

La innovación en las políticas para la escuela secundaria y el gobierno de la educación de la Alianza Cambiemos (2016-2019)

Innovation in policies for secondary school and the government of education of the Cambiemos Alliance (2016-2019)

Vanesa ROMUALDO*

RESUMEN

En este artículo nos proponemos analizar desde una perspectiva crítica cómo la innovación se configuró como una de las ideas rectoras de las transformaciones realizadas en materia educativa por la gestión nacional de la Alianza Cambiemos entre 2016 y 2019 en la Argentina con el objetivo de modificar lo realizado en los años anteriores por las gestiones del Frente para la Victoria, en un contexto de predominio de perspectivas gerencialistas y neoliberales del Estado. Este trabajo es parte de una tesis doctoral y da cuenta, en primer lugar, de las reformas que se le hicieron a la escuela secundaria en nombre de la innovación tomando en cuenta tanto el aspecto curricular como la función que le fue otorgada. Y, en segundo lugar, evidencia de qué manera la innovación apareció como un principio que guió los cambios realizados en la arquitectura institucional del Estado y la modernización de las herramientas para el planeamiento educativo y los procesos de gestión de fondos transferidos de la Nación a las provincias. La investigación se llevó adelante mediante una metodología de tipo cualitativo. Se realizaron 46 entrevistas semiestructuradas a técnicos y funcionarios públicos del sector educativo nacional y jurisdiccional entre 2018 y 2020 y, además, se recopilaron y analizaron documentos y datos secundarios. El análisis de los datos se realizó siguiendo la teoría fundamentada.

Palabras clave: políticas educativas; escuela secundaria; innovación; nueva gestión pública; neoliberalismo.

ABSTRACT

This article critically analyzes how the concept of innovation played a central role in the educational transformations implemented by the national administration of Argentina, the *Alianza Cambiemos*, between 2016 and 2019. These changes aimed to depart from the policies pursued by the previous administrations of the *Frente para la Victoria*, within a context dominated by managerialist and neoliberal perspectives on the role of the State in education. This work is part of a doctoral thesis and provides an account of the reforms implemented in secondary schools under the banner of innovation. It examines both the curricular changes and the redefined role of secondary education. Additionally, it explores how innovation

* Dra. en Ciencias Sociales (UBA). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Contacto: vanesa.romualdo@gmail.com

emerged as a guiding principle for transforming the institutional architecture of the State and modernizing the tools for educational planning and management of funds allocated from the Nation to the provinces. The research employed a qualitative methodology. Between 2018 and 2020, forty-six semi-structured interviews were conducted with technicians and civil servants from both the national and subnational education sectors. Additionally, documents and secondary data were collected and analyzed. The data analysis was conducted by the principles of grounded theory.

Key words: education policies; secondary school; innovation; new public management; neoliberalism.

Introducción

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 noventa, 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. Para ello 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 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 Nueva Gestión Pública (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 importación de estilos de gestión provenientes del sector empresarial, 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 *et al.*, 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)¹. Surgieron propuestas de transformación de la escuela secundaria, la cual ya era obligatoria desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/2006 (LEN), apuntando a su actualización y a la innovación poniendo 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 y, 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 desigualdades interjurisdiccionales existentes, se concentraron en cofinanciar los salarios docentes en detrimento de los programas educativos nacionales (Romualdo, 2022).

Las transformaciones generales del campo educativo propuestas en la agenda de la gestión nacional de la AC tuvieron su correlato en las reformas realizadas a la escuela secundaria y en las estrategias implementadas para la gestión y el gobierno de la educación. Creemos que tanto la organización interna del Estado como las intervenciones estatales en materia de política pública 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. En ese marco, en este artículo nos proponemos analizar el modo como el concepto de innovación guio los cambios del sistema educativo motorizados por la AC con el objetivo de reformar lo realizado en los años anteriores por las gestiones del FPV. Nos centraremos, en primer lugar, en las reformas que se le hicieron a la escuela secundaria en nombre de la innovación tomando en cuenta tanto el aspecto curricular como la función que le fue otorgada. Y, en segundo lugar, analizaremos de qué manera la innovación apareció como un principio rector de los cambios realizados en la arquitectura institucional del Estado y la modernización de las herramientas para el planeamiento educativo y los procesos de gestión de fondos transferidos de la Nación a las provincias. Si bien el análisis se centra en la gestión nacional de la AC en el período 2016-2019, el mismo se realizará mediante una comparación con las gestiones anteriores del FPV para dar cuenta de los cambios producidos entre gestiones.

Perspectiva teórica y estrategia metodológica

Siguiendo a Oszlak (2003), concebimos al Estado como una relación social, la instancia política que articula un sistema de dominación social que se va formando a través de un proceso por el cual adquiere atributos que son distintos en cada momento histórico. La manifestación material de dicho Estado es un conjunto interdependiente de instituciones que conforman el aparato en el que se condensa el poder y los recursos de la dominación política.

