



¿Qué entendemos por unidad nacional? Un recorrido por el federalismo educativo argentino 2006-2019

What do we mean by national unity? An overview of Argentinian educational federalism 2006-2019

ROMUALDO, Vanesa¹

Romualdo, V. (2024). ¿Qué entendemos por unidad nacional? Un recorrido por el federalismo educativo argentino 2006-2019. *RELAPAE*, (20), pp. 110-121.

Resumen

El federalismo es una forma de gobierno en la que el nivel nacional es el encargado de resguardar la unidad. Este artículo analiza las concepciones de unidad nacional subyacentes a los modos de gestión federal de las políticas educativas para la secundaria obligatoria en Argentina desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006. El análisis abarca el período 2006-2019 y se focaliza en dos gestiones de gobierno nacional de distinto signo político (Frente para la Victoria -FPV- y Alianza Cambiemos -AC-) que concibieron a la unidad nacional de manera divergente y configuraron modos de gestión federal de políticas contrastantes. Realizamos un análisis comparativo de ambas gestiones nacionales en función de las lógicas subyacentes a la arquitectura institucional del Ministerio de Educación de la Nación y a la gestión de los programas educativos nacionales que cada una propuso. La investigación asumió una metodología cualitativa basada en el análisis de documentos y datos secundarios y entrevistas semi-estructuradas a técnicos y funcionarios públicos. Entre los resultados encontramos que mientras que el FPV concibió a la unidad nacional en términos de llevar adelante estrategias similares en todas las provincias, la AC la asoció al alcance de resultados medibles similares, sin determinar la unificación de las acciones concretas que cada jurisdicción debía hacer para alcanzarlos. En el primer caso se configuró un federalismo centrípeto y en el segundo uno más bien centrífugo, ambos con fortalezas y debilidades, así como amplias limitaciones en sus puestas en práctica.

Palabras Clave: Federalismo educativo, Unidad nacional, Rol del Estado, Políticas educativas, Gobierno de la educación, Administración de la educación, Educación secundaria, Argentina.

Abstract

Federalism is a form of government in which the national level is responsible for maintaining unity. This article analyses the notions of national unity that underlie the ways in which the federal government has managed education policies for compulsory secondary education in Argentina since the enactment of National Education Law No. 26,206 of 2006. The analysis period goes from 2006 to 2019 and focuses on two national government administrations of different political labels (Frente para la Victoria -FPV- and Alianza Cambiemos -AC-), which conceived national unity in distinct ways and configured contrasting kinds of federal management. A comparative analysis of the two national administrations was conducted on the basis of the underlying logics of the National Ministry of Education's institutional architecture and the management of national education programmes proposed by each administration. A qualitative methodology was adopted, based on document and secondary data analysis and semi-structured interviews with technicians and public officials. Among the results we found that while the FPV conceived national unity in terms of carrying out similar strategies in all the provinces, the AC associated it with the achievement of similar measurable results, without specifying the concrete actions that each province had to take in order to achieve them. In the first case, a centripetal federalism was configured, and in the second a rather centrifugal one, both with strengths and weaknesses as well as broad limitations in their implementations.

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires, Argentina/ vanesa.romualdo@gmail.com / ORCID 0000-0003-4950-3285

Keywords: Educational federalism, National unity, Role of the State, Educational policies, Educational governance, Education administration, Secondary education, Argentina.

Introducción

El federalismo es una forma de gobierno en la que el nivel central tiene una supremacía sobre el nivel subnacional vinculada a la imposibilidad de que las provincias puedan decidir *per se* el abandono de la unión. Por eso, el gobierno central es el encargado de resguardar la unidad nacional, para lo cual se posiciona en una instancia superior (Vergottini citado en Cao, 2002). Al mismo tiempo, los países federales se distinguen por una alta diferenciación y autonomía del ámbito subnacional con respecto al gobierno central debido a la necesidad de organizar la descentralización territorial del Estado, situación que se acentúa porque esta forma de gobierno suele remitir a regiones que tienen diferenciaciones políticas, históricas, sociales, culturales y económicas, entre otras (Cao, 2002). De allí que lo propio de un sistema federal es el trabajo en pos del equilibrio de poderes y el entrecruzamiento institucional en la tensión entre centralización y descentralización, entre las fuerzas regionales y nacionales, entre la concentración de potestades en el Estado nacional y el despliegue del poder provincial (Favaro y Cao, 2005).

El federalismo argentino ha sido en las últimas tres décadas descentralizado y los gobiernos provinciales son políticamente autónomos, aunque la descentralización de responsabilidades coexiste con la concentración de poder en el nivel central para la toma de decisiones y la definición de las políticas, y la autonomía política provincial convive, en muchos casos, con su subordinación financiera (Leiras, 2013). En cuanto al federalismo educativo específicamente, la década de 1990 fue un punto de inflexión para el mismo, ya que el sistema educativo dejó de ser regulado por el Estado nacional, unificado y centralizado, para pasar a ser formalmente descentralizado, diversificado y fragmentado, con nuevas formas de regulación y control (Feldfeber, 2009). Desde los 90 el nivel nacional sólo tiene a su cargo las universidades nacionales, mientras que el resto de las instituciones educativas de otros niveles han sido transferidas a las 24 provincias².

