

Recomposición libertaria y derecho a la educación¹

Libertarian Recomposing and the Right to Education

Guillermo Ramón Ruiz
Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
gruiz@derecho.uba.ar

Recibido: 29 de abril de 2024

Aceptado: 7 de junio de 2024

RESUMEN:

En este artículo se analiza el proceso de recomposición libertaria que experimenta Argentina a partir del año 2023 y sus efectos sobre la educación pública. El objetivo es realizar una revisión conceptual. Se adopta una perspectiva metodológica cualitativa para comprender al libertarismo como corriente política. En primer lugar, se realiza una elucidación de libertario, para precisar su significado en términos políticos. En segundo lugar, se analizan las políticas de reconversión educativa derivadas de la moderna derecha en las décadas precedentes. A partir de ello se caracteriza a una de las propuestas del gobierno libertario argentino, el Programa de *Vouchers* Educativos, a la luz de sus antecedentes internacionales. Finalmente, se contrasta este programa de *vouchers* con el derecho a la educación y el marco normativo que posee la Argentina en la materia.

PALABRAS CLAVE: libertario, mercancía, vale educativo, derecho a la educación, Argentina.

ABSTRACT:

This article analyzes the libertarian process that Argentina is undergoing and its effects on public education. This began in December 2023. The objective is to carry out a conceptual review. A qualitative methodological perspective is adopted to understand libertarianism as a political current. Firstly, an explanation of libertarianism is carried out in order to clarify its meaning in political terms. Secondly, the educational reconversion policies derived from the modern right in the preceding decades are analyzed. On this basis, one of the proposals of the Argentine libertarian government, the Educational Voucher Program, is characterized according to its international antecedents. Finally, this voucher program is contrasted with the right to education and the normative framework that Argentina has in this matter.

KEYWORDS: libertarian, merchandise, vouchers, right to education, Argentina.

INTRODUCCIÓN

En la década de 1990, con la publicación de la obra *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la Universidad* (Paviglianiti, Nosiglia y Marquina, 1996), se puso en evidencia y profundizó una línea de indagación que daba cuenta de la profunda transformación política, social y económica que se evidenciaba en la Argentina en ese período y que tenía a la educación pública como un área objeto de reforma. Inspiradas en una célebre pintura de Paul Klee de 1922, para el título de ese libro, las autoras presentaban un profuso un análisis jurídico normativo para caracterizar las políticas universitarias que el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) ejecutaba y que precisamente *afectaban* a la autonomía de las universidades nacionales (que había conseguido jerarquía constitucional en 1994). Se hace esta referencia no sólo por inspirar el título de este trabajo, que refiere a una recomposición, sino para destacar una diferencia sustantiva entre lo que sucede en la Argentina a partir del inicio del gobierno libertario, en diciembre de 2023 y lo ocurrido treinta años atrás: la institucionalidad. Sin caer en una visión romántica de aquel período, no es menor la diferencia. Aquellas políticas universitarias fueron muy discutidas, constituyeron partes de proyectos de leyes, dieron lugar a debates parlamentarios y se consagraron en una ley, que fue

cuestionada por la comunidad universitaria democrática. Todo lo cual, a su vez, dio lugar a la judicialización de la cuestión y a ulteriores enmiendas a dicha norma.²

En los meses posteriores a la asunción al poder del gobierno libertario de Javier Milei, con mucha celeridad, se inició un período en el cual es posible -desde el gobierno nacional- desmontar organismos del Estado, agredir e injuriar a particulares, y pregonar discursos falaces sobre la historia, sobre el presente, y también sobre la educación pública, sus instituciones y sus actores. Todo ello apoyado en una creencia -refutable- acerca del significado que tiene una victoria electoral en una segunda vuelta, que es entendida como un plebiscito que posibilitaría legitimar cualquier tipo de medidas.³ Se podría sostener que se ha iniciado un proceso de recomposición, de recambios y transformaciones del Estado y lo público. Se trataría de una recomposición libertaria que es antiestatista, que desregula, deslegitima lo normativo y pregona una pseudo-libertad, que resulta anárquica dado que se propone abolir al Estado.

A la vez que libertario, el gobierno nacional resulta reaccionario con lo realizado en los años precedentes, con el estatismo que ha caracterizado a la Argentina. El rasgo reaccionario se manifiesta asimismo en sus discursos, en los cuales denuesta a la educación pública por el supuesto adoctrinamiento que realizaría. Por tomar algunos ejemplos se pueden mencionar la educación sexual integral en la educación obligatoria, la perspectiva de género (en la enseñanza) y el marxismo en las universidades, que son continuamente denunciados a través de calumnias y acusaciones infundadas hacia la comunidad educativa. Este continuo cuestionamiento conjuga estas posturas conservadoras con lo libertario. Es más, la idea misma de ideología parece inapropiada cuando se tilda a la perspectiva de género con dicho rótulo.⁴ Si se toma el *concepto total de ideología*, el que aporta Mannheim (1987), para hacer referencia a lo que en alemán se denomina cosmovisión (*Weltanschauung*), o sea que es posible sostener que el género no constituye una ideología. Según Mannheim, esta última refiere a los conceptos y las formas de pensar y experimentar la realidad que caracterizan a un amplio grupo de personas o una época, a aquello que resulta agradable a la razón.⁵

Por otro lado, este cuestionamiento resulta también claro en las expresiones que este grupo libertario esgrime sobre las universidades nacionales (UUNN). Se las ataca con un desconocimiento de su autonomía, la cual es diferente a la de los Estados provinciales, ya que ellas no están sujetas a la forma federal del Estado. Son ataques injustificados que demuestran falta de sapiencia sobre el control que ellas tienen (por ser creadas por leyes nacionales) por parte de la Auditoría General de la Nación, que es un organismo constitucional.⁶ Además, el gobierno libertario parece desconocer que la educación de grado es gratuita en las universidades públicas porque así lo dispone el marco normativo argentino, por lo que el Estado tiene la obligación de sostenerlas.