El gobierno es la cumbre del aparato estatal y está constituido por aquellos roles fundamentales desde donde se movilizan los recursos controlados por el Estado, directamente o por delegación a escalones inferiores de la jerarquía burocrática, en apoyo de órdenes y disuasiones (Thwaites Rey, 1999). Los gobiernos elaboran sus agendas, es decir, seleccionan una serie de problemas y demandas que ordenan como objetos de su acción cuestiones sobre las que han decidido que deben actuar (Aguilar Villanueva, 1993). El aparato institucional del Estado es la arena fundamental donde se dirimen los contenidos y las formas

¹ 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).

de resolución de las cuestiones que integran la agenda estatal, motivo por el cual suele expresar las contradicciones subyacentes en el orden social que se pretende instituir (Oszlak, 2003). Así, las políticas públicas son la expresión del Estado en acción y son a su vez un efecto de relaciones de fuerza respecto de una cuestión socialmente problematizada (Thwaites Rey y López, 2005).

Desde finales de los 70, el paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP -en inglés, *New Public Management*) se convirtió en el cuerpo doctrinario imperante en la agenda de la reforma del Estado en numerosos países, llegando a la Argentina en los 90. Este movimiento que se autodenominó modernizador 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, siendo el punto de llegada un Estado mínimo que desarrollara sólo las funciones que fueran necesarias de una forma eficaz y efectiva (López, 2003). Así, técnicas como la planificación estratégica y el control por resultados se presentaron como un conjunto de iniciativas aplicables a todo tipo de organizaciones y caracterizadas por su supuesta neutralidad política.

La NGP fue promovida por una amplia red de organismos internacionales y fundaciones transnacionales que propagaron su encuadre a escala global y presentaron sus herramientas como respuesta a las demandas de transparencia y rendición de cuentas de las sociedades contemporáneas (Daniel y Caravaca, 2021) propagando la normatividad práctica que caracteriza al neoliberalismo (Laval y Dardot, 2015). 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).

Inscribimos la política de modernización administrativa de la gestión nacional de la AC 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, aplicados a la administración pública guiaron un cambio al interior del Estado no sólo tecnológico, sino también cultural, el cual se presentaba como una “innovación” en los procesos de toma de decisiones, de gestación e implementación de políticas públicas, así como en los estilos de gestión de los recursos humanos del Estado mediante su profesionalización y nuevas propuestas de capacitación, premios e incentivos (Daniel y Caravaca, 2021).

La metodología elegida para llevar adelante la tesis doctoral² 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 y categorías pueden emerger en forma inductiva a lo largo de todo el flexible e interactivo proceso de investigación (Sautu, 2005). Las técnicas de recolección/producción de datos utilizadas para cumplir con los objetivos propuestos fueron la realización de entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Se realizaron 46 entrevistas semiestructuradas a técnicos y funcionarios públicos³ del sector educativo nacional y de tres jurisdicciones

² La misma 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.

³ Se garantizó el respeto de la privacidad y confidencialidad de la información y el anonimato de las personas, por ese motivo, los nombres propios y/o los cargos específicos de algunos funcionarios en las ocasiones que permiten que sean identificados sus testimonios se incluyen solamente cuando la información es de acceso público, como es el caso de las producciones de su autoría o entrevistas que han dado a la prensa.

seleccionadas como casos - la provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Neuquén - entre 2018 y 2020 (Romualdo, 2022).

Además, se recopilaron y analizaron documentos y datos secundarios de materiales tales como normativas referidas a las políticas educativas del nivel secundario, documentos grises y públicos de las políticas para garantizar la obligatoriedad del nivel, sitios web estatales oficiales, organigramas del sector educación de la administración pública nacional y jurisdiccional, declaraciones públicas de los funcionarios de las gestiones de gobierno 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.

La Secundaria Federal 2030 y el giro de la inclusión a la innovación

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. La AC 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 agenda⁴. 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 en pos de concretar los desafíos pendientes para afianzar el valor central de la educación como principal política de Estado que garantiza el desarrollo social y económico del país sostenido en el tiempo; se armó un nuevo proyecto educativo, autodenominado en ocasiones como “revolución educativa”, que reorientó las prioridades.

Las principales orientaciones de la gestión de la AC se plasmaron en un plan federal aprobado en agosto de 2016 mediante la Resolución CFE 285 de 2016 y denominado Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende” (PEN 2016-2021). El PEN 2016-2021 se presentó como una agenda de trabajo con cuatro ejes centrales para la política educativa nacional: aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; planificación y gestión educativa; y comunidad educativa integrada. A su vez se establecieron tres ejes transversales: innovación y tecnología, políticas de contexto, y evaluación e información.