A inicios del siglo XXI, la Argentina presentaba una profunda dispersión de las estructuras y de las currículas educativas jurisdiccionales (DINIECE, 2011), especialmente en el nivel secundario que había sido desestructurado con la Ley Federal de Educación (LFE - Ley 24.195 de 1993). En ese contexto se sancionó en 2006 la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), actualmente vigente, que estableció como atribución del Estado nacional fijar la política educativa y controlar su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional respetando las particularidades jurisdiccionales por ser la Argentina un país federal. La fragmentación del sistema educativo constituyó una de las principales preocupaciones de la LEN, motivo por el cual se puso la unidad nacional del sistema educativo en agenda (Romualdo, 2022).

En este artículo analizamos las concepciones de unidad nacional subyacentes a los modos de gestión federal de las políticas educativas para la secundaria obligatoria desde la sanción de la LEN. El análisis abarca el período 2006-2019 y se focaliza en dos gestiones de gobierno nacional de distinto signo político las del Frente para la Victoria³ (FPV) y la de la Alianza Cambiemos⁴ (AC) que concibieron a la unidad nacional de manera divergente y configuraron modos de gestión federal de políticas contrastantes. Realizamos un análisis comparativo de ambas gestiones nacionales en función de las lógicas subyacentes a dos dimensiones de la gestión federal de políticas: la arquitectura institucional del Ministerio de Educación de la Nación (MEN) y la gestión de los programas educativos nacionales que cada una propuso. Consideramos estas dimensiones clave para comprender el modo en que el Estado nacional se posiciona ante las provincias, el tipo de vínculo que espera establecer con ellas y la forma en que pretende alcanzar la unidad nacional. La investigación asumió una metodología cualitativa basada en el análisis de documentos y datos secundarios y entrevistas semi-estructuradas a técnicos y funcionarios públicos.

Dados los antecedentes de investigación en el tema, nos interesa ocupar un área de vacancia en lo que respecta al federalismo en la gestión de gobierno de la AC. Además, consideramos relevante el estudio del federalismo educativo argentino porque sus atributos definen, en un país con amplias desigualdades interjurisdiccionales, las condiciones para el cumplimiento del derecho a la educación en condiciones equivalentes en todo el territorio nacional (Romualdo, 2022).

² Argentina está dividida en 24 jurisdicciones: 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Pero en el presente trabajo siempre que hablamos de "provincias" nos referimos a las jurisdicciones. Ambos términos fueron tomados como sinónimos a los fines de facilitar la lectura.

³ 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).

⁴ Corresponde a la presidencia de Mauricio Macri que asumió desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019.

El federalismo educativo argentino: Algunos conceptos y antecedentes de investigación

Los debates en la Argentina reciente sobre el federalismo educativo han girado en torno a la centralización y la descentralización vinculadas generalmente a la definición de políticas 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 (Romualdo, 2022).

Nos interesa recuperar tres modelos puros de federalismo educativo que Rivas (2009) formula a partir de la tensión centralización-descentralización y asocia a políticas públicas concretas en base al caso argentino. El primer tipo ideal se denomina modelo de centralización e implica concentrar la mayor parte de las atribuciones de gobierno y control de la educación en el nivel nacional. Las políticas educativas que se pueden asociar a este modelo son la creación de escuelas nacionales y oficinas de supervisión en las provincias, la intervención nacional en las provincias que atraviesan crisis educativas, la centralización de recursos para compensar desigualdades y los programas nacionales centralizados, entre otras. Algunas de estas políticas pueden retomar visiones civilizatorias que suponen reemplazar las “incapacidades” provinciales y otras tienen la capacidad de irrigar con lo común a todo el sistema produciendo una mirada integral del derecho a la educación para todos. Si bien este modelo se basa en la premisa de la existencia de un centro que dicta el camino de la periferia y sostiene una concepción homogénea de las intervenciones de política educativa, tiene la capacidad de potenciar la unidad del sistema y mayores cuotas de igualdad en la dimensión del financiamiento educativo.

El segundo modelo gira en torno del consenso y la generación de acuerdos entre la Nación y las provincias, es un modelo de federalización. Algunas de las opciones de políticas que pueden potenciar este tipo de modelos son la extensión de las atribuciones y la estructura del Consejo Federal de Educación y la paritaria docente federal. Dicho modelo pareciera ser el más deseable, pero son escasos los ejemplos de políticas que hayan tendido al mismo y su factibilidad es baja.

