

Federalismo educativo y neoliberalismo en Argentina durante la gestión nacional de la Alianza Cambiemos (2016-2019)

Educational federalism and neoliberalism in Argentina during the national administration of the Alianza Cambiemos (2016-2019)

 **Vanesa Romualdo**¹

Resumen

Este artículo analiza cómo mediante ideas rectoras propias del neoliberalismo la Alianza Cambiemos reconfiguró el federalismo educativo entre 2016 y 2019 en la Argentina. Mediante una metodología cualitativa que incluyó análisis documental y entrevistas semiestructuradas a técnicos y funcionarios públicos, este trabajo da cuenta, en primer lugar, de cómo la impronta de la libertad jurisdiccional, sustentada en un exceso de centralismo de la gestión nacional anterior, guió las modificaciones de los instrumentos de planificación de las políticas para la escuela secundaria obligatoria y, en segundo lugar, de la implementación de la rendición de cuentas de los fondos nacionales transferidos a las provincias, orientada por una presunta deuda de transparencia, que puso a la Nación en un lugar de "auditora".

Palabras clave: Federalismo educativo; políticas educativas; neoliberalismo; Argentina.

¹ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Email: vanesa.romualdo@gmail.com

Abstract

This article analyses how the Alianza Cambiemos reconfigured educational federalism between 2016 and 2019 in Argentina through neoliberal guiding ideas. Through a qualitative methodology that included documentary analysis and semi-structured interviews with technicians and civil servants, this paper shows, firstly, how the imprint of jurisdictional freedom, based on an excess of centralism of the previous national administration, guided the modifications of the planning instruments for compulsory secondary school policies and, secondly, the implementation of accountability of national funds transferred to the provinces, guided by an alleged debt of transparency, which put the Nation in the role of "auditor".

Keywords: Educational federalism; education policies; neoliberalism; Argentina.

1. Introducción

Desde los años 70 asistimos a un drástico giro global hacia el neoliberalismo en el pensamiento y las prácticas político-económicas (Harvey, 2007). El neoliberalismo puede definirse como el conjunto de los discursos, prácticas y dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los sujetos según el principio universal de la competencia (Laval y Dardot, 2015). En ese sentido, con la voluntad de imponer en el corazón de la acción pública los valores, las prácticas y los funcionamientos de la empresa privada, el Estado se fue reestructurado asumiendo un rol de evaluador e instaurando una nueva práctica de gobierno en la que no abandona su papel en materia de gestión de la población, pero cambian los imperativos a los que obedecen sus intervenciones (Laval y Dardot, 2015). Desde esta óptica, se espera del Estado que más que proveer servicios públicos de manera directa, fortalezca su rol de regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de dichos servicios (Verger y Normand, 2015).

La Alianza Cambiemos (AC) asumió el gobierno nacional de la Argentina con la presidencia de Mauricio Macri en el marco de una restauración conservadora que vino a dar fin al Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (Ouviña

y Thwaites Rey, 2018) en la segunda década del siglo XXI. Las orientaciones de política pública de los 90, propias del Consenso de Washington, habían sido puestas en cuestión a partir del nuevo siglo en América Latina con la asunción de gobiernos que buscaron, con diferente intensidad y algunas contradicciones, reposicionar la centralidad de la política y el papel del Estado como garante de derechos (Feldfeber, 2011). Sin embargo, a partir de 2013 comenzaron a crecer los cuestionamientos a los gobiernos progresistas de la región que después de la crisis económica mundial de 2008 ya no disponían de recursos para garantizar la acumulación y la distribución de la riqueza y en algunos casos se sumaron procesos de corrupción que provocaron reacciones populares (Feldfeber, 2020). El anti-progresismo se expandió entonces por el continente poniendo en riesgo los avances democráticos de los últimos años, generando condiciones para el ascenso de nuevas derechas (Houtart 2016) y para golpes institucionales o neogolpismos (Tokatlian, 2014). Con el ascenso de la AC en Argentina en diciembre de 2015 se implementaron políticas en favor de los sectores más concentrados del capital y se vulneraron derechos adquiridos al tiempo que aumentó el desempleo y la pobreza y se impulsó un cambio cultural orientado a la individualización de los procesos sociales y a la legitimación de las desigualdades (Feldfeber, 2020).

En ese contexto, la AC trajo consigo un nuevo modo de pensar al Estado mediante la propuesta de su modernización administrativa que buscó reformular la relación entre individuos, Estado y sociedad en línea con la Nueva Gestión Pública (NGP -en inglés, *New Public Management*). La NGP es un programa de reforma del sector público acorde a los principios del neoliberalismo que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y cuya finalidad es mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas (Verger y Normand, 2015). La AC impulsó una nueva configuración estatal que implicaba el abandono paulatino de ciertas misiones del Estado como las de protección social para adoptar otras más afines a la racionalidad neoliberal. Desde esa perspectiva, la transformación de la administración pública tenía que encauzarse mediante la aplicación de técnicas gerenciales, aplicando la lógica del sector privado a los problemas del sector público, aunque la extensión de esas

herramientas y ese lenguaje no implicó que hayan sido efectivos en cuanto a sus objetivos (Daniel y Caravaca, 2021).

Si bien los principios de la NGP ya habían estado presentes en la reforma educativa argentina de los 90, la AC los reactualizó con rasgos distintivos como la idea de una gestión profesional del sector público, la presencia de CEOs de empresas y funcionarios formados en instituciones privadas en la gestión de programas del sector público e incluso ocupando cargos jerárquicos en la administración pública y un mayor énfasis en el establecimiento de estándares y medidas de desempeño como solución a los problemas del sistema (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