En ese contexto, el instrumento normativo rector de la transformación de la secundaria fue la Resolución CFE 330 de 2017, en la que se aprobaron los documentos “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)” y “Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario” en diciembre de 2017 (Raschia y Wischnevsky, 2019). El MOA se propuso como un encuadre orientador para repensar la escuela secundaria y transitar hacia su renovación e innovación en cuatro dimensiones de manera integrada y sistémica: la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes (desarrollo de capacidades y saberes emergentes); la organización del

⁴ Las gestiones nacionales del FPV promovieron un desplazamiento conceptual respecto de las políticas previas que colocó a la “inclusión” y la “igualdad” como conceptos fundamentales de su retórica. Si bien el concepto de inclusión fue instalado por algunos organismos internacionales en los 90, el énfasis en ésta como meta y concepto articulador de políticas públicas fue una constante del FPV y constituyó una estrategia de diferenciación respecto de la década anterior que era acusada por haber producido “excluidos” (Oreja Cerruti, 2015). Asimismo, el concepto de equidad, propio de las políticas educativas de los 90, referido a dar a cada uno lo que se merece en función de sus méritos o condiciones se reemplazó por el de igualdad que sostiene que todos los seres humanos son iguales y tienen los mismos derechos y obligaciones.

trabajo docente; el régimen académico y la formación y acompañamiento profesional docente (Res. CFE 330 de 2017).

La política educativa acordada federalmente para el nivel se llamó “Secundaria Federal 2030” en consonancia con la denominación establecida por la UNESCO en la “Declaración de Incheon para la Educación 2030” y el “Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4)” (UNESCO, 2016), tal como se explicita en los documentos oficiales (Res. CFE 330 de 2017) y como también lo manifestaron funcionarios del nivel nacional. Con la gestión de la AC la Argentina inició un proceso de adaptación de los desafíos que el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) planteaba en sus políticas educativas a las metas e indicadores fijados para el ODS 4 (Kolesnik, 2018).

En el “Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4” (UNESCO, 2016) encontramos como uno de los enfoques estratégicos propuestos “Centrarse en la calidad y el aprendizaje” (UNESCO, 2016), lo cual en el documento se vincula directamente al fortalecimiento de los sistemas de evaluación educativa y a la innovación mediante la enseñanza de materias ligadas a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) (UNESCO, 2016). La agenda de política educativa de la AC se construyó en diálogo con algunos organismos internacionales y los propósitos de igualdad e inclusión de la gestión anterior se abandonaron para dar lugar a estas nuevas orientaciones de política educativa.

En esa misma línea, en 2017 se llevó a cabo en Buenos Aires la Reunión “Educación 2030: Educación y habilidades para el siglo XXI”, un encuentro regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe cuyo producto fue la “Declaración de Buenos Aires” (UNESCO, 2017) en la cual se precisaron los cambios que interesaba hacer en la región a nivel curricular y el tipo de aprendizajes que se esperaba en el nuevo siglo.

La AC se planteó preocupaciones diferentes a las del FPV y la unificación de la estructura y la currícula del sistema nacional dejaron de estar en agenda. Los intentos de la gestión anterior por unificar la currícula del nivel secundario se asociaron a cierta rigidez y obsolescencia, cuestión que se vincula con la noción de unidad nacional que se sostuvo durante esta gestión que, a diferencia de la anterior, no se concebía como la puesta en marcha de estrategias similares en todas las provincias, sino que era más bien un ideal de unidad centrado en resultados medibles.

Me parece que en la gestión anterior se avanzó en la transformación curricular y en generar una Resolución que también fue buena que es la 93 [Res. CFE 93 de 2009] que abre un montón, pero después se cierra con la 84 [Res. CFE 84 de 2009], o sea ‘te dejo hacer todo esto, pero tenés que hacer tanta cantidad de horas para matemática...’. Para mí eso quiso buscar un piso común a nivel nacional pero también cerró un poco las puertas a la innovación (Funcionaria AC).

El “derecho a la educación” presente en los discursos oficiales de la gestión del FPV se cambió por el “derecho a aprender en el siglo XXI” y el foco se corrió de la inclusión a la innovación conllevando esta transformación la desaparición de la atención a las desigualdades de la agenda pública. El derecho a la educación se restringió en clave de derecho al aprendizaje desde una concepción individualizante de las trayectorias escolares y sus condicionantes en contextos de incremento simultáneo de la pobreza y las desigualdades (Gluz *et al.*, 2020).

Las transformaciones en el mundo del trabajo, las tecnologías de la información y comunicación, el multiculturalismo y la globalización presentan nuevos desafíos para la educación. La sociedad está cambiando a un ritmo más acelerado que nuestro sistema educativo y la brecha entre las propuestas pedagógicas que presentan las escuelas y

la vida de los/las estudiantes se amplía cada vez más. [...] El MOA está orientado a promover la innovación con sentido de justicia educativa en pos de garantizar trayectorias escolares continuas, diversas y significativas, así como el egreso de todos los/las estudiantes con los saberes fundamentales (Res. CFE 330 de 2017, anexo I).

Resulta relevante recuperar aquí la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) porteña, como se denominó el proceso de reforma que reestructuró la escuela secundaria de la CABA respondiendo a la LEN y a los lineamientos acordados federalmente para la validación nacional de los títulos otorgados en el nivel llevado a cabo entre 2011 y 2015. La NES fue un hito en la política educativa de la CABA de las últimas décadas y en sus postulados encontramos el germen de lo que luego serían las orientaciones de política educativa de la gestión nacional de la AC⁵. En los documentos oficiales de apoyo a la implementación de la NES e incluso en el propio diseño curricular son recurrentes las referencias al siglo XXI, a la obsolescencia del sistema educativo y la necesidad de su renovación (Chiesa, 2021). Además, encontramos referencias a la innovación y a la creatividad como las habilidades en las que es necesario formar a los jóvenes que acuden al nivel secundario y parte de esa impronta fue retomada por la Secundaria Federal 2030.