Frente a este contexto de recomposición que afecta las políticas y los servicios públicos cabe preguntarse: ¿qué sucede en materia educativa? En los primeros seis meses posteriores a la asunción del gobierno nacional se han tomado medidas tales como el desfinanciamiento de las UUNN y del sistema científico tecnológico, la eliminación del Fondo Nacional del Incentivo Docente (FONID), la discontinuidad o reorientación (sin encuadre ni planificación) de políticas federales, como las desarrolladas por el Instituto Nacional de Formación Docente, y la creación de un programa de *vouchers* educativos, a pesar de que Argentina no contempla en su normativa el financiamiento a la demanda educativa. El panorama resultante es muy preocupante.

En este artículo se presenta un análisis de las características de esta recomposición y sus efectos sobre la educación pública. Se considera que, para intentar comprender este proyecto político, lo más apropiado sería evitar rótulos y lugares comunes. O sea, en lugar de descalificar a través de eslóganes cómodos que a veces evidencian confusiones, cabría precisar cómo se presenta este

gobierno libertario para poder ubicar sus propuestas en el amplio abanico de corrientes diferentes como lo son: el liberalismo clásico, el neoconservadurismo, el neoliberalismo, la escuela austríaca, el libertarismo, entre otros. En consecuencia, en primer lugar se realiza una elucidación de *libertario*, para precisar su significado en términos políticos. Este análisis no pretende ser exhaustivo dado el poco tiempo que lleva en el poder el grupo gobernante en Argentina. En segundo lugar, se analizan las políticas de reconversión educativa derivadas de la moderna derecha en las cinco décadas precedentes. De esta forma, se podrá caracterizar a una de las propuestas sobresalientes del gobierno libertario: el Programa de *Vouchers* Educativos. Finalmente, se contrasta este último a la luz del derecho a la educación y del marco normativo que posee la Argentina en la materia.

ELUCIDACIONES: EVITAR ERRORES ERUDITOS

Francis Korn enseñaba e insistía en la importancia que tiene -en la investigación científica- la labor de elucidar para así evitar confusiones que ella denominaba *errores eruditos* (Korn, 2001). En ese sentido, aquí se proponen tres aproximaciones para comprender a esta recomposición libertaria para evitar confusiones conceptuales. La *primera* podría realizarse a partir de la ubicación de lo libertario en el idioma. O sea: ¿qué significa? Según la Real Academia Española (RAE), *libertario* es un adjetivo que refiere a defensa de la libertad absoluta y, por lo tanto, aboga la supresión de todo gobierno y de toda ley. Además, el diccionario de la RAE dice que es un sinónimo de *anarquista*.⁷ Al español la palabra ingresó desde el francés (Marín Silvestre, 2010). En ese idioma la expresión *libertaire* se utilizó para evadir el término *anarquista* por las prohibiciones existentes en Francia a finales del siglo XIX. A principios del siglo XX cuando *libertario* llegó al español, se generalizó como un adjetivo ubicado dentro del anarquismo.

En el idioma inglés su acepción es diferente debido a que la palabra *libertarian* comenzó a usarse para evitar decir *liberal*, que en el inglés estadounidense se asocia con la socialdemocracia europea. De esta forma se buscaba eliminar confusiones en el debate político de los Estados Unidos (EEUU) de mediados del siglo XX. Posteriormente, *libertarian* pasó a referirse al partidario del libertarismo (el cual será definido a continuación). Es así que el uso contemporáneo de *libertario*, es decir, relativo al libertarismo, proviene del inglés estadounidense, y que (al igual que el liberalismo) defiende la libertad individual, el libre mercado y la defensa de la propiedad privada. Precisamente, la *segunda aproximación* en esta tarea de elucidar el término libertario está en relación con el *libertarismo*, entendido como una doctrina o conjunto de ideas. Para ello, cabría profundizar en la distinción en sus orígenes entre la filosofía política y la economía. En este sentido, por un lado, se podría decir que el libertarismo contemporáneo es una corriente política que posee antecedentes en la tradición del individualismo político, que tuvo como uno de sus primeros exponentes a John Locke (1632-1704) durante el siglo XVII (Woodcock, 1962; Kinsella, 2018). Esto a su vez dio origen a diferentes corrientes de pensamiento que nutrirían la Ilustración, entre las que sobresale el liberalismo, cuyo estudio excede los propósitos de este trabajo. Lo que se pretende aquí es identificar que el libertarismo contemporáneo tiene antecedentes comunes y estrechos con el liberalismo clásico. Ahora bien, se podría sostener que la separación entre el libertarismo y el liberalismo comenzó cuando este último comenzó a abandonar algunas de sus cláusulas individualistas extremas por ideas más socializantes o por un aumento de las atribuciones del Estado (Barry, 1986). En este sentido se podría ubicar a la obra de Emile Durkheim (1858-1917), quien para el caso educativo planteaba explícitamente que el único agente de la sociedad que podría llevar adelante la escolarización masiva de la primera infancia era el Estado, por representar el interés colectivo (Durkheim, 2013).

De todos modos, habría que hacer algunas precisiones más. En primer lugar, la palabra libertario (*libertarian*, en su acepción inglesa) como sinónimo de *individualista* en la filosofía política y que

abarca a liberales clásicos, anarcoindividualistas y otros radicales de la libertad individual, tuvo como punto de demarcación la obra *Liberty and the Great Libertarians*, publicada en 1913 por Charles T. Sprading (1871-1959). Allí se encuentra un antecedente del uso de *libertario* como capitalista y liberal radical (Barry, 1986; Kinsella, 2018; Woodcock, 1962).

En segundo lugar, como se notó previamente, la palabra libertario ganó en significado y precisión al ser usada en reacción al uso en los EEUU de la palabra liberal (en el sentido de la socialdemocracia), durante el gobierno de Franklin Roosevelt (1933–1945). Fue desde entonces que *libertarian* se refiere al *individualismo pro-libre mercado*, en contraposición tanto con liberalismo moderno estadounidense (socialdemocracia europea) como con el liberalismo clásico (a lo Durkheim). Desde la década de 1970 se incrementó el uso de ambos términos en los debates políticos: *libertarian* (adjetivo) y *libertarianism* (sustantivo) asociados con la filosofía individualista extrema. Es dentro de este movimiento que se ubica la corriente anarco-capitalista y que en el español se puede también denominar como *anarquismo libertario*, a pesar de que -como se notó- para la RAE, anarquista y libertario son sinónimos.