En lo que respecta al campo educativo, con la llegada de la AC, se produjeron numerosos cambios en las orientaciones de las políticas educativas para el nivel secundario respecto del período anterior, gobernado por el Frente para la Victoria (FPV)². Surgieron propuestas de transformación de la escuela secundaria, la cual ya era obligatoria desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 (LEN), apuntando a su actualización y a la innovación, que pusieron a las tecnologías en el centro de la escena en consonancia con las recomendaciones de algunos organismos internacionales. Por otra parte, a partir de una crítica al foco en el acceso al sistema educativo que le atribuían al FPV, la gestión de la AC puso en duda la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y dirigió hacia allí su atención. Se dejaron de pensar las políticas educativas en términos de derecho a la educación para pasar a hablar de derecho al aprendizaje, lo que implicaba tanto eliminar las desigualdades educativas de la agenda como instalar en el debate la dicotomía inclusión-calidad. Al mismo tiempo, la evaluación adquirió una jerarquía mayor en este período, en comparación con la gestión anterior, y se convirtió en un área central para la gestión de las políticas educativas. En cuanto al presupuesto educativo, éste descendió desde 2016, pronunciándose su caída especialmente a partir de 2018, la inversión educativa destinada a la educación básica disminuyó en un 54% y los recursos nacionales destinados a las provincias, decisivos ante las

² Las gestiones de gobierno del Frente para la Victoria (FPV) abarcan las presidencias de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

desigualdades interjurisdiccionales existentes, se concentraron en cofinanciar los salarios docentes en detrimento de los programas educativos nacionales (Romualdo, 2022).

Uno de los supuestos de sentido que guió la tesis doctoral³ de la cual parte este trabajo apunta a que las transformaciones generales del campo educativo propuestas en la agenda de la gestión de la AC fueron acompañadas por una reconfiguración de las concepciones del federalismo que se plasmaron, en parte, en los instrumentos de planificación y seguimiento de fondos transferidos de la Nación a las provincias. Sostenemos que la Nación asumió un rol de "auditora" y se instó a las provincias a que se volvieran "emprendedoras" y rindieran cuentas mediante una serie de medidas que implicaron la reconfiguración de la gestión federal de las políticas educativas. Creemos que tanto la organización interna de la administración pública como las intervenciones estatales están directamente vinculadas con la forma como se concibe la función social del Estado en cada coyuntura particular (Tedesco, 2002) y en el caso de la AC, las perspectivas gerencialistas y neoliberales del Estado fueron predominantes. Aunque la NGP logró una adhesión global que superó las divisiones partidarias (Laval y Dardot, 2015), en esta ocasión nos centraremos en la apropiación que hizo de ella un gobierno representante de las nuevas derechas latinoamericanas.

En este artículo nos proponemos analizar cómo mediante ideas rectoras básicas propias del neoliberalismo la AC reconfiguró el federalismo educativo argentino entre 2016 y 2019. Nos centraremos, en primer lugar, en el modo en que la impronta de la libertad jurisdiccional, sustentada en un exceso de centralismo de la gestión nacional anterior, guió las modificaciones de los instrumentos de planificación y, en segundo lugar, en la manera en que la implementación de la rendición de cuentas de los fondos nacionales transferidos a las provincias fue

³ La misma fue dirigida por Nora Gluz y se enmarcó en el Proyecto UBACyT 2018-2022 "Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal" dirigido por Myriam Feldfeber y Nora Gluz, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el cual la autora fue becaria UBACyT de Culminación Doctoral 2017-2019.

orientada por una presunta deuda de transparencia. Consideramos que el interrogante sobre el federalismo educativo resulta actualmente relevante porque sus características condicionan, en un contexto de fragmentación educativa, las posibilidades para efectivizar el derecho a la educación en condiciones equivalentes en el territorio nacional.

2. Perspectiva teórica, antecedentes y estrategia metodológica

El Estado argentino es federal y se organiza en tres niveles de gobierno previstos en la Constitución Nacional: el nacional, el provincial⁴ y el municipal. El federalismo es una forma de gobierno en la que el nivel central tiene una supremacía sobre el nivel subnacional, motivo por el cual es el encargado de resguardar la unidad nacional. Al mismo tiempo, los niveles subnacionales cuentan con una alta diferenciación y autonomía debido a la necesidad de organizar la descentralización territorial del Estado (Cao, 2002). De allí que lo propio de un sistema federal es el trabajo en pos del equilibrio de poderes en la tensión entre centralización y descentralización, entre la concentración de potestades en el Estado nacional y el despliegue del poder provincial.

Los debates sobre el federalismo educativo argentino en las últimas décadas han girado en torno a la centralización y la descentralización, vinculadas generalmente a la definición política y al modelo de gobierno del sistema educativo. A lo largo de los años, el Estado nacional argentino fue aumentando ininterrumpidamente su centralidad en la toma de decisiones político educativas (Correa y Giovine, 2010), aunque sus estrategias fueron cambiando ya que los sentidos del centralismo dependen en parte de las orientaciones de política de los gobiernos en los diferentes momentos históricos.

Las preocupaciones por el federalismo educativo argentino cobraron especial relevancia en las últimas décadas, cuando las políticas tanto en el marco de los gobiernos progresistas o de "nuevo signo" (Feldfeber y Gluz, 2011) como en los de

⁴ Argentina está dividida en 24 jurisdicciones (23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) que son las que tienen a su cargo las instituciones educativas hasta el nivel superior no universitario inclusive. En este artículo utilizamos los términos "provincia", "jurisdicción" y "nivel subnacional" como sinónimos.

las “nuevas derechas” (Houtart, 2016) promovieron transformaciones en la regulación de las atribuciones nacionales y jurisdiccionales y redefinieron los mecanismos de articulación federal para la unidad nacional.

El estudio sobre el reposicionamiento del Estado nacional y su vínculo con las provincias para las gestiones del FPV presenta perspectivas divergentes entre aquellos que consideraron el período como una “recentralización neoconservadora” (Ruiz, 2016; Vior, 2008), porque sostienen que se descentralizó la ejecución pero se centralizó la toma de las decisiones esenciales, y aquellos que dan cuenta de la recuperación de la capacidad del Estado nacional para regular el sistema y su responsabilización por la garantía del derecho a la educación (Correa y Giovine, 2010; Feldfeber y Gluz 2011; Gorostiaga, 2012). Más allá de las distintas perspectivas señaladas, el federalismo sufrió un nuevo giro en 2016 con la gestión de la AC y su implementación de medidas neoliberales (Ferrer, 2016) que en el campo educativo implicaron la reorientación del sentido del derecho a la educación y de las políticas educativas en línea con los postulados de la NGP. En ese período se centra este artículo.