La innovación, la creatividad, las habilidades para el siglo XXI, exigen a la educación en general –y a la formación del nivel secundario en particular– adaptarse a estas nuevas demandas para permitir a nuestros jóvenes la posibilidad de acceder no solo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera (Res. MEGCABA 321 de 2015: 14).

Otra de las orientaciones presentes en la agenda nacional de política educativa de la AC tuvo que ver con la intención de vincular el sistema educativo con el mundo empresarial⁶ y eso en ocasiones se asoció a la necesidad de renovar y *aggiornar* al sistema que era considerado obsoleto tal como lo manifestaron públicamente en reiteradas oportunidades quienes fueron los dos ministros⁷ a cargo de la cartera educativa nacional:

No sirve más el sistema educativo argentino. Está diseñado para hacer chorizos, todos iguales. Se diseñó para tener empleados en una empresa que repetían una tarea todo el día, que usaban el músculo y no el cerebro y nunca lo cambiamos (Bullrich como se citó en Rodríguez, 2017).

Lo mejor [de la gestión] fue haber llevado a la escuela argentina al siglo XXI, haber empezado a mover un sistema que estaba anquilosado, a mover determinadas lógicas. Hemos evaluado, aplicado políticas de mejora tanto en lengua como en matemática. Hasta este año [2019] seguíamos con la secundaria de 1918. En 100 años no había

⁵ La CABA es gobernada desde fines de 2007 por el PRO, Propuesta Republicana, partido que integró la Alianza Cambiemos, motivo por el cual muchos de sus técnicos y funcionarios (y con ellos, sus ideas) se trasladaron al nivel nacional de gobierno entre 2016 y 2019.

⁶ En 2016 el titular de la cartera educativa, Esteban Bullrich, frente a empresarios reunidos en la Conferencia Anual de la Unión Industrial Argentina ilustró “Yo no me paro acá como ministro de educación, me paro como gerente de recursos humanos, eso es lo que soy para ustedes”, dando a entender que el sistema educativo debía ponerse al servicio del empresariado (Rodríguez, 2017).

⁷ Esteban Bullrich fue Ministro de Educación y Deportes de la Nación Argentina desde la asunción de la AC el 10 de diciembre de 2015 hasta el 17 de julio de 2017. Alejandro Finocchiaro fue su sucesor como Ministro de Educación de la Nación hasta el 6 de septiembre de 2018 y como Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (luego de una reestructuración de los ministerios) hasta el 10 de diciembre de 2019 cuando finalizó la gestión de la AC.

habido ningún cambio. Impulsamos una nueva forma de secundaria (Entrevista a Finocchiaro, A. de Fernandez, M. Infobae, 5 de noviembre de 2019).

Estas orientaciones conllevaron también el impulso de transformaciones curriculares que priorizaron contenidos vinculados a la “innovación y la tecnología”⁸ tal como lo estableció uno de los ejes del PEN 2016-2021 destinado a promover prácticas innovadoras e incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la gestión institucional (Res. CFE 285 de 2016). En esa línea, en abril de 2018, mediante el Decreto PEN 386 de 2018 se creó el Plan Aprender Conectados, una propuesta que vino a reemplazar de alguna manera a Conectar Igualdad luego de que pasara a depender del MEN -antes lo centralizaba la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES)- y cambiara su objetivo central de “reducir la brecha digital” al de “alcanzar la alfabetización digital” (Torres, 2019). Entre los argumentos de la gestión de la AC para la eliminación de Conectar Igualdad se encontraban los resultados de las pruebas Aprender que indicaron que la mayoría de los alumnos tenían celulares o al menos una computadora en sus casas, motivo por el cual el equipamiento que asignaba el nuevo programa ya no constaba de computadoras sino de drones, kits de robótica, impresoras 3D, entre otros, y pasó de adjudicarse a los estudiantes para hacerlo a las instituciones educativas (Iglesias y Saez, 2021).

Aprender conectados se presentó como una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica que comprendía tanto el desarrollo de contenidos como el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente que ayudara tanto al desarrollo de las competencias de educación digital como de las capacidades y saberes fundamentales (Decreto PEN 386 de 2018). A partir de un diagnóstico realizado por la gestión nacional de la AC se sostenía que la entrega de equipos por sí sola no alcanzaba y que la tarea era introducir a los estudiantes en el aprendizaje de la educación digital, la programación y la robótica, desde el nivel inicial, apostando a que pasaran de ser consumidores a productores de la tecnología digital (Torres, 2019).

