“se construye y refuerza una visión estigmatizante sobre los alumnos y alumnas, las familias y la comunidad con la cual trabajan, visión que corresponde a una lógica dominante y hegemónica que responsabiliza a las familias por el fracaso escolar de sus hijos, más que a una **verdadera comprensión de los efectos de la situación de pobreza extrema en la vida cotidiana de los grupos populares** (...) Se ausenta el sentido de educar al mismo tiempo que **se desdibuja la responsabilidad del estado para garantizar la educación como un derecho saturándose el espacio de relaciones de tutelaje en una experiencia de socialización marcada por la subalternidad** (Redondo, 2004)”.

Lo destacado del texto de Redondo (que nos pertenece) da cuenta del posicionamiento de un grupo de docentes ante el contexto de pobreza

en el que ejercen su profesión, que no es el único -ya que la autora expone posturas que implican un posicionamiento político, que resignifica el rol docente-, aunque es el reflejo de décadas de políticas educativas y sociales que fomentaron la fragmentación social.

Los autores hasta aquí enunciados destacan esta tendencia del Estado de desligarse de las responsabilidades inherentes a su rol de garante de los derechos de las personas que lo habitan. Las justificaciones o explicaciones a tal conducta resulta por demás evidente, la adopción de políticas neoliberales, que conllevan la mercantilización de los bienes culturales, y entre ellos, la educación. Cabe preguntarse cuáles son las alternativas con las que podríamos desandar ese camino, y la respuesta -que nos reconduce al objeto del trabajo- es nada más ni nada menos que exigirle al estado el cumplimiento de la totalidad de los derechos; entre ellos el derecho a una vivienda digna.

Si la educación es un promotor de otros derechos -conforme conceptualizó la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Cataldo: 2016)-, entonces debemos pensar la alternativa de reclamar el goce de esos otros derechos para, de ese modo, garantizar el acceso a una educación de calidad. Es que si la trayectoria escolar se encuentra afectada por factores exógenos-materiales, que exceden el ámbito de incumbencia de los establecimientos educativos, entonces, debemos garantizar que esos factores sean atendidos por el Estado.

Entonces; ¿Qué es primero? Y la respuesta es que no hay uno primero o uno después, la respuesta es que un real acceso a la educación -y de calidad- no sólo atañe a las políticas educativas o a los expertos en educación, incumbe a la aplicación y reconocimiento de todas las políticas que mejoren la calidad de vida de los niños y de las niñas. Es que la trayectoria escolar de la infancia se encuentra atravesada por todos los factores de su vida. No podemos desconocer que un adecuado descanso, un óptimo estado de salud y una alimentación balanceada repercute en el rendimiento escolar, es lo que Tedesco denominó factores exógeno-materiales. Si no están dadas ciertas condiciones básicas (alimentación, abrigo, contención afectiva, salud, etc) no hay “aprendizaje efectivo” (Tenti:2011).

Pensemos en los casos como el expuesto al principio del presente, cuyas trayectorias escolares resultan sumamente distintas a la de los compañeros de aula que viven en las cercanías de la escuela, la cual podría entenderse como una “escolaridad de baja intensidad” (Kessler: 2004); ya que deben levantarse mucho más temprano para llegar al horario de la entrada, transitan varias horas de viaje para asistir a la escuela, sumado a que cuando desayunan lo hacen en su vivienda, es decir, varias horas antes de ingresar a clase, concurren de manera más o menos frecuente, muchas veces sin estudiar y sin llevar los útiles requeridos. Estas vivencias generan un desgaste de energías que repercutirá en su proceso de aprendizaje, y condicionará su éxito escolar. Asimismo, la carencia económica no solo afecta su nivel de presentismo a la escuela, sino que además cuando efectivamente asisten, lo hacen a costas de sostener un ritmo de vida bastante exigente y desgastante, en términos de Montesinos y Sinisi (2001) “esta movilidad de la población infantil, esta necesidad de realizar diferentes itinerarios urbanos para concurrir a la escuela (...) se cruza con la producción de circuitos de diferenciación educativa”.

Finalmente, se detectó que uno de los puntos de partida que motivan a la familia a sortear estas exigencias diarias y asistir a la escuela es la idea de “valoración genérica de la educación” (Kessler: 2004), en donde la educación es importante para el futuro de los niños, para conseguir un empleo y es el espacio de privilegio para la movilidad y el ascenso social.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del trabajo hemos dejado en evidencia que aunque la escuela sea la misma para todos

los niños y niñas, las condiciones de vida en la que éstos viven cotidianamente no lo son, especialmente de aquellos que se encuentran en contextos de pobreza urbana.

Hemos afirmado que existen divergencias en los puntos de partida de los estudiantes, y que aquellas son las que generan que no pueda garantizarse la equidad en la educación, entonces, debemos equiparar los puntos de partida. En este sentido, si advertimos que las trayectorias escolares se encuentran afectadas, entre otros causas, por los denominados factores exógenos-materiales, los cuales exceden el ámbito de jurisdicción y atribución de los establecimientos educativos, debemos exigir que esos factores sean garantizados y atendidos por el Estado. De modo que, recae sobre el Estado la responsabilidad de generar medidas que permitan igualar los puntos de partida de éstos niños y niñas. Tal como lo afirma Tenti (2011)

“no basta con contar con una política educativa adecuada, sino que es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen la provisión destinada a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales instituidos en todas las constituciones republicanas de los Estados latinoamericanos”.

Finalmente, proponemos exigir al Estado que se garanticen los recursos y las herramientas que le permitan a las poblaciones vulnerabilizadas mejorar sus condiciones de vida, a los fines de beneficiar la trayectoria escolar de sus niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, Stephen (2002) Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: Narodowsky, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Garnica.
- Braslavsky, Cecilia (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. Introducción.
- Carli, Sandra (2010) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente, en *Educação Revista*, vol.26, n.1. Belo Horizonte.
- Cataldo, Andrea (2016) Encuentros y des-encuentros entre el derecho a la educación y el derecho a la vivienda. Una mirada desde la perspectiva del Derecho a la Ciudad, en *Revista Institucional de la Defensa Pública* de la CABA (Nº 10). <https://mpdefensa.gob.ar/biblioteca/pdf/Revista-Institucional-del-MPD-Nro.10-Derecho-a-la-Ciudad.pdf>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, Observación General Nº 4.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, Observación General Nº 11.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, Observación General Nº 13.
- Feldfeber, Myriam (2014) La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. En *Dossier A Educação pública com direito: desafios às políticas governamentais na América Latina*, *Revista Educação e Filosofia*, Universidad Federal de Uberlândia V 28, N. 1ESP.
- Kessler, Gabriel (2004) *Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Documento de Trabajo Nº 13, Noviembre de 2004.
- Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana (2001) *Pobreza, niñez y diferenciación social*, Publicado en Cuadernos de antropología social.
- Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2011) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. 2da. Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi Flavia y Perazza Roxana (2010), Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, publicación de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), Año 1, Nº1, Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación* - 1a ed. Buenos Aires: Manantial.