La reforma genérica del Estado de acuerdo con los principios del sector privado propuesta por la NGP se presenta como neutra ideológicamente, participa de la mundialización de las formas del arte de gobernar y se tornó una racionalidad extremadamente invasiva y poderosa con escasos oponentes (Laval y Dardot, 2015). Estas ideas neoliberales ganaron preeminencia en el contexto de la crisis económica global de los años 70 en las agendas de política pública de países como Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda y Chile (Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2019). Décadas más tarde, instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional difundieron los postulados de la NGP en países en vías de desarrollo como la Argentina, convirtiéndose en los años 90 en un componente clave de los programas de reajuste estructural promovidos por dichas organizaciones (Verger y Normand, 2015).

La NGP se autodenominó como un movimiento modernizador y pretendió cambiar la administración pública y la cultura administrativa focalizando en los resultados organizacionales, la gestión individual y los incentivos del mercado

incluyendo, cuando fuera posible, la privatización para sustituir las estructuras y culturas burocráticas del pasado por entidades más pequeñas, flexibles y orientadas al usuario (López, 2003). Así, técnicas como la planificación estratégica y el control por resultados se presentaron como iniciativas aplicables a todo tipo de organizaciones y caracterizadas por su supuesta neutralidad política. Este nuevo *management* se enmarca en la crítica de las grandes organizaciones jerárquicas, así como de la planificación tradicional, ambas consideradas rígidas e incapaces de adaptarse a un entorno que requiere de la flexibilización dado el contexto de incertidumbre e innovación permanente (Pagura, 2018).

Cabe destacar que la NGP se puede concretar en configuraciones de políticas muy diversas, muchos de sus postulados son ambiguos e incluyen medidas que no tienen por qué tener una connotación unívoca ni necesariamente pro-mercado, y como cualquier otro modelo de reforma educativa global no fue uniformemente recibido en los distintos lugares del mundo (Verger y Normand, 2015). Siguiendo a Ball (1998) consideramos que las políticas globales son raramente traducidas al pie de la letra en prácticas locales dado que son parte de un debate técnico y político muy disputado cuyos resultados son contingentes a las diferentes tradiciones y realidades locales.

En este artículo tomamos como caso la política de modernización administrativa de la gestión nacional de la AC, la cual inscribimos en un proyecto político neoliberal para cuya concreción se aplicó un modelo gerencial al interior del Estado argentino buscando revertir hábitos que, a su entender, hacían del Estado una maquinaria burocrática, rígida, oscura e ineficiente (Daniel y Caravaca, 2021). La creencia de la AC en los principios de eficiencia, agilidad y productividad, propios de la NGP, guiaron un cambio al interior del Estado no sólo tecnológico, sino también cultural, el cual se presentó como una innovación en los procesos de toma de decisiones y de gestación e implementación de políticas públicas (Daniel y Caravaca, 2021).

La metodología elegida para llevar adelante la tesis doctoral de la que es parte este trabajo fue de tipo cualitativo. Dicho enfoque asume que la realidad es subjetiva y múltiple, que los valores de los investigadores son parte del proceso de

conocimiento y que los conceptos pueden emerger en forma inductiva a lo largo de todo el flexible proceso de investigación (Sautu, 2005). El período de análisis abarcó desde la sanción de la LEN que estableció la obligatoriedad del nivel secundario en 2006 hasta 2019, focalizando en las políticas de las gestiones de gobierno nacional del Frente para la Victoria (2003-2015) y la de la Alianza Cambiemos (2016-2019).

Las técnicas de recolección/producción de datos utilizadas fueron la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Se realizaron 46 entrevistas semiestructuradas a técnicos y funcionarios públicos del sector educativo nacional y jurisdiccional entre 2018 y 2020⁵. Además, se recopilaron y analizaron documentos y datos secundarios de materiales tales como normativas y documentos grises y públicos de las políticas referidas al nivel secundario, sitios web estatales, organigramas del sector educación de la administración pública, declaraciones públicas de los funcionarios bajo estudio y datos cuantitativos de caracterización del sistema educativo y del presupuesto del área. Para el análisis de los datos, siguiendo la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) se realizó una codificación cualitativa de los mismos y luego se implementó el método de comparación constante de similitudes y diferencias, identificando ideas o categorías recurrentes a partir de las cuales se construyeron los nuevos conceptos.

3. La libertad provincial como bandera y su materialización en los instrumentos de planificación

'A las provincias vas a tener que bajarles línea, no pueden hacer nada solas', me dijeron el 10 de diciembre de 2015 [...] Esa frase me alertó sobre cuánto debíamos -e íbamos a hacerlo- defender el federalismo en la Argentina. [...] Las primeras reuniones de los consejos federales para plantear la visión, la estrategia y la forma en la que estábamos dispuestos a gobernar construyeron un lazo de confianza: se comprendió que, a mayor federalismo, mayor libertad y, proporcionalmente, mayor responsabilidad. Teníamos la

⁵ Se garantizó el respeto de la privacidad y confidencialidad de la información y el anonimato de las personas, por eso, los nombres propios y/o los cargos específicos de los entrevistados cuando permiten que sean identificados sus testimonios se incluyen solamente si la información es de acceso público, como en producciones de su autoría o entrevistas dadas a la prensa.

experiencia de la Ciudad [CABA] y partíamos de algo muy claro: el modelo paternalista de fijar, financiar, proveer y definir todo sin dar espacio alguno a la libertad de acción y al rumbo de la política local no sería la forma en que íbamos a hacerlo. No solo porque estaríamos faltando a la ley, sino porque no se construyen políticas sustentables con esa lógica. Nos propusimos, entonces, cambiar una cultura instalada en el centralismo puro y encaminarnos hacia una cultura de apertura a la mirada, a la diversidad y al respeto por lo federal.

(Miguel⁶, 2020, pp. 31)

La AC asumió a casi diez años de la sanción de la LEN y en sintonía con los cambios producidos en el rol del Estado nacional en general también se transformaron las orientaciones de política educativa expresando el giro político producto de las nuevas relaciones de fuerza social. Puso a la educación como eje de sus disputas partiendo de un diagnóstico de "fraude educativo" que le atribuyó a la gestión del FPV (Gluz y Feldfeber, 2021) y en poco tiempo reorientó significativamente las políticas educativas desplazando la inclusión y la igualdad de la agenda. A pesar de que en la Declaración de Purmamarca (12 de febrero de 2016), primer pronunciamiento que hizo el Consejo Federal de Educación (CFE) en la gestión de la AC, se afirmó la unánime voluntad de construir sobre lo construido; se armó un nuevo proyecto educativo, autodenominado en ocasiones como "revolución educativa", que reorientó las prioridades y reconfiguró a su vez el federalismo educativo.