Es en la economía donde se puede efectuar una *tercera aproximación*: la distinción entre los libertarios como una expresión dentro de la escuela austríaca de economía frente a los neoliberales, es decir, la llamada escuela de Chicago (Echarte Fernández, 2018). En principio, hay que destacar que los libertarios constituyen una corriente que reivindica los orígenes en la tradición liberal de la economía, y que toma como referentes a Adam Smith (1723-1790) y David Ricardo (1772-1823), sobre todo en lo que atañe a sus elementos más radicalmente individualistas y egoístas. También se vinculan con la escuela Manchester del liberalismo en economía (Rodríguez Braun, s/f). De todos modos, lo más interesante para esta tercera elucidación es ubicar a los libertarios contemporáneos en el marco de la escuela austríaca.

Esta última ha colaborado con la Escuela de Chicago en el diseño, promoción y aplicación de las políticas de ajuste estructural del Estado -durante las últimas décadas del siglo XX- en países latinoamericanos. También se ha conjugado con gobiernos neoconservadores en lo político como los de Ronald Reagan en los Estados Unidos (1981-1989) y de Margaret Thatcher en el Reino Unido (1979-1990).⁸ Todo lo cual ha dado lugar a procesos de recomposición de la moderna derecha (Offe, 1988; Finkel, 1990; Isuani, 1991; Stedman, 2012). Precisamente, como ejemplo de dicha recomposición de derecha, se encuentra la propuesta de los *vouchers* que fue pergeñada por una de los máximos exponentes de la Escuela de Chicago, Milton Friedman (1912-2006), pero fomentada también por gobiernos neoconservadores. Tal como se analizará posteriormente.

Los especialistas sostienen que no hay dos corrientes de economía más cercanas y a la vez más distintas que la Escuela de Chicago y la Escuela austríaca. Uno de los puntos que las diferencia es metodológico. Para la primera la economía es una ciencia: propone hipótesis y las somete a prueba empírica para testearlas y establecer explicaciones de carácter universal, que más adelante nueva evidencia podría eventualmente refutar. Esta escuela considera que los seres humanos se comportan como átomos y que por tanto existen en la economía regularidades o relaciones constantes que pueden medirse con validez estadística para realizar predicciones. Para los austríacos, en cambio, este enfoque no solo es equivocado, sino también peligroso. Pues si se considera que las personas tienen un comportamiento predecible, entonces, al igual que en las ciencias duras, los expertos podrían diseñar y controlar a voluntad las variables económicas desde el poder (Echarte Fernández, 2018; Kaiser, 2012).⁹

Es dentro de la Escuela austríaca que se ubican los libertarios. Ellos consideran a la libertad como el fundamento único de la vida social y reducen ésta a la *libertad económica*. Para este grupo, la libertad implica la ausencia de coacción externa y el disfrute privado de la vida y de la propiedad. La igualdad formal es admitida siempre que favorezca la libertad de mercado. A la vez, se rechaza

toda forma de intervención estatal que intente corregir la desigualdad, ya que ello constituye una intromisión violenta. El sistema de mercado es natural y armónico, no precisa de la intervención del mercado político. Esto explica su enfrentamiento con las instituciones del Estado de Bienestar, con el keynesianismo y los bancos centrales, con los sindicatos y los movimientos sociales (Echarte Fernández, 2018; Kinsella, 2018; Murray, 1997). Consecuentemente, los libertarios sostienen:

- en su versión minianarquista, una propuesta de Estado mínimo, que se limite a garantizar la propiedad y la seguridad;
- en su versión anarcocapitalista, la abolición completa del Estado y de sus instituciones.

De este modo, se puede ubicar al *libertarismo anarco-capitalista* como una corriente del liberalismo económico dentro de la Escuela austríaca que propone la eliminación del Estado sobre la base de algunos principios fundamentales como (Murray, 1997):

- la propiedad privada;
- el principio de no agresión: se considera violencia tanto la existencia de impuestos, como el robo o el fraude; esta paridad entre los impuestos y dos delitos (robo y fraude) se debe que en los tres casos se viola la propiedad privada del individuo; existe así una concepción del Estado como un ente perjudicial para el individuo, es visto como un agente que monopoliza la violencia lo cual le permite obtener ingresos de manera agresiva;
- la ley y el orden: para este grupo en una sociedad de libre mercado hay empresas que pueden brindar servicios de justicia y de seguridad interior.

Dentro de los libertarios anarco-capitalistas se destacó Murray Rothbard (1926-1995), quien logró hacer de esta corriente económica de la Escuela austríaca un movimiento político (Murray, 1997). Este movimiento hizo pie en la política contemporánea estadounidense, con un discurso orientado hacia los hombres blancos de las clases empobrecidas. Rothbard sentó las bases de un programa basado en el combate al Estado, a la Reserva Federal, a las políticas impositivas, a la criminalidad, a las políticas de afirmación (como se denominan en los EEUU a las políticas de discriminación positiva), a las políticas migratorias y a la política exterior. Esto, a su vez, se combinó con una estrategia efectiva: ocupar el Estado por la vía electoral para desde allí proceder al desmantelamiento radical de todas las formas de lo común (Echarte Fernández, 2018), o sea de todo aquello que había sido promovido por el liberalismo clásico desde el siglo XVIII en el mundo occidental.

Es a partir de estas tres aproximaciones presentadas que podría pues ubicarse a lo libertario como una corriente política derivada del individualismo extremo y de la Escuela austríaca de economía. En particular, el libertarismo en su versión anarco-capitalista se distingue por tratarse de un movimiento político extremista en cuanto al rol del Estado, ya que postula su abolición y la autorregulación social a través del mercado. A esta orientación política adscribe explícitamente el Presidente de Argentina, Javier Milei, que inició su mandato el 10 de diciembre de 2023.