Por último, el tercer modelo, de provincialización, da primacía al criterio local potenciando la identidad particular de cada provincia con decisiones basadas en la contextualización y la diversidad. Las políticas educativas que se pueden asociar a este tipo de modelo son, por ejemplo, la eliminación de algunas funciones del MEN, los programas educativos por demanda y las reformas educativas como potestad de las provincias. Aunque algunas de estas políticas podrían evitar el desconocimiento de las realidades locales del que en ocasiones se acusa a las iniciativas nacionales, esto sería a costa de perder un rumbo nacional unificado y una visión conjunta de largo plazo. Un modelo de provincialización sin una reforma estructural de la coparticipación federal de impuestos potencia el incremento de desigualdades en materia de financiamiento educativo en ausencia de un ámbito nacional que compense. Por otra parte, este tipo de modelo, aunque da lugar a mayores cuotas de recontextualización provincial de las políticas educativas, profundiza la fragmentación educativa y las desigualdades interjurisdiccionales dados los diferentes puntos de partida (Rivas, 2009). Estos tres modelos de federalismo educativo presentados guardan estrecha relación con las improntas y las orientaciones de política educativa de los gobiernos nacionales de turno.

Por otra parte, encontramos numerosas investigaciones sobre el posicionamiento del Estado nacional y su vínculo con las provincias a partir de la sanción de la LEN que dan cuenta de la permanente tensión centralización-descentralización desde perspectivas divergentes, todas ellas centradas en las gestiones nacionales del FPV. Por un lado, están aquellos trabajos que consideraron dichas gestiones como una “recentralización neoconservadora” (Más Rocha y Vior, 2009; Menghini, 2012; Vior, 2008) porque sostienen que existió una descentralización de responsabilidades de ejecución de las políticas acompañada por una centralización de la toma de las decisiones esenciales (Ruiz, 2016 y 2023) que dejó a las provincias en un rol subordinado equiparable al período anterior. Y, por otro lado, aquellas investigaciones que dan cuenta de la recuperación del Estado nacional de la capacidad para regular el sistema, la obtención de un rol más activo y su responsabilización por la garantía del derecho a la educación (Correa y Giovine, 2010; Dussel, 2016; Feldfeber, 2011; Feldfeber y Gluz 2014; Gluz y Feldfeber, 2021; Gluz et al., 2018; Gorostiaga, 2012; Jacinto 2010; Senén González, 2008).

Estas transformaciones, aún desde las distintas perspectivas que asumen los autores para calificar al federalismo en esta etapa, sufrieron un nuevo giro a fines del año 2015 con la asunción 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. Dado que son escasos los antecedentes sobre el federalismo educativo durante el período 2016-2019 (Romualdo, 2022 y 2023), nos interesa ocupar ese espacio de vacancia⁵.

Estrategia metodológica

Este artículo recupera parte de una tesis doctoral (Romualdo, 2022) que empleó una metodología cualitativa, caracterizada por un diseño flexible y un análisis continuo de los datos. El análisis se desarrolló a lo largo de la investigación como una actividad reflexiva que influyó tanto en el registro como en el ajuste de los instrumentos de producción de datos y el plan de trabajo (Coffey y Atkinson, 2003). Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semiestructuradas y recopilación y análisis de documentos y datos secundarios. Entre 2018 y 2020 se realizaron 46 entrevistas semiestructuradas a técnicos y funcionarios que trabajaban en el sector educativo nacional y subnacional. La mayoría de las entrevistas se realizaron de manera presencial, excepto en 2020, que fueron virtuales debido al aislamiento por el COVID-19. También se recopilaron y analizaron documentos y datos secundarios; entre ellos, normativas relativas a las políticas de educación secundaria, documentos grises, sitios web estatales oficiales, organigramas del sector educativo, declaraciones públicas de funcionarios extraídas de sus publicaciones o de entrevistas de prensa, así como datos cuantitativos sobre la caracterización del sistema educativo y el presupuesto que se le asigna.

El marco temporal abarcó desde 2006, año en que se sancionó la LEN, que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, hasta 2019. El lapso seleccionado permitió observar la trayectoria de las políticas destinadas a hacer efectivo el derecho a la educación secundaria bajo dos gobiernos nacionales de distinto signo político: el FPV y la AC. Si bien las dos coaliciones políticas estuvieron en el poder durante períodos de tiempo de diferentes extensiones, consideramos que esto no afectó el análisis porque las medidas relativas al federalismo educativo se tomaron durante los primeros años del mandato de la AC. Sin embargo, esta diferencia debe tenerse en cuenta al interpretar los datos relacionados con el alcance de las políticas.

Un tema a destacar de esta estrategia metodológica es el acceso a los funcionarios entrevistados. Algunas de las dificultades para localizarlos estuvieron relacionadas con las múltiples diferencias en la arquitectura institucional estatal en los diferentes niveles gubernamentales y la alta rotación de personal en el sector educativo, incluso dentro de una misma gestión. Por eso, la muestra intencional de técnicos y funcionarios se realizó mediante la técnica de bola de nieve y los informantes clave jugaron un papel crucial en la identificación de potenciales entrevistados, dada la especificidad del objeto de estudio, y el acceso a ellos.

Esta investigación siguió las "Pautas para el comportamiento ético en Ciencias Sociales y Humanidades" del CONICET (2006). Durante todo el proceso de investigación se tuvo presente el requisito del consentimiento libre e informado de los participantes, a quienes se les brindó toda la información necesaria para comprender el propósito del estudio. Asimismo, se trataron con respeto sus valores y concepciones. Se garantizó la privacidad y confidencialidad de la información y el anonimato de las personas. Por lo tanto, los nombres y cargos específicos de algunos funcionarios se incluyen sólo cuando la información es de acceso público.