Además, en septiembre de ese mismo año, mediante la Resolución CFE 343 de 2018, se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica, incluyendo así estas áreas en la enseñanza obligatoria. En lo que al nivel secundario específicamente atañe, en junio de 2019 se aprobaron dos nuevas orientaciones mediante la Resolución CFE 356: “Robótica y Programación” y “Energía y Sustentabilidad”, las cuales eran consideradas un acercamiento al mundo productivo y posible futuro laboral de los estudiantes.

La innovación en las estrategias de planeamiento y gestión educativa

Además de las reformas que se le hicieron a la escuela secundaria, tanto en la dimensión curricular como en su función en sí, en nombre de la innovación, esta idea también fue tomada como un principio rector de los cambios realizados en las estrategias de planeamiento y gestión educativa. En este apartado nos centraremos en tres aspectos que permiten dar cuenta de esto: los cambios producidos en la arquitectura institucional del Estado y la modernización tanto de las herramientas para el planeamiento educativo como de los procesos de gestión de fondos transferidos de la Nación a las provincias.⁹

En lo que concierne a la arquitectura institucional del Estado, en el MEN se suprimió la Secretaría de Educación, la cual tenía una competencia integral sobre el proceso de construcción federal de la política educativa que requiere la coordinación de las veinticuatro

⁸ Ya hacia el final de la gestión anterior en 2015 se había aprobado la Resolución CFE 263 en la que se estableció que la enseñanza y el aprendizaje de la “Programación” era de importancia estratégica en el sistema educativo nacional durante la escolaridad obligatoria para fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación conforme a lo establecido en la LEN.

⁹ Sólo nos referiremos a los fondos de las transferencias no automáticas vinculadas a las políticas que son nuestro objeto de estudio.

jurisdicciones (Raschia y Wischnevsky, 2019). Sus funciones se subdividieron en dos nuevas unidades organizacionales, una de las cuales lleva a la innovación en su nombre¹⁰: la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE), la cual tenía la atribución sobre la planificación de las políticas educativas para todos los niveles y modalidades, la elaboración de los lineamientos curriculares y pedagógicos y la coordinación y dirección de la política de formación docente, entre otras; y la Secretaría de Gestión Educativa (SGE), que tuvo competencia sobre la gestión, implementación y coordinación específicamente de las líneas de acción socioeducativas (Raschia y Wischnevsky, 2019) y que al inicio de la gestión de la AC había tenido a su cargo las direcciones por nivel educativo.

Este cambio en la arquitectura institucional del ministerio evidenció la reorientación de las políticas educativas debido a la separación de la atención de las desigualdades de la gestión de dimensiones centrales del sistema como la definición de las líneas de acción para los distintos niveles educativos que estaba a cargo de la SICE (Gluz *et al.*, 2018). Esta reestructuración mutó a algo similar al viejo esquema compensatorio de los 90, jerarquizando y diferenciando las prestaciones (Gluz, 2019) al mismo tiempo que asoció la idea de calidad a la innovación y no ya a la equidad como en las gestiones del FPV (Rodríguez, 2017).

Con el correr de la gestión de la AC, la SICE fue ampliando sus funciones en detrimento de la SGE en un proceso en el que muchos programas fueron desapareciendo y algunas unidades organizativas se vaciaron de tareas, personal y presupuesto (Raschia y Wischnevsky, 2019). Es pertinente destacar el caso de las direcciones por niveles educativos creadas durante la gestión del FPV (Res. MEN 1111 de 2010), las cuales fueron desdibujándose hasta su supresión en junio de 2017 (Decisión administrativa MEN 435 de 2017). En el caso de la Dirección de Educación Secundaria, su desaparición afectó directamente la gestión federal de las políticas educativas en consonancia con la reconfiguración del federalismo durante la gestión de la AC que ya no apuntaba a que todas las jurisdicciones llevaran adelante estrategias similares. Las direcciones por nivel educativo dejaron de considerarse necesarias en tanto la coordinación nacional era concebida de otra manera (Romualdo, 2022).

Otro de los cambios significativos en la arquitectura institucional del MEN fue la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa a través del Decreto PEN 552 de 2016, lo que implicó asignarle a la evaluación un alto nivel de jerarquía (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020). Entre sus principales objetivos estaban desarrollar un sistema de evaluación articulado que contribuyera, a través del uso de la información que brindaba, a la mejora de logros educativos y equidad del sistema, a fortalecer la función de evaluación en el Estado y la sociedad para la toma de decisiones en base a evidencia y a la rendición de cuentas (Res. CFE 280 de 2016).

En la agenda global la evaluación suele mostrarse como la solución a todos los problemas o como el camino para alcanzar la calidad educativa y esa fue la perspectiva de la AC. Por eso, los resultados de las distintas pruebas estandarizadas fueron muy valorados y en ocasiones utilizados para justificar las transformaciones educativas que se realizaban desde perspectivas meritocráticas, mercantilistas y privatizadoras (Rodrigo, 2020; Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020; UNIPE, 2019). Se trata de una perspectiva de la evaluación como rendición de cuentas que la reduce a un sistema operativo de control con el objetivo de elaborar y difundir rankings para culpabilizar a los docentes, justificar los ajustes en educación y disminuir la inversión estatal y el presupuesto educativo (Feldfeber *et al.*, 2018). Así fue que, tal como mencionamos previamente, la calidad estuvo asociada a la innovación (Rodríguez, 2017) y la evaluación se presentó como una de las herramientas para lograrla.