LA EDUCACIÓN COMO MERCANCÍA

Como ha sido estudiado en numerosas investigaciones, en las últimas décadas del siglo XX se generalizaron políticas de reformas del Estado, no en el sentido extremista perseguido por Murray Rothbard y sus seguidores, pero ciertamente desde posturas de la moderna derecha, a partir de las cuales se ha criticado a las instituciones del Estado social. Particularmente se cuestionó a los derechos sociales por su alto costo, es decir, por constituir una carga costada con impuestos, que a su vez los constituía en un factor de desinversión. Esa recomposición de la moderna derecha ha postulado la restauración de los derechos de propiedad y de las libertades de mercado, con el propósito de desguazar los elementos igualitarios del Estado social. En este sentido, los

*servicios públicos*¹⁰ fueron redefinidos en sus funciones y alcances y -entre ellos- la educación fue reformada como parte de procesos de reforma del Estado (Ruiz, 2020). Consecuentemente, se han promovido nuevas formas de financiamiento de la educación pública, que ha sido redefinida, no como un derecho sino como una *mercancía*,¹¹ lo cual demuestra la diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo en esta materia.

Como consecuencia, se han generado e intensificado políticas de privatización educativa, las cuales conforman un fenómeno global. La privatización educativa tiende a cristalizarse en el plano de la prestación o de la financiación. Hay diferentes formas de conceptualizarla (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2020). Una está dada por el concepto de alianzas público-privada (APP) que intenta captar el carácter gradual de los procesos de privatización en la educación. Estas alianzas abarcan una amplia gama de políticas que implican un contrato entre el Estado y el sector privado, en el cual el erario financia el servicio y un actor privado asume la responsabilidad de su prestación. Es posible distinguir tres tipos principales de políticas dentro de las APP (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016):

- Escuelas *charter*: obtienen una licencia o permiso (*chárter*) del Estado, pero las gestionan por entidades o asociaciones privadas, por un tiempo determinado de tiempo. Estas escuelas gozan de mayor autonomía que las escuelas públicas. Se financian con fondos públicos a través de un sistema de pago por estudiante matriculado.
- Colegios concertados/subsidiados/contratados: se trata de escuelas privadas a las que el Estado financia de forma parcial o total en lo que atañe a los gastos que requieren para su funcionamiento.
- *Vouchers*: Los colegios privados reciben financiación pública a través de bonos o cheques que reciben las familias/estudiantes. Luego se profundizará sobre ellos.

Una segunda conceptualización es la planteada por Ball y Youdell (2008), que han diferenciado entre formas exógenas y endógenas de privatización de la educación. La privatización endógena es una privatización encubierta y puede producirse de la privatización exógena. Es decir, se trata de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público funcione como una empresa comercial. Incluye políticas tales como: la elección de escuelas; la entrega de *vouchers* para elegirlos; el financiamiento por resultados; la competencia entre escuelas; el pago por mérito a los docentes (o sea la flexibilización laboral del sector). La privatización exógena implica la apertura de los servicios de la educación a la participación del sector privado y con ello se habilita a prestar el servicio a: fondos de inversión; fundaciones y organizaciones filantrópicas; *think tanks*; corporaciones mercantiles globales (estas últimas con mayor presencia luego de la pandemia del COVID 19).

Por último, cabe señalar que, si bien privatización y mercantilización no son sinónimos, tienden a estar muy vinculados. La mayoría de los procesos de privatización conducen a la generación de dinámicas de mercado en los sistemas educativos (la promoción de la elección de escuela, la competencia escolar para atraer a usuarios: estudiantes, familias, docentes). Por defecto, una mayor presencia de proveedores privados en un sistema escolar crea un entorno propicio para las lógicas de mercado y las prácticas competitivas (Verger *et al*, 2020; Whitty *et al*, 1999).

En función de la anterior, es posible sostener que el *Programa de Asistencia Vouchers Educativos* constituye una política del gobierno argentino tendiente a la privatización, aunque lo creado no constituye un modelo de *vouchers* en sentido estricto.¹² A lo que hay que agregar que los *vouchers* tampoco han sido exitosos. Cabría pues analizar sus orígenes.

Tal como se notó previamente, los *vouchers* surgieron a partir de la obra de uno de los economistas más influyentes del siglo XX, quien pertenecía a la Escuela de Chicago: Milton Friedman (1912-2006). En su obra de 1955, *The Role of Government in Education*, sentó las bases del cheque o bono

escolar (*voucher*) y la libre elección de las escuelas por parte de las familias. Además, Friedman cuestionaba la obligatoriedad escolar, ya que si bien consideraba necesaria la alfabetización para garantizar la estabilidad de las sociedades democráticas, sostenía que la obligatoriedad escolar no era necesaria para alcanzar ese mínimo de cultura general. Criticaba la ineficiencia del sistema público de educación por ser un monopolio cuasi-socialista, burocrático, ineficiente y costoso. Ante esto sugería reducir drásticamente el rol del Estado en la oferta del servicio y favorecer la iniciativa privada mediante escuelas acreditadas, que podían ser gestionadas por empresas con o sin fines de lucro. El Estado sólo debía fijar estándares mínimos para que las instituciones escolares los cumplieran, y financiaría la educación por medio de cheques/bonos que entregaría las familias, las que los utilizarían para elegir la mejor institución escolar para sus hijos. En sus trabajos de 1973 (*Selling schooling like groceries*) y 2005 (*The Promise of Vouchers*), Friedman no solo mantuvo sus críticas al rol del Estado, sino que profundizó su apuesta al cheque/bono escolar a través de modelos complementarios del tradicional (tales como: *Programas de crédito fiscal para becas; Cuentas de aborro para la educación*).

El desarrollo intelectual y las políticas públicas derivadas de esta corriente -iniciada por Friedman- generaron amplios debates, en ámbitos académicos y políticos, por los cuales el histórico patrón de *intervención sobre la oferta* (a través del financiamiento para favorecer la expansión de los sistemas educativos públicos) fue cuestionado. La propuesta superadora era el *incentivo a la demanda*. Los promotores de esta concepción consideraban que a través de *vouchers* se evitaría la ineficiencia y se daría más poder a las personas para que ellas pudiesen tomar sus mejores decisiones en materia de elección de las opciones educativas, en un mercado desregulado. Así, al transferir el poder de elección (y de administración de los recursos) a los clientes de los servicios educativos, el sistema escolar pasaría a ser más dependiente de las demandas de su clientela.