Dos gestiones nacionales con concepciones diferentes de la unidad nacional

A continuación, presentaremos las concepciones divergentes sobre la unidad nacional que sostuvieron las gestiones nacionales del FPV y de la AC. Para ello reconstruiremos las lógicas subyacentes a dos dimensiones de la gestión federal de políticas: la arquitectura institucional del MEN y la gestión de los programas educativos nacionales.

A fin de contextualizar el análisis comparativo entre ambas gestiones nacionales, cabe recordar los principales temas presentes en sus agendas de política educativa para la escuela secundaria obligatoria, los cuales condicionaron las decisiones tomadas en materia de federalismo educativo (Romualdo, 2022). En el caso del FPV, dos de las principales preocupaciones fueron la fragmentación del sistema y las desigualdades educativas. Lo común y lo universal fueron los horizontes perseguidos por las políticas dirigidas a la unificación de la estructura del sistema educativo, la base curricular y las titulaciones y a la instauración de la obligatoriedad del nivel secundario. La Nación asumió durante ese

⁵ Como antecedentes que abordaron estos temas durante la pandemia causada por el COVID19 en Argentina sugerimos ver Pinkasz et al. (2023) y Álvarez y Pinkasz (2023).

período la coordinación técnica y política del sistema educativo mediante el impulso y el financiamiento de políticas educativas sustentadas en principios como la inclusión, la igualdad y la calidad asociada a una perspectiva de derechos.

En el caso de la AC, a partir de una crítica del foco de la gestión anterior en el acceso al sistema educativo, puso en duda la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y dirigió hacia allí su atención. La igualdad y lo universal dejaron de ser prioridad para dar lugar a la innovación, la calidad como meta común y la evaluación como herramienta para alcanzarla. Durante esta etapa la Nación redujo considerablemente el financiamiento de políticas educativas nacionales y al mismo tiempo asumió una coordinación del sistema educativo desde una perspectiva que consideró a la evaluación centralmente como rendición de cuentas.

4.1. La arquitectura institucional del Ministerio de Educación de la Nación

En la gestión del FPV, a partir de 2010 la estructura de primer nivel operativo del MEN⁶ estableció que la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación, tendría a su cargo dos Direcciones Nacionales: la de Gestión Educativa y la de Políticas Socioeducativas (DNPS). También se conformaron, con el nivel de direcciones, cuatro áreas destinadas a educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación de jóvenes y adultos dependientes de la Dirección Nacional de Gestión Educativa (Res. MEN 1111 de 2010).

Esta organización del MEN conllevó la aparición de nuevos actores en los equipos nacionales y en varios equipos jurisdiccionales, abocados específicamente a cada nivel educativo, lo que permitió articular con esa lógica tanto la planificación de las políticas como las instancias para la articulación federal (Romualdo, 2021). A su vez, los equipos técnicos nacionales por nivel se convirtieron en referentes de sus pares jurisdiccionales para su acompañamiento y se abrió de esa manera un canal de diálogo Nación-jurisdicciones permanente entre los actores más cercanos a la implementación de las políticas. Esta arquitectura institucional del MEN contribuía directamente a la unidad nacional en los términos concebidos por el FPV, el cual buscaba la implementación de estrategias similares en las veinticuatro provincias argentinas, tal como desarrollaremos en el próximo apartado.

El trabajo conjunto Nación-provincias representó un desafío debido a la asimetría en las capacidades para elaborar propuestas y desarrollar aportes entre la Nación y las provincias y porque además los equipos técnicos provinciales son muy desiguales en capacidades y recursos, muchas veces sus miembros son elegidos *ad hoc* para cada situación e incluso en algunas provincias hay un solo interlocutor para todos los distintos programas y proyectos en curso (Senén González, 2008). Por eso, para que los equipos técnicos jurisdiccionales del nivel pudieran fortalecer sus capacidades de planificación y gestión se propusieron algunas estrategias tales como desarrollar acciones de formación continua para su consolidación, promover la conformación de equipos técnicos locales para la atención a las modalidades y compartir experiencias entre las jurisdicciones sobre la implementación de las políticas para la escuela secundaria (Res. CFE 79 de 2009).

Durante la AC, se modificaron las estructuras jerárquicas al interior de la cartera educativa nacional⁷: se ampliaron de tres a seis las Secretarías⁸ (General del Consejo Federal de Educación; Innovación y Calidad Educativa; Gestión Educativa; Políticas Universitarias; Deporte, Educación Física y Recreación; y Evaluación Educativa) y de cinco a siete las Subsecretarías. Es de destacar la creación de la Secretaría de Evaluación Educativa (SEE) a través del Decreto PEN 552 de 2016, lo que implicó asignarle a la evaluación un alto nivel de jerarquía al interior del MEN (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020). Debido a la falta de consenso político para crear un organismo autárquico de evaluación educativa, se creó la SEE que estaba conformada por dos direcciones (la Dirección Nacional de Calidad y Equidad Educativa y la Dirección de Evaluación de Aprendizajes) y tres coordinaciones (Coordinación de Información, Coordinación de Implementación Federal y Coordinación Metodológica). 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).