En lo que respecta a la modernización de los instrumentos de planeamiento educativo planteada por la AC, ésta se vinculó directamente a las reconfiguraciones del federalismo educativo producidas durante el período. El federalismo de las estrategias similares y consonantes de la gestión del FPV se fue reestructurando con una lógica de

¹⁰ El Ministerio de Educación de la CABA se convirtió el 19 de abril de 2018 en Ministerio de Educación e Innovación y así se denominó hasta fines de 2019.

emprededurismo que no sólo fue el estandarte de la AC para la formación de estudiantes y docentes sino también para el trabajo de la Nación con las provincias. El emprendedurismo fue una idea articuladora en diferentes relatos políticos de la AC, entendido como la expresión máxima de la autonomía, que promovía las iniciativas individuales y la innovación. 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 o desmantelamiento de muchos programas nacionales del gobierno anterior y la incorporaron los Planes Operativos Anuales Integrales (POAI) como herramienta de gestión.

Durante las gestiones del FPV, los programas nacionales de ejecución descentralizada¹¹ proliferaron como modo de intervención estatal para la coordinación intergubernamental ante la descentralización de competencias hacia los estados provinciales signados por la debilidad financiera (Astarita *et al.*, 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 presupuestario. 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 CEO¹² de la empresa *Philip Morris* en programas socioeducativos (Carli, 2017).

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, Centros de Actividades Infantiles, Orquestas Infantiles y Juveniles y Radios Escolares, entre otros. En algunos casos, los programas socioeducativos nacionales fueron resignificados a fin de encuadrarse en la agenda de política educativa de la AC, como el Plan Nacional de Lecturas, devenido “Plan Nacional de Lectura y Escritura”, que a partir de una demanda de responder a evaluaciones estandarizadas internacionales dio un giro hacia una concepción funcionalista abocándose a la promoción de una comprensión lectora unívoca (MEN, 2021).

Una marca distintiva de la gestión de la AC fue la ruptura del universalismo propio de muchos programas nacionales de la gestión anterior por eso muchos de los programas que crearon, 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

¹¹ Para mayor información sobre los programas nacionales del MEN durante el período ver Oreja Cerruti (2015).

¹² Algunos autores caracterizaron a la gestión de la AC como una “ceocracia” porque un gran porcentaje de los miembros de su gabinete habían sido CEOs de empresas privadas. En educación, el 7.7% del gabinete nacional inicial de la AC cumplía con esta característica, el valor más bajo en comparación con el resto de las carteras (Canelo, 2021).

“federalizador” (Carli, 2017) y en nombre del paradigma del “emprendedorismo” (Indart y Vázquez, 2016). Si bien muchos desaparecieron en tanto programas nacionales, 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 *et al.*, 2018), exceptuando los casos de los fondos asignados a la Educación Sexual Integral y el Plan de Mejora Institucional que tenían asignación específica y solamente podían utilizarlos para esas líneas. 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 localmente el sistema educativo no hizo más que exacerbar las desigualdades interjurisdiccionales ya que sólo en algunas provincias existían condiciones materiales 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.

Las opciones de política educativa que las provincias elegían “a la carta” se organizaban y presentaban en los POAI, la herramienta de planificación educativa introducida por la gestión de la AC. Los POAI se propusieron como un nuevo modo de planificación 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 MEN. 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 (Claus, 2018).¹³ Algunos funcionarios de la AC concebían al proceso de planeamiento instaurado como un “inédito proceso de federalización del planeamiento educativo” (Claus, 2018: 11).

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

¹³ Agustín Claus fue Director Nacional de Planeamiento Educativo durante parte de la gestión de la AC entre 2016 y 2017.

las 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 Nación sugería apuntar a aquellas que podrían “mover más las agujas” de los resultados.

En la práctica, surgieron algunas dificultades porque 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 y líneas de acción (Raschia y Wischnevsky, 2019). Hubo también contradicciones, identificadas por los miembros de la misma gestión, vinculadas a las restricciones presupuestarias de la gestión de la AC, a los excesivos tiempos que tomaban su elaboración y aprobación y al rol de las provincias en la construcción de sus POAI, el cual no habría sido activo en todos los casos.

Finalmente, en lo que concierne a la modernización de los procesos de gestión de fondos transferidos de la Nación a las provincias, esto consistió en la combinación de los POAI con un mecanismo de fondos rotatorios para controlar la ejecución de fondos del nivel central hacia los 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 (Romualdo, 2022).

Dentro del eje “Planificación y gestión educativa” del PEN 2016-2021 se propuso la regularización y monitoreo de procesos de ejecución y rendición de transferencias a las provincias, la definición de criterios objetivos de asignación de recursos y la modernización de los procesos de gestión de fondos (Res. CFE 285 de 2016, anexo). Se comenzó entonces a utilizar 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.