La derecha neoliberal siempre pone el énfasis en la libertad de elegir (Ornelas, 2003) y así fue que la reivindicación de la autonomía de las provincias por parte de la gestión de la AC se manifestó desde los primeros documentos oficiales elaborados. Ya en la Declaración de Purmamarca el término autonomía adquirió un valor singular en lo que refería a la capacidad de las jurisdicciones para llevar

⁶ Mercedes Miguel fue la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación durante la gestión nacional de la AC. Como varios de los funcionarios aquí citados, fue parte de la gestión de la CABA, gobernada desde fines de 2007 por el partido Propuesta Republicana (PRO) que integró la AC, durante las gestiones nacionales del FPV entre 2003 y 2015.

adelante la implementación de las políticas educativas (Raschia y Wischnevsky, 2019). Y se propuso afianzar “un sistema educativo nacional con cohesión y metas comunes” (Declaración de Purmamarca, 2016), entendiendo por “metas comunes” a los resultados medibles expresados en indicadores de calidad educativa, y dando un amplio margen de libertad a las jurisdicciones respecto de las estrategias que utilizarían para alcanzarlos. Además, se asoció la mayor autonomía de las provincias para definir las estrategias concretas a llevar a cabo con una mayor justicia educativa (Res. CFE 330 de 2017, anexo I).

Encontramos en los discursos de los funcionarios entrevistados una intención por configurar una gestión nacional con una imagen menos prescriptiva, que dejara más libertad de criterio a las jurisdicciones, en oposición a la gestión anterior que consideraban autoritaria. Esto se evidenció en los discursos del nivel nacional a favor del “diálogo” para evitar los conflictos tanto con las provincias como con las escuelas ante la introducción de nuevas políticas, lo que se contradecía con las medidas de desfinanciamiento y disciplinamiento a los gremios docentes llevadas a cabo tales como los recortes presupuestarios del área y la eliminación de la paritaria nacional docente. La postura adoptada por la AC se vincula a lo que autores como Vommaro (2019) han destacado como el creciente peso del “antikirchnerismo”⁷ en los posicionamientos políticos de quienes conformaron la coalición gobernante, lo cual se ilustra en el epígrafe de este apartado.

Creo que antes [la gestión del FPV] venían, porque yo participaba cuando estaba en la Ciudad, veníamos y por ahí era bajada de línea. Pero abiertamente, era tipo ‘tienen que hacer esto, ésta es nuestra mirada y estas son nuestras prioridades’. Y nosotros trabajamos distinto. Para nosotros lo más importante es generar los consensos, discutir, dialogar, intercambiar, que decir ‘esto se hace así’. (Funcionaria AC)

El federalismo de las estrategias similares y consonantes de la gestión del FPV se fue reestructurando con una lógica de emprendedurismo que no sólo fue el estandarte de la AC para la formación de estudiantes y docentes sino también para

⁷ Con el nombre “kirchnerismo” suelen denominarse las gestiones de gobierno del FPV entre 2003 y 2015.

el trabajo de la Nación con las provincias. El emprendedurismo fue una idea articuladora en diferentes relatos discursivos políticos de la AC entendido como la expresión máxima de la autonomía. Si bien su origen tiene que ver con el mundo del empleo y empresarial, algunos de sus fenómenos asociados pueden trasladarse al ámbito educativo, como la valoración de las iniciativas individuales y los caminos particulares, las posibilidades de reinventarse y la innovación. En el caso del federalismo configurado durante la gestión de la AC, podemos decir que las provincias fueron llamadas a convertirse en emprendedoras delineando sus propios derroteros individualmente.

Esto se vincula directamente con los postulados de la NGP, desde los cuales la empresa debe reemplazar a la burocracia siempre que sea posible y el burócrata debe conducirse lo más que pueda como un emprendedor no actuando ya por la simple conformidad con las reglas burocráticas, sino buscando maximizar los resultados y el respeto de las expectativas de los clientes, lo que supone que cada una de las unidades administrativas sea responsable de su producción específica y que goce de cierta autonomía en la realización de su propio proyecto (Laval y Dardot, 2015).

Estas concepciones de lo federal sostenidas por la gestión nacional de la AC que tenía como estandarte la libertad de los niveles subnacionales se plasmaron en reconfiguraciones de la planificación de las políticas educativas, como fue el caso de la reorientación y/o desmantelamiento de muchos programas nacionales del gobierno anterior y la incorporación de los Planes Operativos Anuales Integrales (POAI) como herramienta de gestión.

Durante las gestiones del FPV, los programas nacionales de ejecución descentralizada proliferaron como modo de intervención estatal debido a la necesidad de institucionalizar mecanismos de coordinación intergubernamental en contextos de descentralización de competencias desde el Estado nacional hacia los provinciales signados por la debilidad financiera dada la centralización de recursos (Astarita, Bonifacio y Del Cogliano, 2012). Estos programas le otorgaron un rol preponderante al nivel nacional en su direccionamiento y financiamiento y en el sector educativo muchos tuvieron alcance universal. Aunque la propuesta del Estado

central implicaba la implementación de estrategias similares, las provincias podían ajustar los programas a sus agendas y contextos particulares.

En la gestión de la AC, los programas nacionales se vieron afectados por la reducción o desaparición de equipos técnicos y el recorte presupuestario⁸. Además del despido de personal calificado, se llevaron a cabo medidas de intimidación policial y disciplinamiento laboral, resistidas por la movilización gremial, y la designación de personas provenientes del sector empresario en áreas especializadas como fue el caso de un ex CEO⁹ de la empresa Philip Morris en programas socioeducativos (Carli, 2017). Una marca distintiva de la gestión de la AC fue la ruptura del universalismo propio de muchos programas nacionales de la gestión anterior. Así, programas nacionales creados por la AC, tales como Asistiré y Escuelas Faro, no tuvieron alcance universal ni se implementaron en todas las jurisdicciones y programas como el Plan de Mejora Institucional que habían sido universales en la gestión del FPV dejaron de serlo.