Como resultado, en el modelo de *vouchers*, las escuelas reciben financiación pública en función del número de estudiantes matriculados; ello da lugar a una fórmula muy competitiva en la cual el financiamiento sigue a la demanda. El dinero del cheque del estudiante¹³ y su capacidad de elección lleva a que pueda comprar su educación en escuelas públicas o privadas. Éstas, a su vez, tratan de captar a quienes tienen más méritos y para ello se esfuerzan por presentar los currículos más atractivos y también por contratar al profesorado más capacitado. Las escuelas y sus proyectos curriculares se vuelven bienes privados, mercancías. Así, la competencia del mercado se constituye en el organizador del servicio educativo. Esta forma de financiamiento a la demanda garantizaría la libertad de elección y contribuiría a elevar la calidad, al estimular la competencia -entre escuelas privadas y estatales- para captar a la matrícula y al profesorado más meritorio. El supuesto (no probado) es que por la competencia entre estudiantes y entre instituciones aumenta la calidad en la educación. Sin embargo, cabría preguntarse si la educación debería verse como una mercancía, en cuya generación los productores tienen que superarse unos a otros... en realidad, podría postularse que las innovaciones educativas (que no constituyen secretos comerciales) tendrían que probarse y, si resultasen eficaces, podrían generalizarse a otras las escuelas, con el apoyo y auspicio del Estado.

El incentivo a la demanda a través de *vouchers* fue ensayado en pocos países. Diversas investigaciones -incluso de Organismos Internacionales financieros- han demostrado que los resultados no fueron los esperados (Boeskens, 2016; Ladd, 2002; Moschetti, Fontdevila y Verger, 2019; OCDE, 2017; Verger *et al*, 2016). Al contrario, al aumentar la capacidad de elección de las familias, se genera un efecto contrario a la distribución equitativa de los estudiantes, lo cual se debe a sus diferentes orígenes socioeconómicos. Es decir, las familias con más recursos pueden usar los *vouchers* con mayores ventajas y acceder a circuitos educativos más meritorios; con lo que aumenta las desigualdades y segregaciones escolares (Waslander, Pater y van der Weide, 2010).

En la actualidad ningún país se orienta en esa dirección ya que no han demostrado ni la efectividad ni eficacia prevista. Entonces: ¿qué sentido tiene crear un programa de *vouchers* en Argentina?

EL PROGRAMA DE *VOUCHERS* DEL GOBIERNO LIBERTARIO A LA LUZ DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En la norma de creación del programa argentino de *vouchers* hay dos cuestiones para tener en cuenta¹⁴:

- 1) La resolución ministerial dispone que se otorgará una prestación a las familias cuyos hijos asisten a instituciones educativas privadas (de los niveles inicial, primario y secundario), con al menos un 75% de aporte estatal. Es decir, el propósito competitivo del *voucher* aquí es reemplazo por un doble subsidio al sector privado ya que tanto la demanda (las familias) como la oferta (las escuelas) reciben fondos públicos. Esto en un contexto donde no se prevén políticas integrales para el fortalecimiento de la educación pública - de gestión estatal- que incluyan mejoras los salarios de los docentes ni de algunas sus prestaciones, como los comedores escolares.
- 2) La denominación del programa con la palabra inglesa *voucher*. ¿Por qué llamar así a un programa ministerial de un país hispanoparlante? Esta denominación denota una marca ideológica que demuestra la orientación de la política pública que se ensaya de forma arbitraria, sin acuerdos, hasta improvisada ya que carece de diagnósticos, en un país con un sistema educativo descentralizado y con un Consejo Federal de Educación, en el cual deberían acordarse las políticas educativas. Con este señalamiento no se niega que las políticas públicas tengan orientaciones ideológicas. Sin duda las tienen, en función de las orientaciones de los gobiernos que las diseñan e implementan. Los problemas surgen cuando no son lógicas sino meramente ideológicas.

Es más, cabría preguntarse si es constitucional este modelo en Argentina. Lo primero a destacar para responder a esta pregunta es que lo que convierte a un derecho en fundamental es su estructura igualitaria. A diferencia de un privilegio que es exclusivo, selectivo y alienable, los derechos fundamentales aspiran a proteger intereses que son generalizables, o sea, inclusivos e inalienables y, consecuentemente, persiguen la igual dignidad de las personas (Ferrajoli *et al*, 2009; Pisarello, 2007). Desde esta perspectiva, se interpreta que todos los derechos (sociales, civiles, políticos, culturales, económicos y ambientales) son instrumentos indispensables para otorgar un contenido material real a la libertad humana en las esferas privada y pública. Los derechos fundamentales son derechos complejos, ya que son tanto prestacionales como negativos, en parte costosos, individuales, pero también colectivos. Lo importante es no contraponer los derechos sociales con los individuales sino cuestionar la privatización de los derechos sociales, o sea, contraponer los derechos humanos (DDHH), que son generalizables, frente a los privilegios que son excluyentes (Pisarello, 2007). Es decir, es un contrasentido contraponer el derecho a la educación con la libertad de pensamiento.

Lo segundo que se puede decir es que todas las personas tienen derecho a la educación porque las capacidades para comprender y actuar en el mundo son esenciales para la vida humana (Ruiz, 2020). Aquí se destaca, al mencionar a *todas las personas*, el principio de igualdad, como base de los DDHH, y no sólo en su acepción formal sino también material y de reconocimiento (Aldao y Clérico, 2019). En el siglo XX, luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la educación pasó a integrar el derecho internacional de los derechos humanos y como consecuencia se generaron obligaciones estatales para garantizar su ejercicio. Esto llevó a percibir a los sistemas escolares nacionales (que constituyen uno de los legados del liberalismo político clásico) como los indicadores más visibles de este derecho humano. Por eso, diferentes sectores y organismos

internacionales proponen la expansión de la educación escolar, con proclamas igualadoras que resultan muy consensuadas en todos los países.