Ante esta situación, en algunos programas hubo jurisdicciones que priorizaron mantener el criterio de universalidad reduciendo el monto de dinero por escuela y otras que ajustaron la cantidad de escuelas al presupuesto asignado, lo que derivó en un traslado de la penalización que la Nación les hacía a las provincias hacia las escuelas. Por otro lado, si bien el mecanismo de fondos rotatorios contribuyó a ordenar la gestión financiera de las provincias, no garantizó la ejecución de los fondos que era lo que se pretendía. Muchas provincias vieron interrumpidas las transferencias que recibían del nivel nacional 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 despareja. En síntesis, la instauración de la eficiencia en la ejecución de fondos como criterio de otorgamiento de financiamiento configuró un esquema de reproducción de la fragmentación educativa y las desigualdades interjurisdiccionales existentes (Romualdo, 2022).

Reflexiones finales

En lo que respecta a las autodenominadas innovaciones que presentó la gestión nacional de la AC en la currícula y las funciones otorgadas a la escuela secundaria, siguiendo a Brailovsky

(2020) consideramos que, si bien es cierto que transitamos una época fuertemente marcada por lo tecnológico, no todo discurso crítico hacia los tradicionalismos de la escuela es progresista e innovar no puede reducirse a adaptarse a los tiempos que corren. Asimismo, generar las condiciones para que ciertas “innovaciones” puedan llevarse adelante no sólo implica contar con los recursos materiales necesarios y poner a las escuelas y los docentes en condiciones para apropiarse de ellos, sino que además requiere incorporar la dimensión del tiempo que requieren los cambios culturales de esta índole (Ezpeleta, 2004). Cabe destacar también que muchas veces este tipo de reformas educativas se diluyen por parte de los mismos grupos que las promueven porque si bien representan un gran rédito político al mencionarse en las plataformas de campaña electoral, su implementación es poco visible para muchos votantes y suele representar excesivos costos políticos (Weiler como se citó en Ezpeleta, 2004).

En cuanto a las innovaciones presentadas como tales y promovidas en el ámbito de la gestión y el gobierno de la educación, sostenemos que 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). Existe una limitación fundamental en intentar aplicar un conjunto de técnicas “innovadoras”, o en muchos casos “de moda”, del *management* privado en el sector público porque se basan en una lógica de racionalidad económica individual y egoísta (López, 2003). Trasladar esa lógica al sector público presenta claras insuficiencias por la dificultad de conceptualizar y medir el valor de los procesos de la administración pública y la necesidad de observar valores colectivos, articular compromisos políticos y atender la exigencia de colaboración interinstitucional (López, 2003). Tal como se evidenció en este artículo, la importación de racionalidades de la economía al campo de las políticas educativas llevan, por ejemplo, a intentar fijar indicadores de rendimiento que plantean problemas graves y hacen que muchas veces se sustituya 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 así las finalidades propias de la educación en provecho de una norma contable (Laval y Dardot, 2015). Por todo esto y ante un escenario de disputas por el sentido político de la educación resulta imperioso el debate sobre las políticas educativas.

Referencias bibliográficas

AGUILAR VILLANUEVA, Luis (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno. Estudio introductorio*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa grupo editorial.

ASTARITA, Martín; BONIFACIO, Santiago y DEL COGLIANO, Natalia (2012). “Relaciones Intergubernamentales (RIGs) en la Administración Pública Argentina”, en Cao, H. y Abal Medina, J.M. (Comps.), *Manual de la Nueva Administración Pública Argentina* (pp. 231-285). Buenos Aires: INAP.

BERNAZZA, Claudia (2016). “Bienvenidos al pasado” en *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 6 (11), 23-37.

BRAILOVSKY, Daniel (2020). “Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién?” en *Educación en Córdoba*, XV, (37), 15-18.

CANELO, Paula (2021). “¿Una nueva elite política? Perfil sociológico de los gabinetes iniciales de Cambiemos” en *Estudios Sociales*, 60 (1), 143-182.

CARLI, Sandra (30 de enero de 2017). Una concepción gerencialista del Estado. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/17052-una-concepcion-gerencialista-del-estado>

CHIESA, Camila (2021). *La construcción de la autoridad pedagógica en la Nueva Escuela Secundaria de la CABA (2015-2019)*. [Tesina de grado, Universidad de Buenos Aires].

CLAUS, Agustín (2018). Planificación y Presupuesto Educativo: hacia la trazabilidad de los recursos educativos. [Ponencia]. V Reunión de Planificación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

DANIEL, Claudia y CARAVACA, Jimena (mayo-septiembre de 2021). "Modernización Estatal e Innovación Pública durante el gobierno de Cambiemos en la Argentina. Notas desde una perspectiva crítica" en *Revista Estado y Políticas Públicas*, 16, 221-245.

EZPELETA, Justa (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 403-424.

FELDFEBER, Myriam (2020). "La Restauración Conservadora en Argentina: Políticas Educativas y Cambio Cultural durante el gobierno de Macri (2015-2019)" en *Temas em Educação*, 29 (3), 135-154.

----- (2011) "¿Quién garantiza el derecho a la educación en un país federal? Algunas reflexiones sobre el caso argentino" en Cunha, Vieira de Sousa y Silva (Orgs.), *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios* (113-133). Campinas: Autores Associados.