Es interesante destacar que el desmantelamiento de muchos programas educativos nacionales, en su mayoría provenientes del área socioeducativa, se realizó bajo un discurso "federalizador" (Carli, 2017) y en nombre del paradigma del "emprendedorismo" (Indart y Vázquez, 2016). Si bien muchos programas socioeducativos desaparecieron en tanto programas nacionales de ejecución descentralizada, siguieron existiendo en una especie de "menú" del cual las provincias podían elegir qué líneas de acción implementar.

La federalización de las políticas educativas consistía en que cada provincia podía elegir los programas de los que participaba y la Nación les transfería una determinada cantidad de recursos que podían distribuir libremente para su ejecución (Gluz, Rodríguez Moyano y Diyarjan, 2018), exceptuando los casos de los

⁸ Esas medidas afectaron tanto a los equipos centrales como a los que gestionaban las políticas educativas en el territorio de programas como Conectar Igualdad, Centros de Actividades Juveniles, Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, Turismo Educativo, Orquestas Infantiles y Juveniles y Radios Escolares, entre otros.

⁹ Algunos autores caracterizaron al gobierno de la gestión de la AC como una "ceocracia" en tanto un gran porcentaje de los miembros de su gabinete habían sido CEOs de empresas privadas. En el caso de educación, el 7.7% del gabinete nacional inicial de la AC cumplía con esta característica, tratándose del valor más bajo en comparación con el resto de las carteras (Canelo, 2021).

fondos asignados a la Educación Sexual Integral y el Plan de Mejora Institucional que tenían asignación específica y solamente podían utilizarlos para esas líneas de acción. Las estrategias comunes y universales dejaron de ser el horizonte de las políticas educativas para el nivel secundario y cobró relevancia una perspectiva que privilegió las estrategias diferenciadas. Este escenario de aparente mayor autonomía provincial en el que cada jurisdicción era convocada a planificar y gestionar localmente el sistema educativo no hizo más que encubrir y exacerbar las desigualdades interjurisdiccionales ya que sólo en algunas provincias existían condiciones materiales y simbólicas para sostener las políticas. En nombre de un supuesto "emprendedorismo federal" se pusieron en riesgo algunas de las bases nacionales del derecho social a la educación (Indart y Vázquez, 2016).

Antes vos les dabas diez pesos para movilidad, cinco pesos para Centros de Actividades Juveniles, etc. La suma de eso daba cien y le creabas a la provincia un fondo con eso [...] Ahora [gestión de la AC] se les crea un fondo para que ellos financien lo que ellos crean que tienen que hacer. [...] Es decir, ellos podían hacer lo que querían siempre y cuando se consensuaran los indicadores que iban a usar y al final se mejoraran esos indicadores. (Funcionario FPV y AC)

A este nuevo modo de planificación subyacía la concepción de la unidad nacional presente en la agenda de la AC, vinculada con la idea de que todas las provincias alcanzaran determinados resultados medibles mediante la elección de las estrategias que consideraran pertinentes. La Nación se corrió del rol de coordinadora en términos de definidora de estrategias de acción concretas vía los programas nacionales para aproximarse a un lugar de auditora de resultados finales, entendiendo la coordinación como el control de resultados. Todo eso iba en perfecta consonancia con las técnicas de *management* basadas en el tríptico "objetivos-evaluación-sanción" en las que cada entidad es considerada autónoma y responsable, se le asignan objetivos a alcanzar y es evaluada regularmente en cuanto a la realización de tales objetivos y, finalmente, sancionada positivamente o negativamente de acuerdo con sus logros; lo que presupone que la eficacia aumentará por la presión ejercida sobre los agentes públicos (Laval y Dardot, 2015).

Las opciones de política educativa que las provincias elegían “a la carta” se organizaban y presentaban en los Planes Operativos Anuales Integrales (POAI), la herramienta de planificación educativa introducida por la gestión de la AC. Los POAI se propusieron como un nuevo modo de planificación anual o bianual que apuntaba a tener una mirada más integral del sistema educativo evitando que los niveles y/o las áreas trabajen por separado, como lo hacían en los Planes Jurisdiccionales utilizados durante la gestión anterior, en sintonía con la nueva arquitectura institucional del ministerio de educación nacional, en la cual se disolvieron las direcciones por niveles educativos creadas durante la gestión del FPV. Esto se debió a que ya no se apuntaba a que todas las jurisdicciones llevaran adelante estrategias similares, el sentido de la coordinación nacional mutó y la Nación asumió un rol de auditora que iba monitoreando los avances de cada jurisdicción hacia sus metas propuestas.

Siguiendo una lógica de planificación estratégica situacional, los POAI buscaron articular las acciones de política educativa con lo presupuestario (Raschia y Wischnevsky, 2019) y monitorear la asignación de los recursos desde la perspectiva de la trazabilidad pudiendo luego evaluar su aplicación en sintonía con las metas propuestas (Claus¹⁰, 2018). Desde la perspectiva de la AC, los cambios introducidos en su gestión la hacían “verdaderamente federal”, en contraposición con la anterior, debido en parte a que las nuevas estrategias de planificación y asignación de fondos les daban mayor autonomía a las jurisdicciones.

Si bien no existieron sanciones vinculadas al incumplimiento de metas propuestas en los POAI, encontramos algunos indicios de que se tendía hacia una gestión por resultados. Así, por ejemplo, en la dimensión “presupuesto” del Diagnóstico para la planificación de la Secundaria Federal 2030 (política rectora del nivel secundario en esta gestión) aparecen dos preguntas clave en este sentido, como variables a ser tenidas en cuenta para el análisis jurisdiccional: “¿Cuáles son los programas en los que más se invierte? ¿Estos programas están dando resultado?” (SICE, s/f). Dicha indicación intentaba ser una sugerencia para que las

¹⁰ Agustín Claus fue Director Nacional de Planeamiento Educativo durante parte de la gestión de la AC entre 2016 y 2017.

provincias utilizaran ese criterio a la hora de elegir qué programas educativos seleccionar para que la Nación financie. Algo similar evidenciamos al consultar por los criterios de selección de las instituciones educativas que cada jurisdicción incorporaba a los programas, en donde desde la Nación sugerían apuntar a aquellas que podrían “mover más las agujas” de los resultados (Romualdo, 2022).