Lo tercero a tener en cuenta es que en el derecho internacional de los derechos humanos se define al contenido del derecho a la educación en función de algunos componentes, tales como el derecho a aprender como objetivo de la educación; el derecho al aprendizaje permanente; el derecho a una educación gratuita y de calidad; el derecho a una educación equitativa e inclusiva; el derecho a participar en la vida educativa; el derecho a la educación pública; el derecho a las libertades educativas; la educación no debe reducirse a la escolarización; el derecho a la seguridad en educación (Naciones Unidas, 2023). A la vez, entre las obligaciones jurídicas para hacer efectivo el derecho a la educación se destaca su financiamiento como una obligación legal en virtud del derecho internacional, así como la regulación de los actores del sector privado. El derecho a la educación es concebido -desde el enfoque de DDHH-¹⁵ como la columna vertebral para el replanteamiento de los modelos educativos contemporáneos, sobre todo a la luz de los efectos que dejó la pandemia. Este derecho debe estar en el centro de todas las reflexiones que conduzcan a un nuevo contrato social en materia de educación a escala local, nacional e internacional.

Lo cuarto -que resulta central para responder la pregunta de esta sección (y que se puede extender al conjunto de políticas sectoriales del gobierno libertario)- es que en la Argentina la educación tiene un alto reconocimiento constitucional como derecho humano, lo cual surge de un análisis de las cláusulas constitucionales y de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos (IIDDHH) que tienen jerarquía constitucional. Si bien estas normas habilitan distintas opciones de políticas educativas, también demarcan un ámbito de lo legalmente factible e invalidan todas las propuestas que se ubiquen por fuera de las bases constitucionales. Tanto el Preámbulo como los artículos 14 y 75 incisos 17, 19, 22, 23, reconocen a la educación como una derecho individual, social, político, económico y cultural cuyos sujetos titulares son todas las personas y colectivos que habitan el país. A este grupo de normas se puede sumar el artículo 5° de la Constitución por el principio de garantía federal que obliga al gobierno nacional a garantizar la prestación del servicio educativo de los Estados provinciales (Scioscioli, 2015).

A la vez hay que tener en cuenta el impacto -sobre el derecho local- del derecho internacional de los derechos humanos a partir de la reforma constitucional de 1994.¹⁶ La educación como derecho humano es incluida en la mayoría de los IIDDHH que poseen jerarquía constitucional y además ello ha sido receptado por la legislación nacional aprobada con posterioridad a la reforma constitucional (principalmente ello se evidencia en el artículo 1° de la Ley 26206, Ley de Educación Nacional, así como en la Ley 26150, de Educación Sexual Integral). En este punto dos cláusulas constitucionales resultan destacables: los incisos 19 y 23 del artículo 75. El primero, en su tercer párrafo, especifica una serie de contenidos del derecho a la educación, dado que corresponde al Estado federal: “Sancionar leyes... que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado... la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”. Existe pues un mandato relativo a la centralidad que tiene la educación como derecho y al rol del Estado para garantizar su ejercicio; su responsabilidad sobre la educación pública estatal no puede delegarse. Asimismo, se coloca a la autonomía universitaria como un principio rector para evitar que la intervención del poder político en las instituciones superiores de enseñanza (es decir, las resguarda de un potencial adoctrinamiento).

Por su parte, el inciso 23 del mismo artículo establece -en su primer párrafo- que el Estado nacional debe:

Legislar y promover *medidas de acción positiva* que garanticen la *igualdad real de oportunidades* y de trato, y el pleno goce y *ejercicio de los derechos* reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, *en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad* (lo destacado es propio).

Este inciso da lugar a un diagnóstico constitucional y a un constitucionalismo que llama a denunciar y a eliminar la opresión. En este sentido, Aldao y Clérico (2021) sostienen la necesidad de una interpretación integrada del inciso 23 del artículo 75 con otras cláusulas constitucionales, en la medida en que este inciso otorga centralidad a la desigualdad material, en sus aspectos culturales, sociales, de género, entre otros. Es por ello que el Estado debe adoptar una perspectiva de diagnóstico permanente sobre la desigualdad de hecho que experimentan diferentes colectivos que viven en situaciones de múltiples pobreza. Precisamente, el mandato constitucional derivado de esta cláusula implica que, para que colectivos desaventajados puedan ejercer de forma efectiva de los derechos, el Estado tiene que llevar adelante medidas de acción positiva para permitirles salir de esa situación. Ello supone “un empezar a hacer positivo, con lo que la norma se viola si se: i) omite totalmente, ii) retrocede arbitrariamente sobre lo hecho, o si, iii) lo hecho por acción es insuficiente o defectuoso” (Clérico y Aldao, 2019; p. 1209). Esto permite sostener que en los incisos 22 y 23 del artículo 75 se conforma un bloque de constitucionalidad y convencionalidad que demarca claramente a la educación como derecho humano, a la que se refiere el inciso 19 del mismo artículo, así como el propio artículo 14 de la Constitución argentina.

Además, en función del *principio de progresividad* y de la regla de *prohibición de inacción y de regresión*, derivadas de los IIDDDH incluidos en la Constitución argentina, el Estado no puede desentenderse de la educación, ni mucho menos retroceder arbitrariamente en relación con los reconocimientos constitucionales o legales ya logrados. La gratuidad, la obligatoriedad escolar, la libertad académica, la autonomía universitaria, la educación sexual integral, los valores democráticos, entre otros, conforman el contenido del derecho a la educación en el país, y generan responsabilidades estatales para garantizar su ejercicio, por lo que es posible concluir que el Programa de *Vouchers* Educativos resulta inválido, así como cualquier propuesta de mercantilización educativa.