⁶ Entre 2002 y 2007 la cartera educativa nacional estuvo comprendida en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y desde 2007 hasta 2015 se denominó solamente Ministerio de Educación y se creó un Ministerio de Ciencia y Tecnología aparte.

⁷ Durante la gestión de la AC hubo un Ministerio de Educación y Deportes hasta 2017 cuando pasó a estar sola la cartera educativa en un Ministerio. Ese cambio duró solamente un año ya que en 2018 se le anexaron competencias relativas a otras carteras creándose el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, organismo que existió hasta el fin de la gestión.

⁸ La gestión del FPV había terminado con tres Secretarías (General del Consejo Federal de Educación; de Educación; y de Políticas Universitarias) y cinco Subsecretarías (Coordinación Administrativa; Equidad y Calidad Educativa; Planeamiento Educativo; Enlaces Institucionales; y Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias) (Rodríguez, 2017).

Además, 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 jurisdicciones (Raschia y Wischnevsky, 2019). Sus funciones se subdividieron en dos nuevas unidades organizacionales: 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 específicamente de las líneas de acción socioeducativas (Raschia y Wischnevsky, 2019) y que al inicio de la gestión de la AC tuvo a su cargo las direcciones por nivel educativo.

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 nacionales fueron desapareciendo, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado, 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, 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 (DES), su desaparición afectó directamente la gestión federal de las políticas educativas, la cual se reorientó en función de la agenda de la AC. En consonancia con la reconfiguración del federalismo y la concepción de la unidad nacional que ya no apuntaba a que todas las jurisdicciones llevaran adelante estrategias similares, dejaron de considerarse necesarias las direcciones nacionales por nivel educativo. La desestructuración de los equipos técnicos nacionales por niveles educativos se fundamentó en promover una gestión “más integral” partiendo de las “trayectorias integradas” de los estudiantes con el fin de “pensar el sistema educativo como una unidad”⁹. La unidad durante esta gestión se aproximó más bien a una idea basada en el logro de los mismos resultados medibles, permitiendo que cada provincia eligiera las estrategias que implementaría para alcanzarlos, tal como veremos en el próximo apartado.

4.2. La gestión de los programas educativos nacionales

Durante las gestiones del FPV, los programas nacionales de ejecución descentralizada se constituyeron en un modo de intervención estatal preponderante en el sector educativo. La creación de este tipo de programas respondió a la necesidad de institucionalizar mecanismos de coordinación intergubernamental de la gestión pública en contextos de descentralización de competencias y funciones desde el Estado nacional hacia los provinciales signados por la debilidad financiera dada la centralización de recursos (Astarita *et al.*, 2012). Entre los programas educativos nacionales vigentes durante el período encontramos: Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Lectura, Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la escuela”, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Conectar Igualdad, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), entre otros¹⁰.

Estos programas nacionales le otorgaron un rol preponderante al nivel nacional en su direccionamiento y, la mayoría de las veces, también en su financiamiento, contribuyendo a su construcción de poder y al desarrollo de la gestión en todo el territorio nacional (Astarita *et al.*, 2012). A estos programas subyacía una concepción de la unidad nacional entendida en términos de implementar estrategias similares en las veinticuatro provincias argentinas.

Algunos de los programas nacionales tuvieron alcance universal, como Conectar Igualdad y otros presentaron diferentes grados de avance en las distintas provincias, tal como los CAJ. Así por ejemplo, si bien durante el año 2015 funcionaron 2854 CAJ, estos se localizaron en 23 de las 24 jurisdicciones del país ya que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no aceptó implementarlos y a causa de las distintas situaciones jurisdiccionales y los vínculos diferenciales con la Nación (Romualdo, 2022) algunas provincias contaron con mayor cobertura en relación al total de escuelas estatales por jurisdicción, como fue el caso de Jujuy (98%) y Tucumán (93%), y otras tuvieron una muy baja cobertura, como Neuquén (10%) (DNPS, 2016).

La mayoría de los programas nacionales del MEN para el nivel secundario en este período fueron políticas socioeducativas dependientes de la DNPS que propiciaron el diseño y la implementación de estrategias institucionales, y en algunos casos intersectoriales, para la inclusión y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Se buscó

⁹ Esta disolución de la arquitectura institucional del Estado por niveles educativos tenía su correlato en la concepción que sostenía la AC sobre algunos aprendizajes “de larga duración” nodales en tanto propiciaban el desarrollo de las capacidades y transformaban parte de la experiencia cognitiva, afectiva y práctica de los sujetos de manera perdurable. Para potenciar esos aprendizajes se proponía entonces trabajar con “continuos de aprendizaje” para el diseño de una propuesta de enseñanza integrada buscando superar las fronteras disciplinares y orientando la toma de decisiones pedagógicas ofreciendo otras condiciones de pasaje entre ciclos y niveles (SICE, s/f).

¹⁰ Para mayor información ver Oreja Cerruti (2015).

reemplazar la lógica de trabajo “por programas” propia de los 90, ofreciendo a las escuelas secundarias diferentes recursos que podían combinarse de múltiples formas, fortaleciendo un abordaje “por políticas”, es decir, estrategias articuladas y sostenidas en el tiempo, sin embargo, eso no fue posible en la mayoría de los casos (Potenza dal Masetto, 2012).