FELDFEBER, Myriam; PUIGGRÓS, Adriana; ROBERTSON, Susan y DUHALDE, Miguel (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.

FERNANDEZ, Maximiliano (2019). Alejandro Finocchiaro: "La idea de derogar la paritaria docente nacional surgió de los gobernadores peronistas". *Infobae*, 5 de noviembre. Recuperado de: <https://www.infobae.com/educacion/2019/11/05/alejand-ro-finocchiaro-la-idea-de-derogar-la-paritaria-docente-nacional-surgio-de-los-gobernadores-peronistas/>

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Londres: Aldine Publishing Company.

GLUZ, Nora (17-20 de julio de 2019). Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia". Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

GLUZ, Nora y FELDFEBER, Myriam (2021). "La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019)" en Gluz, Elías y Rodríguez (coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana* (19-44). Buenos Aires: CLACSO.

GLUZ, Nora; KAROLINSKI, Mariel y DIYARIAN, Maida (2020). "Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI" en *Revista de la Carrera de Sociología*, 10 (10), 92-131.

GLUZ, Nora; RODRÍGUEZ MOYANO, Inés y DIYARIAN, Maida (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.

HOUTART, François (2016). América Latina: el final de un ciclo o el agotamiento del posneoliberalismo. *Le Drapeau Rouge*, mayo-junio. Recuperado de: <http://www.alainet.org/es/articulo/176862>

IGLESIAS, Andrea y SAEZ, Virginia (diciembre 2021) "Nuevas tecnologías y escuela secundaria. Un análisis de las políticas de dotación tecnológica desde la prensa gráfica argentina (2010-2019)" en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (19) 19, 1-29.

INDART, Mariano y VÁZQUEZ, Silvia (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.

KOLESNIK, Andrés (15-16 de noviembre de 2018). Seguimiento de Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 Argentina. Documento [PPT]. Encuentro organizado por el Instituto de Estadística de la UNESCO. Ciudad de México, México.

LAVAL, Christian y DARDOT, Pierre (2015). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

LÓPEZ, Andrea (2003). La Nueva Gestión Pública: algunas precisiones para su abordaje conceptual. Instituto Nacional de Administración Pública, DEI, Serie I, Doc. Nº 68.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (MEN) (2021). Relevamiento de programas 2021. Informe de trabajo. Versión actualizada a septiembre. Proyecto de Relevamiento y Fortalecimiento de las Políticas Socioeducativas (RyFSE). Subsecretaría de Educación Social y Cultural del Ministerio de Educación Nacional.

OREJA CERRUTI, María Betania (2015). *Los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en los niveles de enseñanza obligatoria (2003-2013). Políticas y procesos institucionales*. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Luján].

OSZLAK, Oscar (2003). "El mito del Estado mínimo" en *Desarrollo Económico*, 42 (168), 519-543.

OUVIÑA, Hernán y THWAITES REY, Mabel (comps.) (2018). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: El Colectivo.

PAGURA, Nicolás (2018) *Hacia una teoría crítica del trabajo en el capitalismo actual*. Buenos Aires: TeseoPress.

RASCHIA, Jorgelina y WISCHNEVSKY, Judith (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.

RODRIGO, Lucrecia. (2020) "Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019)" en *Educere Et Educare*, 15 (35), 15-27.

RODRÍGUEZ MOYANO, Inés y RODRIGO, Lucrecia (agosto de 2020). "Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente. Discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019)" en *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24, 762-777. Recuperado de: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13784>

RODRÍGUEZ, Laura (2017). "'Cambiemos': la política educativa del macrismo" en *Question*, 1 (53), 90-108.

ROMUALDO, Vanesa (2022). *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]

SAUTU, Ruth (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: 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, Juan Carlos (2002). “Los problemas de la transición” en Aguerrondo (Org.), *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red* (49-51). Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

THWAITES REY, Mabel (1999). *El Estado: notas sobre su(s) significado(s)*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

THWAITES REY, Mabel y LÓPEZ, Andrea. (eds.) (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

TOKATLIAN, Juan Gabriel (abril de 2014). El neogolpismo. *Le Monde diplomatique*, edición Cono Sur. Nº 178 - Rupturas constitucionales de nuevo signo.

TORRES, Martín (2019). “¿Innovan las innovaciones? Un análisis de Conectar Igualdad y Aprender Conectados” en *Revista Hipertextos*, 12(7), 120-138.

UNESCO (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030.

----- (24-25 de enero de 2017). Declaración de Buenos Aires. E2030: Educación y habilidades para el siglo 21. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, República Argentina.

UNIPE (marzo de 2019). Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, 5(7). Recuperado de: <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/153/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIPE-Evaluaciones.pdf>

Cita sugerida: ROMUALDO, Vanesa (2023). “La innovación en las políticas para la escuela secundaria y el gobierno de la educación de la Alianza Cambiemos (2016-2019)” en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 20, 55-70. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 25 de marzo de 2023

Aceptado: 20 de mayo de 2023