A la luz de lo efectuado en estos meses por el gobierno nacional, se impone una *resistencia constitucional* frente a una recomposición libertaria que tiene propuestas extemporáneas, desconceptuadas y legalmente inválidas. Al contrario de los discursos de los exponentes de las corrientes libertarias, y de las derechas en general, no todas las personas ocupan una posición en la sociedad en función de su mérito o responsabilidad. Esto lo sostuvieron los liberales clásicos, quienes se pregonaban un progreso basado en la libertad y la igualdad (se puede pensar en la cláusula del progreso-artículo 75, inciso 18 de la Constitución-o en el globo de la bandera de Brasil). Asimismo, existen condiciones materiales de privación que se originan en la estructura social desigual que afectan lo que la personas pueden hacer desde su primera infancia. Por consiguiente, es necesario asegurar una igualdad de oportunidades real en el marco de un *proceso dinámico de igualación*. Es preciso atender las desigualdades sociales de manera permanente desde el Estado ya que “el reparto se desequilibra constantemente” (Aranguren, 1994, p. 436). En consecuencia, el desmantelamiento de la educación pública estatal, por medio el desfinanciamiento de las UUNN o del FONID, así como la privatización de su prestación a través de *vouchers*, contribuyen a la degradación de las funciones democratizadoras del Estado dado que debilitan su eficacia vinculante al concebir a la educación como una mercancía. La desigualdad social generada por favorecer la desigualdad educativa puede dar lugar *nuevas formas de absolutismo de mercado*, incompatibles con el sistema de DDHH vigente en Argentina.

En suma, es necesario pensar que en una sociedad democrática se debe asegurar que su población cuente con las condiciones materiales y simbólicas para poder tener experiencias valiosas en sus vidas. Ello supone que el Estado asegure a cada persona los prerequisites para que logren esas experiencias valiosas vitales, por lo que los marcos normativos deben garantizar las libertades básicas (de expresión, de pensamiento, de religión, de participación política) y recursos suficientes, que incluyan la alimentación saludable, la vivienda, el agua, el salario, entre otros, que permitan a las personas a través de la educación, el trabajo, el arte, realizar una amplia gama de finalidades sociales y culturales. La alta normatividad que tiene el derecho a la educación en Argentina es un avance de los cuarenta años de democracia, aunque también existía en la Constitución histórica y en las acciones que el Estado argentino llevó adelante desde su conformación. Esta normatividad genera un conjunto de obligaciones que el gobierno de turno debe respetar porque es la misma Constitución nacional que hace que una persona sea presidente, jueza, legisladora, la que genera obligaciones para garantizar el ejercicio de los DDHH y la promoción de un proceso dinámico de igualdad social. El modelo económico de mercado que reconoce la Constitución argentina, debe estar orientado a la satisfacción del sistema de derechos previstos en ella (que incluye de manera indivisible e interdependiente los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales), lo cual no admite la idea de un Estado ausente. Esto no está sujeto a negociación. No es cuestión de opinión. La educación es un derecho humano. Punto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. (2004). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Aldao, M. y Clérico, L. (2019). La igualdad “reformada”: la igualdad “des-marcada”. En N. Cardinaux y L. Clérico (Comps.). *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 193-216). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA – Facultad de Derecho de la UBA.
- Aldao, M. y Clérico, L. (2021). Autonomía Hora Cero. Artículo 19 (Autonomía) Ramal artículo 75 Inciso 23 CN (Desigualdades). En S. Alvarez, R. Gargarella, J. Iosa, (Coords.). *Autonomía y Constitución. El artículo 19 de la Constitución Nacional en debate(s/pp.)*. Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni.
- Alvarez, G. (2023). *Misión cumplida. Cómo la Reforma Universitaria llegó a la Constitución Nacional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Aranguren, J. L. (1994). *Ética. Volumen 2*. Madrid, España: Trotta.
- Ball, S. J. y Youdell, B. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres, Gran Bretaña: Instituto de Educación de la Universidad de Londres.
- Barry, N. (1986). *On Classical Liberalism and Libertarianism*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Boeskens, L. (2016). *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness*. París, Francia: OCDE. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>
- Clérico, L. y Aldao, M. (2019). Situación de mayor vulnerabilidad el fallo “García” sobre haberes previsionales y el carácter multidimensional del art. 75, inc. 23, CN: luces y sombras. *Revista Derecho del Trabajo*, XXIX (5), 1208-1236.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Península.
- Echarte Fernández, M. A. (2018). La escuela austríaca y la escuela de Chicago: un análisis comparativo de sus fundamentos y propuestas. *Revista Europea de Economía Política*, XV (2), 315-337.

- Ferrajoli, L., Baccelli, L., Bovero, M., Guastini, R., Jori, M., Pintore, A., Vitale, E. y Zolo, D. (2009). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid, España: Trotta.
- Finkel, S. (1990). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la “Nueva Derecha”. *Revista de AGCE*, VIII (14), 7-21.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. En Robert A. Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Trustees of Rutgers College. Recuperado de <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>
- Friedman, M. (23 de septiembre de 1973). Selling schooling like groceries. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/1973/09/23/archives/the-voucher-idea-selling-schooling-like-groceries-vouchers-a-sort.html>
- Friedman, M. (5 de diciembre de 2005). The Promise of Vouchers. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <https://www.wsj.com/articles/SB113374845791113764>
- Friedman, M. y Friedman, R. (1980). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Ciudad de México, México: Grijaldo.
- Isuani, E. A. (1991). Bismarck o Keynes ¿quién es el culpable? En E. A. Isuani, R. Lo Vuolo y E. Tenti Fanfani (Comps.) *Estado benefactor. Crisis de un paradigma(s)/pp.*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaiser, A. (7 de agosto de 2012). Viena versus Chicago. *El Mercurio*. Recuperado de <https://www.elojodigital.com/contenido/11150-viena-versus-chicago>
- Kinsella, S. (2018). El origen del «libertarismo». *Mises Wire*. Mises Institute. Austrian Economics, Freedom, and Peace. Recuperado de <https://mises.org/es/mises-wire/el-origen-del-libertarismo>
- Korn, F. (2001). Lo científico de las ciencias sociales. En *Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires* (pp. 59-70). Tomo XXXV (1). Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Ladd, H. (2002). School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 3-24.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Marín Silvestre, D. (2010). *Anarquistas. Un siglo de movimiento libertario en España*. Barcelona, España: Ariel.
- Moschetti, M., Fontdevila, C. y Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educ. Pesqui.*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194187870>
- Murray, C. (1997). *What It Means to be a Libertarian: A Personal Interpretation*. Nueva York, Estados Unidos: Broadway.
- Naciones Unidas (2023). *Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos*. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas.
- OCDE (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. París: OCDE.
- Offe, C. (1988). *Contradicciones del Estado del bienestar*. Buenos Aires, Argentina: Alianza.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los '90*. Buenos Aires, Argentina: Coquena.
- Pisarello, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Madrid, España: Trotta.
- Rodríguez Braun, C. (s/f). *La escuela de Manchester y la cuestión colonial. Una nota*. s/d.
- Ruiz, G. R. (Dir.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