En cuanto al rol de las provincias en estos programas nacionales, si bien no podían cambiar los objetivos y, algunas más que otras, se vieron presionadas a acceder a los recursos que les brindaban dada la escasez de financiamiento propio, contaron con un margen de acción para decidir algunas cuestiones. En general tuvieron amplio margen de acción para definir desde qué repartición de la estructura burocrática de sus carteras educativas los implementarían, tuvieron injerencia en la definición inicial del marco normativo mediante los convenios que suscribían con la DNPS y pudieron decidir los modos de convocar a los interesados en el caso de algunos programas de becas o de priorizar los establecimientos destinatarios de los recursos, aunque sin posibilidades de redefinir los perfiles de los beneficiarios (Potenza dal Masetto, 2012). Otras dos cuestiones relevantes que quedaron en mano de los gobiernos provinciales fueron la priorización de problemáticas educativas y temáticas específicas a fin de canalizar los recursos provistos por el MEN de acuerdo con sus diagnósticos jurisdiccionales o incluso para articular los programas nacionales con iniciativas propias y la intención explícita de que los recursos humanos formen parte de la estructura provincial (Potenza dal Masetto, 2012).

Con la llegada de la AC, los programas educativos nacionales se vieron perjudicados por la reducción o desaparición de equipos técnicos y el recorte presupuestario. Esas medidas afectaron tanto a los equipos centrales como a los que gestionaban las políticas educativas en el territorio de programas como Conectar Igualdad, CAJ, Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs), Turismo Educativo, Orquestas Infantiles y Juveniles y Radios Escolares, entre otros. Ante ese panorama nacional, si bien las jurisdicciones en general se vieron obligadas a trabajar solas y de manera desarticulada, resulta interesante destacar que en muchos casos decidieron sostener algunos programas nacionales¹¹. Uno de los principales factores que permitió la continuidad de ciertos programas fue la disponibilidad de fondos jurisdiccionales propios, pero, además, fue importante el papel que jugaron los equipos técnicos locales y la apropiación que habían hecho muchas provincias de ellos (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. Así, programas creados por la AC no tenían intención de universalizarse ni se implementaron en todas las jurisdicciones tal como fue el caso de Asistiré que se llevó a cabo solamente en cinco provincias y el de Escuelas Faro que se puso en marcha sólo en dieciocho. Además, programas como el Plan de Mejora Institucional (PMI) que había sido universal en la gestión del FPV, dejó de serlo. Más allá de resignificarlo pedagógicamente en concordancia con su agenda, durante la gestión de la AC el MEN transfirió a las provincias la toma de decisión sobre el universo de escuelas alcanzadas. Algunas provincias priorizaron mantener la universalidad reduciendo el presupuesto por escuela y otras ajustaron la cantidad de escuelas al presupuesto asignado, mecanismo que profundizó la fragmentación del sistema. En 2017, por ejemplo, cuatro jurisdicciones no planificaron acciones de PMI (Raschia y Wischnevsky, 2019). Además, a partir de 2018, la asignación de los fondos del programa a las jurisdicciones agregó como criterio los últimos niveles de ejecución de fondos del mismo y los resultados del Operativo Aprender en el último año del nivel secundario.

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). Muchos de esos programas siguieron existiendo en una especie de “menú” del cual las provincias podían elegir qué líneas de acción implementar. La federalización para la AC consistía en que cada provincia pudiera 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 al PMI 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 en calidad de “empresaria” a planificar y gestionar localmente su 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

¹¹ Por ejemplo, en el caso de CAJ, Formosa, Santiago del Estero, Río Negro y Santa Cruz han sido jurisdicciones que continuaron a pesar del cambio de gestión nacional, lo mismo sucedió en el caso de Coros y Orquestas en la provincia de Buenos Aires, Mendoza, Río Negro, Chubut, La Pampa, Entre Ríos y Tucumán (MEN, 2021).

supuesto emprendedorismo federal se pusieron en riesgo algunas de las bases nacionales del derecho social a la educación (Indart y Vázquez, 2016).

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, siguiendo una lógica de planificación estratégica situacional, 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). Esto se combinó con un mecanismo de fondos rotatorios que se configuró como una herramienta de control de ejecución de gastos 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 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 (Romualdo, 2022). Si bien el proceso de registro informatizado de datos sobre las transferencias de fondos se había iniciado durante las gestiones del FPV con el Sistema de Transferencia de Recursos Educativos (SITRARED), en la gestión de la AC la ejecución y la correcta rendición presupuestaria se tornaron condición para seguir obteniendo financiamiento nacional.

La AC 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 vinculados a la calidad educativa y el nivel nacional dio un amplio margen de libertad a las jurisdicciones respecto de las estrategias que podían utilizar para alcanzarlas. A este modo de gestión federal de los programas nacionales subyacía la concepción de la unidad nacional 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.

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, principal política para el nivel secundario del período, 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 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 (Romualdo, 2022).