Los POAI adquirieron centralidad en esta gestión, aunque en la práctica surgieron algunas dificultades. La integralidad pretendida fue difícil de lograr por desacuerdos horizontales, flujos de información contradictorios entre las áreas de los ministerios y disputas por los recursos y por la inclusión o no de programas (Raschia y Wischnevsky, 2019). Hubo también contradicciones, identificadas por los miembros de la misma gestión, vinculadas a las restricciones presupuestarias de la AC y a los excesivos tiempos que tomaban la elaboración y aprobación de los POAI. Si bien algunos funcionarios de la AC concebían al proceso de planeamiento instaurado como un “inédito proceso de federalización del planeamiento educativo” (Claus, 2018) no hubo consenso al respecto y, además, el rol de las provincias en la construcción de sus POAI no habría sido activo en todos los casos.

Yo tenía Subsecretarios provinciales que me decían ‘Yo no sé qué hacer con la plata que está viniendo’. Pero no porque no existiese, sino porque no tenían los recursos humanos para poder articular políticas educativas. Me parecía que retirar al Estado nacional de la construcción de las propuestas educativas nacionales a las provincias les generaba mucha inequidad. [...] te ponés contento porque vas a tener más autonomía. Lo que pasa es que para mí eso va en detrimento de un proyecto educativo nacional. (Funcionario AC)

4. Rendición de cuentas y transparencia: el seguimiento de fondos transferidos de la Nación a las provincias

Claro está que este camino demanda una estrategia de planificación para su implementación -es mucho más fácil bajar una línea y que los demás se acoplen; y mucho más fácil aún dejar todo como está-, que necesita de concretos y efectivos encuentros de consenso y seguimiento minucioso de las transferencias de fondos; sin estas premisas, se acrecienta el riesgo de

que el presupuesto no sea efectivamente utilizado para el bien del logro de la política pública. (Miguel, 2020, pp. 32)

La AC hizo diagnósticos referidos a las gestiones nacionales anteriores que apuntaban a la falta de transparencia en el manejo de los fondos transferidos de la Nación a las provincias y en eso se fundamentó el uso de algunas de las herramientas de la NGP que fueron propagadas como respuesta a las demandas de rendición de cuentas de las sociedades contemporáneas (Daniel y Caravaca, 2021) difundiendo la normatividad práctica que caracteriza al neoliberalismo (Laval y Dardot, 2015).

Una de las novedades del gobierno empresarial reside en el carácter transversal y sistemático de un modo de dirección basado en la responsabilidad individual y el autocontrol y las técnicas de auditoría, vigilancia y evaluación están destinadas a aumentar la exigencia de control de sí y de rendimiento individual (Laval y Dardot, 2015). Si trasponemos ese modelo al federalismo, son los estados subnacionales, en nuestro caso las provincias, las que deben ser responsables de sí mismas y capaces de dar cuenta de sus actos ante otros.

Por eso, la herramienta de planificación de los POAI se combinó con un mecanismo de fondos rotatorios que se configuró como una herramienta de control de ejecución de fondos¹¹ del nivel central hacia los niveles subnacionales. Con la AC se avanzó un paso más en el camino de la lógica gerencial sugerido por los organismos internacionales (UNESCO, 2016) y se instauró la lógica de rendición de cuentas, evitando las transferencias masivas de fondos a las provincias y/o las instituciones educativas frecuentes en la gestión anterior. Si bien el proceso de registro informatizado de datos se inició durante las gestiones del FPV, en la gestión de la AC la ejecución y la correcta rendición presupuestaria se tornaron condición para seguir obteniendo financiamiento nacional, evidenciando el rol de "auditor" asumido por el nivel nacional en este período.

¹¹ Sólo nos referimos a los fondos de las transferencias no automáticas vinculadas a las políticas y programas destinados al nivel secundario.

Se utilizaba una lógica de fondos rotatorios para las transferencias no automáticas de fondos nacionales planificados en el POAI con el argumento de poder garantizar su seguimiento financiero. El dinero se transfería de la Nación a las provincias en cuotas y una vez que cierto porcentaje se reportaba ejecutado, habiéndose realizado la rendición de cuentas correspondiente, se habilitaba la transferencia de la siguiente cuota. Esto se instrumentó con el objetivo de solucionar un problema con el que se habían encontrado a inicios de su gestión, la acumulación de dinero sin ejecutar en las cuentas provinciales.

En general lo que pasa es que, si no ejecutó, eso que le faltó ejecutar pasa al año siguiente. O sea, por ejemplo, vos tenías 10 millones y ejecutaste 8, los 2 millones que te sobraron se pasan al siguiente pero no se pasan como crédito adicional, o sea, los 2 millones que te sobraron de éste, alimentan los 10 millones del año siguiente. No te penalizo, pero tampoco te lo doy como adicional. (Funcionaria AC)

La principal diferencia con la gestión anterior radicó en la implementación de fondos rotatorios como mecanismo de control de ejecución de fondos y de sanción a las provincias, aunque desde la perspectiva oficial no se lo reconocía como una penalización. Un ejemplo paradigmático fue el caso del Plan de Mejora Institucional (PMI), un programa nacional para el cual la AC, además de eliminar el criterio de asignación universalista de la gestión anterior, transfirió a las jurisdicciones la toma de decisión sobre las escuelas que los implementarían. Algunas jurisdicciones priorizaron mantener la universalidad, reduciendo el monto de dinero por escuela o utilizando fondos propios y otras ajustaron la cantidad de escuelas al presupuesto asignado, mecanismo que profundizó la fragmentación del sistema. En 2017, por ejemplo, cuatro jurisdicciones no implementaron este programa (Raschia y Wischnevsky, 2019).