- Ruiz, G. y Cardinaux, N. (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires, Argentina: La Ley.
- Scioscioli, S. (2015). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Sprading, Ch. (1913). *Liberty and the Great Libertarians*. Los Angeles, Estados Unidos: Ludwig Von Mises Institute.
- Stedman, J. D. (2012). *Masters of the Universe. Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Londres, Gran Bretaña: Routledge.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2020). How and why Policy Design Matters: Understanding the Diverging effects of Public-Private Partnerships in Education. *Comparative Education*, 56(2), 278-303.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Vior, S., Rodríguez, L. y Mas Rocha, S. M. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Luján, Argentina: EdUnLu.
- Waslander, S., Pater, C. y van der Weide, M. (2010). Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education. París, Francia: OCDE. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1787/5km4pskmlkr27-en>
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid, España: Morata.
- Woodcock, G. (1962). *Anarchism: A History Of Libertarian Ideas And Movements*. Cleveland, Estados Unidos: The World Publishing Company.

NOTAS

1 Agradezco los comentarios de María Laura Clérico (UBA-CONICET) relativas al impacto del derecho internacional de los derechos humanos en el derecho local; y a María José Zubieta (New York University) por su generosidad para facilitar mi acceso a bibliografía sobre libertarismo publicada en los EEUU.

2 La Ley 24521 fue aprobada en agosto de 1995, como Ley de Educación Superior, e incluyó el arancelamiento de los estudios de grado universitario, así como la instalación de mecanismos de evaluación y de acreditación de la calidad, que cercenaban la autonomía (Ruiz y Cardinaux, 2010; Álvarez, 2023). La Ley sigue vigente, pero ha tenido diversas enmiendas (leyes 25573, 25754, 26002, 26206, 27204) que, entre otras cuestiones, eliminaron el arancelamiento y prohibieron la mercantilización de la educación superior.

3 Como ejemplo se encuentran las normas dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional a partir del 10 de diciembre de 2023: DNU-2023-8-APN-PET -modifica a la Ley de Ministerios- (10/12/2023), DNU-2023-70-APN-PTE (20/12/2023) y el Mensaje N°7/2023 que encuadra el proyecto de *Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos* (27/12/2023); todas incluyen disposiciones sobre la educación.

4 El libro *Sex and Gender* (Stoller, 1968) en gran medida dio inicio a los debates y estudios sociológicos, antropológicos, psicológicos y filosóficos sobre el género. En dichos estudios convergieron primeramente tres términos: sexo, género y diferencia entre los sexos, enmarcados en un contexto filosófico y político de la década de 1960 en el cual se comenzaba a constatar que el físico de los sexos es un soporte de identificación, individual y colectiva, para hombres y mujeres, y que la crítica de las adscripciones sexuales requería de nuevas terminologías. Por otra parte, se podría decir -muy sintéticamente- que el *feminismo* es un movimiento intelectual que plasma esta evolución política y filosófica en relación con los estudios de género.

5 El autor diferencia entre una concepción particular de ideología y una total. La primera refleja lo dicho por Marx: las ideas y posturas son una representación engañosa de una situación, una distorsión de cómo realmente están las cosas (Mannheim, 1987).

6 Lo cual no quiere decir que no sea necesario revisar, perfeccionar y planificar el control que efectúa la Auditoría General de la Nación.

Por otro lado, hay que resaltar que las actividades académicas e institucionales de las UUNN están sujetas al control periódico que realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

7 Véase al respecto el Diccionario de la RAE en línea: <https://dle.rae.es/libertario>.

8 Al respecto véase, entre otros: Apple, 2012; Offe, 1988; Paviglianiti, 1991; Vior, Rodríguez y Mas Rocha, 2016; Whitty, Power y Halpin, 1999.

9 Eso llevó a Friedrich von Hayek (1899-1992) a considerar al libro de Friedman de 1953, *Ensayos sobre economía positiva*, tan peligroso como el libro de John Keynes, publicado en 1936, *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* (Echarte Fernández, 2018).

10 Los servicios públicos resultan difíciles de definir, pero se pueden establecer las siguientes características:

- brindan una prestación obligatoria, que tiene continuidad y que presenta regularidad (se presta en función de reglas preestablecidas)

- deben cumplir con el requisito de igualdad, en el trato y en las oportunidades reales

- deben ser general, o sea alcanzar a todas las personas (disponibilidad y asequibilidad).

11 Las mercancías generan beneficios y utilidades que son apropiados exclusivamente por el individuo que las consume y para ello paga un precio en el mercado. Ellas se ajustan al principio de exclusión.

12 Resolución del Ministerio de Capital Humano de Argentina N° 61, publicada en el Boletín Oficial de Argentina el día 21 de marzo de 2024.

13 Friedman es muy claro en este sentido cuando sostiene: “los vales irían a los padres, no a las escuelas” (Friedman y Friedman, 1980; p. 228).

14 La Resolución N° 61/2024 del Ministerio de Capital Humano fue completada por otra, la N° 90/2024, con fecha del 4 de abril, que incluye el reglamento del programa de *vouchers* (contiene 22 artículos de procedimiento para la inscripción, obtención y evaluación). Allí se evidencia la impericia en el manejo de la técnica de elaboración de normas jurídicas: se creó un programa no contemplado en la normativa vigente en Argentina desde 1960, para la regulación del sector educativo privado; que tampoco es un *voucher*, y que es reglamentado tres semanas posteriores a su creación.

15 La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos definió al *enfoque de derechos* como el marco conceptual para el desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, se basa en normas internacionales de derechos humanos y, desde la perspectiva operacional, se orienta a su promoción y protección (Abramovich, 2004).

16 Dicha reforma constitucional del año 1994 dio origen a un bloque normativo armónico, homogéneo y de igual jerarquía que sirve de parámetro de constitucionalidad de todo el sistema normativo.