Aunque algunos funcionarios de la AC concebían su propuesta como un “inédito proceso de federalización del planeamiento educativo” (Claus¹², 2018) no hubo consenso al respecto al interior de la misma gestión y, además, el rol de las provincias en la construcción de sus POAI no habría sido activo en todos los casos. Asimismo, al igual que durante la gestión del FPV, hubo algunas provincias más “fuertes” que no necesitaban pedir ayuda al nivel nacional y que incluso tuvieron la capacidad de no tomar en cuenta sus recomendaciones. Tal fue el caso de la CABA, aún siendo la jurisdicción de la cual provenían la mayoría de los funcionarios de la gestión nacional de la AC.

¿A todos lo mismo o a cada cual según su condición?

Tal como mencionamos anteriormente, el nivel nacional es el encargado de resguardar la unidad en los sistemas federales. Es por eso que preguntarse por las diferentes concepciones que las gestiones de gobierno pueden tener sobre la unidad nacional no es más que interrogarse por el rol del Estado nacional en un país federal. Este artículo da cuenta de cómo las ideas de unidad nacional que subyacen a las políticas educativas y los modos de gestión de las mismas condicionan el posicionamiento del Estado nacional frente a los sub-nacionales así como las funciones y responsabilidades que se arroga.

El análisis de la arquitectura institucional del MEN nos permitió identificar cómo el FPV priorizó una organización de la cartera educativa por niveles educativos para poder coordinar estrategias similares en las 24 provincias mientras que la AC jerarquizó el área de evaluación en miras a posicionar al nivel nacional en un lugar de auditoría.

¹² Claus fue Director Nacional de Planeamiento Educativo durante parte de la gestión de la AC entre 2016 y 2017.

Mediante el análisis de la gestión de los programas nacionales encontramos dos configuraciones divergentes del federalismo educativo en el período analizado. En el caso del FPV se trató de un federalismo centrípeto con propósitos de unificar el sistema y poner a la igualdad como horizonte. Fue el centro el que marcó la dirección común y buscó la integración mediante la articulación con las provincias, las cuales tuvieron cierto margen de acción, aunque controlado. En cambio, en la gestión de la AC hubo una tendencia centrífuga, de alejamiento del eje de acciones comunes propuesto por la gestión anterior, y 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. Tal como hemos visto, tanto la efectiva implementación de las acciones comunes en el caso del FPV como el control de los resultados en la gestión de la AC fueron limitados.

Para el FPV la unidad nacional fue concebida en términos de llevar adelante estrategias similares en todas las provincias y en esa dirección apuntó a sus programas nacionales. Eso resultó ordenador, contribuyó a avanzar en una mayor unificación del sistema educativo que se encontraba (y aún se encuentra) fragmentado e intentó colaborar en el desarrollo de capacidades instaladas en los niveles subnacionales mediante una Nación que las asistió en su rol de coordinadora, y muchas veces financiadora, asumiendo las desigualdades interjurisdiccionales y en miras a la construcción de lo universal, si bien pudo haber desconocido algunas realidades particulares e incluso sofocado algunas iniciativas provinciales en su afán por generalizar. En contraste, la AC sostuvo una concepción de la unidad nacional asociada a resultados medibles, sin determinar la unificación de las acciones concretas que cada jurisdicción debía hacer para alcanzarlos. Fue un modelo más próximo al *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 desresponsabilizando a la Nación por generar condiciones equivalentes para todas ellas y profundizando la fragmentación del sistema.

En ambos casos la Nación les marcó el camino a las provincias en pos de la unidad nacional, pero con estilos distintos y a partir de la centralización de diferentes ámbitos de competencia. En las gestiones del FPV la Nación marcó la cancha de antemano, *ex ante*, mediante las propuestas e iniciativas que incluían acciones concretas y también la provisión de fondos para llevarlas a cabo, lo cual resultó un gran condicionante. Coordinar fue sinónimo de aunar determinadas acciones orientadas a una serie de apuestas comunes. Por el contrario, en la gestión de la AC, la Nación eligió marcarles el camino a las provincias *ex post*, auditando y evaluando lo realizado, ya que apuntaban a que todas trabajaran bajo una misma lógica de evaluación, implementando las políticas que quisieran, con la intención de articular sólo el alcance de metas. Coordinar en este caso fue sinónimo de disponer procedimientos y controlar la rendición de cuentas. Aunque el papel de auditoría asignado a la Nación se redujo en la práctica a fortalecer el área de evaluación del MEN y a controlar la ejecución y rendición de algunos fondos nacionales transferidos a las provincias.

Queda claro que no hay un significado unívoco para el concepto de unidad nacional y que es pertinente preguntarse la unidad de qué se busca y con qué finalidad. Y seguramente las orientaciones de política de las diferentes gestiones nacionales de gobierno podrán darnos algunas pistas al respecto.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. y Pinkasz, D. (2023). *Modos de gestión y gobierno de la educación secundaria durante la pandemia de COVID-19 en Argentina*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [Link](#)

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. [Link](#)

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] [Link](#)

Carli, S. (2017). Una concepción gerencialista del Estado. *Página 12*. [Link](#)

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. [Link](#)

Coffey, A. y Atkinson, P. (coord.) (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.