A partir de 2018, la asignación de los fondos a las jurisdicciones para PMI incorporó como criterio, además de los últimos niveles de ejecución de fondos del programa, los resultados del Operativo Aprender (operativo nacional de evaluación) en el último año del nivel secundario. Resulta pertinente recordar que la evaluación se convirtió en uno de los principales ejes de la agenda de la AC entendida, en

sintonía con la agenda global, como el camino para alcanzar la calidad educativa, asociada directamente a la rendición de cuentas y reducida a un sistema operativo de control con el objetivo de justificar los ajustes en educación (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

Finalmente, en 2019 se agregaron recomendaciones que apuntaban a que las escuelas que recibieran fondos de PMI cumplieren con ciertos requisitos administrativos (Raschia y Wischnevsky, 2019). Esto último derivó en un traslado de la penalización que la Nación les hacía a las provincias hacia las escuelas. Cabe preguntarse cómo podrían las escuelas que no recibían fondos, ya fuera por dificultades en la rendición de los mismos o por el abandono del alcance universal de la política en sí, elaborar sus Planes de Mejora Institucional para mejorar y renovar sus propuestas educativas en el marco de la Secundaria Federal 2030.

El desplazamiento del universalismo como criterio de construcción de lo común y la eficiencia en la ejecución de fondos como criterio de otorgamiento de financiamiento configuraron un esquema de reproducción de la fragmentación y las desigualdades interjurisdiccionales existentes. Esto pone en evidencia que las normas contables constituyen una forma específica de racionalidad importada de la economía y que la gestión por rendimiento plantea problemas graves en un ámbito como el educativo (Laval y Dardot, 2015). Fijar indicadores de rendimiento en el campo de las políticas educativas es complejo y muchas veces se sustituye un acto de juicio que depende de criterios éticos y políticos por una medida de eficiencia a la que se le supone una neutralidad ideológica desdibujando las finalidades propias de la educación en provecho de una norma contable (Laval y Dardot, 2015).

Si bien el mecanismo de fondos rotatorios contribuyó a ordenar la gestión financiera de las provincias, no garantizó necesariamente la ejecución de los fondos que era lo que se pretendía. Muchas provincias vieron interrumpidas las transferencias que recibían del nivel nacional debido a rendiciones de cuentas incompletas y, como siempre, las que terminaron siendo penalizadas y perjudicadas fueron aquellas con menores capacidades estatales tales como equipos técnicos locales con menos recursos. Esto repercutió de manera diferente en cada una de

las provincias, además, porque la tenencia de fondos propios para complementar o suplir los nacionales es muy despereja.

Es difícil gestionar en el Estado. No es que no llegan a ejecutar las provincias porque son malas, yo tampoco llego como Nación. Todos saben la solución, pero no es fácil hacerlo en el Estado. Tenés que comprar un teléfono y una licitación te lleva ocho meses y ahora con las elecciones peor, olvidate. [...] Esto [los fondos rotatorios] permite hacer un presupuesto más real pero no asegura una mejor ejecución. (Funcionario FPV y AC)

Los fondos rotatorios se implementaron también para subsanar otro inconveniente en la gestión de las transferencias de fondos nacionales a las provincias vinculado con las "cuentas únicas" jurisdiccionales dependientes de los ministerios de economía/hacienda locales y en ese caso, para algunos funcionarios, sí parecen haber resultado efectivos porque en ocasiones constituían un obstáculo para que las carteras educativas recibieran su dinero.

La penalización a las carteras educativas provinciales no resuelve los problemas estructurales del Estado ni transforma las culturas institucionales de un día para otro porque aunque el Estado puede incorporar instrumentos tecnológicos para garantizar el acceso a la información y la transparencia en la gestión, es imposible reducir la acción estatal a una cuestión técnica ya que eso implicaría desconocer que los Estados tienen historias e identidades propias y rehuir al debate acerca del rol del Estado en materia económica y social (Bernazza, 2016).

5. Conclusiones

En este artículo nos propusimos analizar las reconfiguraciones del federalismo educativo argentino orientadas por ideas propias del neoliberalismo durante la gestión nacional de la Alianza Cambiemos entre 2016 y 2019. Evidenciamos cómo las críticas al centralismo de las gestiones anteriores del FPV con el estandarte de la libertad provincial orientaron las modificaciones que se hicieron a los instrumentos de planificación de las políticas para la escuela secundaria obligatoria y también de qué manera se implementaron mecanismos de

rendición de cuentas de los fondos nacionales transferidos a las provincias movilizadas por una repudiada deuda de transparencia.

Los sentidos sobre el rol del Estado y la administración pública se construyeron desde el discurso en oposición a las gestiones del FPV que se consideraban centralistas, poco transparentes y, al fin y al cabo, ineficientes. Se apeló entonces a una serie de técnicas propias de la NGP que posicionaron a la Nación en un rol eminentemente "auditor". Los énfasis economicistas y tecnocráticos propios del neoliberalismo se hicieron evidentes al poner a la evaluación, entendida como rendición de cuentas, como el eje articulador de las partes descentralizadas del Estado -las provincias-, y otorgándole al nivel central el poder de evaluar/auditar reconfigurando así su rol (Ornelas, 2003).

Cabe destacar que el rol de auditoría asignado a la Nación desde los discursos y documentos oficiales en la práctica se limitó a fortalecer el área de evaluación y elaborar planes cuyo horizonte era el control por resultados, pero lo único que efectivamente se auditó fue la ejecución y rendición de fondos nacionales recibidos vía transferencias no automáticas por parte de las provincias. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas no tuvieron prácticamente consecuencias en la gestión educativa y no existieron sanciones vinculadas al incumplimiento de metas propuestas en los POAI.

Asimismo, podemos decir que se conformó un federalismo de metas comunes a alcanzar a las que cada provincia podía llegar como quisiera, siempre y cuando se responsabilizara por los resultados obtenidos, es decir, hubo una tendencia centrífuga de alejamiento del eje de acciones comunes propuesto por la gestión anterior. Fue un modelo de *laissez faire* que con la bandera de la libertad abrió un abanico de posibles políticas para la escuela secundaria obligatoria y, al mismo tiempo, dejó a las provincias libradas a sus desiguales recursos y capacidades y desresponsabilizó a la Nación por generar condiciones equivalentes para todas ellas profundizando la fragmentación del sistema y resquebrajando las orientaciones comunes en las que había intentado avanzar la gestión del FPV (Gluz, Rodríguez Moyano y Diyarian, 2018). La libertad vino de la mano de la responsabilidad. Autonomía más *accountability* fue la fórmula que la gestión de la AC eligió a costa

de perder un rumbo nacional unificado y para distanciarse de un modelo de Estado nacional que consideraba intruso o demasiado interventor.