CONICET (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comité de Ética del CONICET.

- Consejo Federal de Educación. (12 de febrero 2016). *Declaración de Purmamarca*.
- Consejo Federal de Educación. (18 de mayo 2016). *Resolución CFE 280 de 2016: Sistema de evaluación nacional de la calidad y equidad educativa*.
- Consejo Federal de Educación. (28 de mayo 2009). *Resolución CFE 79 de 2009: Plan nacional de educación obligatoria*.
- Correa, N. y Giovine, R. (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*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología. [Link](#)
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2011). *Diversidad de oferta del nivel secundario y desigualdad educativa. Serie de estudios sobre el nivel secundario. "La transición de la estructura académica del nivel Secundario desde la sanción de la LEN (2006-2009)". Serie Informes de Investigación N° 5*. Ministerio de Educación de la Nación. [Link](#)
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS). (2016). *Programa Nacional Extensión Educativa. Centro de Actividades Juveniles*. Informe Marzo 2016. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2016). El rol de las organizaciones sociales en las políticas de inclusión socioeducativa (1991-2015). En E. Faur (Comp.), *Repensar la inclusión social. Políticas públicas y sociedad civil en la Argentina (1991-2016)* (pp. 85-108). Capital Intelectual.
- Favaro, O. y Cao, H. (2005). Los estados provinciales. Una conceptualización provisoria. En O. Favaro (coord.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia argentina* (pp. 18-31). Editorial La Colmena. [Link](#)
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, 15(28), 25-43. [Link](#)
- 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. y Gluz, N. (2014). Políticas para la Educación básica en Argentina. Los desafíos de la "inclusión". *Retratos da Escola*, CNTE, 8(14), 65-79. [Link](#)
- Ferrer, A. (2016). El regreso del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*, edición Cono Sur. [Link](#)
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de "inclusión" en el campo educativo. En M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [Link](#)
- Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Diyarjan, M. (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.
- Indart, M. y Vázquez, S. (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. [Link](#)
- Jacinto, C. (2010). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. *SITEAL, Debate 7: Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*.
- Leiras, M. (2013). Las contradicciones aparentes del federalismo argentino y sus consecuencias políticas y sociales. En C. Acuña (Ed.), *Instituciones y política en la Argentina* (pp. 209-248). Siglo XXI. [Link](#)
- Ley Nacional 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.
- Ley Nacional 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Más Rocha, S. y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha (Comps.), *Formación de docentes ¿qué cambió después de los '90 en las políticas y los currículos y las instituciones?* (pp. 17-46). Jorge Baudino.

Menghini, R. (2012). La «nueva» secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad. En S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (Comps.), *La educación secundaria como derecho* (pp. 169-204). Stella / La Crujía.

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.

Ministerio de Educación Nacional. (9 de agosto 2010). *Resolución MEN 1.111 de 2010: Aperturas inferiores de segundo nivel operativo*.

Ministerio de Educación y Deportes. (23 de junio 2017). *Decisión administrativa 435 de 2017: Modificación*.

Oreja Cerruti, M. B. (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]. [Link](#)

Pinkasz, D., Bardelli, N., López, V., Méndez, J. y Santos, S. (2023). Gobierno de la Educación Secundaria en pandemia: La reestructuración del espacio de escolarización en las decisiones provinciales. *Espacios en blanco. Revista de educación*, Serie Indagaciones, 1(33), 27–44. [Link](#)

Poder Ejecutivo Nacional. (4 de abril 2016). *Decreto PEN 552 de 2016: Organigrama*.

Potenza dal Masetto, M. F. (2012). *La implementación de la Propuesta de Apoyo Socio-educativo para Escuelas Secundarias*. Documento de Trabajo N° 83. CIPPEC. [Link](#)

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. [Link](#)

Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo educativo*. Academia Nacional de Educación. [Link](#)

Rodríguez Moyano, I. y Rodrigo, L. (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). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24, 762-777. [Link](#)

Rodríguez, L. (2017). "Cambiemos": la política educativa del macrismo. *Question*, 1(53), 90-108. [Link](#)

Romualdo, V. (2021). La configuración de la relación Nación-provincias para materializar el derecho a la educación secundaria. En M. Feldfeber y N. Gluz comps., *Las tram(p)as de la inclusión*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-8363-83-7. [Link](#)

Romualdo, V. (2022) *Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006-2019*. [Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires]. [Link](#)

Romualdo, V. (2023). Federalismo educativo y neoliberalismo en Argentina durante la gestión nacional de la Alianza Cambiemos (2016-2019). *Educación, Política y Sociedad*, 8(2).

Ruiz, G. (Comp.). (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. EUDEBA.

Ruiz, G. (Ed.). (2023). *Reformas educativas en un Estado federal*. Miño y Dávila editores.

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE). (s/f). *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030. Aprendizaje 2030. Secundaria Federal 2030*. [Link](#)

Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política. En R. Perazza (Comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Aique Grupo Editor.

Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5). 59-78.

Fecha de recepción: 27-4-2024

Fecha de aceptación: 12-6-2024