Para cerrar, cabe recordar que la defensa de la autonomía provincial en los sistemas federales y la transparencia en el manejo de los fondos públicos no son propósitos neoliberales *per se*, sino que más bien se los han apropiado algunas derechas y los han sabido operacionalizar en mecanismos de gestión pública concretos. Debemos ser cuidadosos con las perspectivas críticas que confunden esto y rechazan tanto el neoliberalismo como cualquier tipo de cambio en los sistemas educativos y terminan por defender a estos últimos tal como están, silenciando las desigualdades que engendran y la relativa debilidad de sus logros sobre todo con los estudiantes de sectores más desfavorecidos (Dubet, 2004).

Quedan abiertos a futuro, en primer lugar, el interrogante por la posibilidad de construir un Estado nacional garante de derechos cuyo objetivo sea el resguardo de la unidad de un sistema educativo nacional pero que además pueda congeniarla con el respeto por las autonomías y particularidades provinciales y, en segundo lugar, la pregunta por la factibilidad de diseñar mecanismos de rendición de cuentas fundados en perspectivas democratizantes de acción pública más que en dispositivos de penalización.

Referencias bibliográficas

- Astarita, M., Bonifacio, S. y Del Cogliano, N. (2012). Relaciones Intergubernamentales (RIGs) en la Administración Pública Argentina. En H. Cao y J.M. Abal Medina (Comps.), *Manual de la Nueva Administración Pública Argentina* (pp. 231-285). INAP.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Bernazza, C. (2016). Bienvenidos al pasado. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 6(11), 23-37. <https://doi.org/10.18294/rppp.2016.1225>

- Canelo, P. (2021). ¿Una nueva elite política? Perfil sociológico de los gabinetes iniciales de Cambiemos. *Estudios Sociales*, 60(1), 143-182. <https://doi.org/10.14409/es.v60i1.8959>
- Cao, H. (2002). *La especificidad del Estado y la administración pública en las provincias del área periférica de la República Argentina*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]
- Carli, S. (30 de enero de 2017). Una concepción gerencialista del Estado. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/17052-una-concepcion-gerencialista-del-estado>
- Claus, A. (2018). *Planificación y Presupuesto Educativo: hacia la trazabilidad de los recursos educativos*. V Reunión de Planificación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Correa, N. y Giovine, R. (9-10 de diciembre de 2010). *¿De La Subsidiariedad A La Principalidad Del Estado En La Reforma Educativa De Este Nuevo Siglo?* [ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, "Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales". Universidad Nacional de La Plata.
- Daniel, C. y Caravaca, J. (mayo-septiembre de 2021). Modernización Estatal e Innovación Pública durante el gobierno de Cambiemos en la Argentina. Notas desde una perspectiva crítica. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 16, 221-245.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (Org.); *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-43). IIPPE/UNESCO.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Quién garantiza el derecho a la educación en un país federal? Algunas reflexiones sobre el caso argentino. En C. Cunha, J. Vieira de Sousa y M. Silva (Orgs.), *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (pp. 113-133). Autores Associados.
- Feldfeber, M. (2020). La Restauración Conservadora en Argentina: Políticas Educativas y Cambio Cultural durante el gobierno de Macri (2015-2019). *Temas em Educação*, 29 (3). <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.56388>

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (abril-junio de 2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação e Sociedade*, 115, 339-356.
- Feldfeber, M., Puigrós, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CTERA) de Argentina.
- Ferrer, A. (marzo de 2016). El regreso del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur. <http://www.eldiplo.org/notas-web/el-regreso-del-neoliberalismo?token=&nID=1>
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En N. Gluz, R. Elías y C. Rodríguez (Coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana* (pp. 20-45). CLACSO.
- Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Diyarjan, M. (18-20 de abril de 2018). *Derechos en tensión: una mirada sobre las políticas educativas del siglo XXI en un contexto de restauración conservadora en América Latina* [ponencia]. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue, Argentina.
- Gorostiaga, J. (2012). La Reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina. En S. Más Rocha (Comp.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 17-48). Editorial La Crujía.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Houtart, F. (mayo-junio de 2016). América Latina: el final de un ciclo o el agotamiento del posneoliberalismo. *Le Drapeau Rouge*. Disponible en <http://www.alainet.org/es/articulo/176862>
- Indart, M. y Vázquez, S. (18-19 de agosto de 2016). *El nuevo conservadurismo educativo. Reflexiones sobre el discurso y las políticas públicas del gobierno*

- macrista desde la sociología de la educación* [ponencia]. XIV Encuentro Nacional de Carreras de Educación y Escuelas de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- López, A. (2003). La Nueva Gestión Pública: algunas precisiones para su abordaje conceptual. Instituto Nacional de Administración Pública, *DEI*, Serie I, Doc. N° 68.
- Miguel, M. (2020). *Aprendizaje Salvaje*. Juan González del Solar.
- Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Ouviña, H. y Thwaites Rey, M. (comps.) (2018). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.
- Pagura, N. (2018). *Hacia una teoría crítica del trabajo en el capitalismo actual*. TeseoPress.
- Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). *Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Romualdo, V. (2022) Tesis Doctoral. *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006-2019*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]
- Ruiz, G. (Comp.) (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) (s/f). *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030. Aprendizaje 2030. Secundaria Federal 2030*.
- Tedesco, J. C. (2002). Los problemas de la transición. En I. Aguerrondo (Org.), *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red* (pp. 49-51). IIPPE/UNESCO-Sede Buenos Aires.

- Tokatlian, J. (abril de 2014). El neogolpismo. *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur. N° 178, Rupturas constitucionales de nuevo signo.
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40, 1-23.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599-622.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V (5). 59-78.
- Vommaro, G. (2019). De la construcción partidaria al gobierno: PRO-Cambiemos y los límites del 'giro a la derecha' en Argentina. *Colombia Internacional*, 1(99), 91-120. <https://doi.org/10.7440/colombiaint99.2019.04>

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2023



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)