



Liliana Pascual*

Planeamiento educativo: un análisis prospectivo de tres modelos en pugna

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en realizar un análisis prospectivo de los procesos de planeamiento que tuvieron lugar durante tres períodos de gobierno: menemismo, kirchnerismo y macrismo. En cada período se analizan el contexto normativo, los principales objetivos educativos, las acciones que se planifican para lograrlos, las características del planeamiento, y las relaciones que se establecen entre el Estado nacional y las administraciones jurisdiccionales. El análisis se realiza a partir de fuentes secundarias (normativas, documentos y artículos académicos) que permiten efectuar una descripción de los procesos de planeamiento que acontecen en cada momento. Posteriormente, del análisis comparativo de estos procesos surgen algunas reflexiones acerca del rol que desempeña el Estado nacional en la gestión de las políticas educativas.

PALABRAS CLAVE

Planeamiento ▪ análisis prospectivo ▪ contexto normativo ▪ política educativa
▪ niveles de gestión

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora de posgrado de UNLA y UNQ. Ex directora nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa y ex subsecretaria de Planeamiento, Prospectiva e Innovación del Ministerio de Educación de la Nación.



INTRODUCCIÓN

El planeamiento de la política educativa es siempre la respuesta del Estado a un problema educativo. Al detectar un problema, este puede abordarse de maneras diferentes. Cada una de las miradas que se construyen sobre el mismo deriva en el diseño de distintas acciones para solucionarlo, que estarán fuertemente condicionadas por los intereses y concepciones contrapuestas de los actores involucrados. El Estado nunca es neutral en este conflicto de intereses y, desde ese lugar, define a qué grupos sociales quiere beneficiar. Podemos decir, entonces, que el campo de las políticas educativas refiere siempre a diferentes procesos sociales y políticos que conforman un campo en disputa (Bourdieu, 2000). La concepción de que el conflicto es el motor de los procesos sociales permite incorporar la dimensión política a la planificación. Es desde esta concepción que la planificación tiene en cuenta a los diferentes actores, sus intereses, sus fuerzas relativas, sus apoyos y resistencias, las alianzas y los consensos. El planeamiento, en este caso, puede definirse como una herramienta de gobierno para transformar la realidad. Además, en tanto las políticas se construyen socialmente a partir de un conjunto de interacciones, el concepto de gestión es estratégico en el campo de la política pública y el planeamiento puede definirse como una herramienta para la gestión del Estado.

En este trabajo nos proponemos realizar un análisis prospectivo, a partir de fuentes documentales, de los procesos de planeamiento que tuvieron lugar durante tres gestiones de gobierno bien diferenciadas, que podemos denominar como menemismo, kirchnerismo y macrismo. En cada uno de estos períodos de la historia reciente de Argentina se desarrolla un modelo político con improntas de gestión absolutamente diferentes, donde se pone en disputa la hegemonía cultural y política del país. El primer período (1989-1999) comprende la presidencia de Carlos Menem. El segundo período (2003-2015) abarca las presidencias de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández. El último período (2015-2019) corresponde a la presidencia de Mauricio Macri. El objetivo del trabajo consiste en indagar, para cada período, el contexto normativo que enmarca y orienta el planeamiento y realizar una descripción de los principales objetivos educativos, de las acciones que se planifican para lograrlos y de las características predominantes que adquiere el planeamiento. Por último, se analiza el juego de interrelaciones que define, en cada momento histórico, el rol del Estado nacional y de las administraciones jurisdiccionales, en función de los consensos alcanzados.

EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO DURANTE LA REFORMA DE LA DÉCADA DE 1990

Durante todo el período menemista resalta el papel desarrollado por los organismos internacionales de crédito que actuaban como fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa. Los bancos internacionales tuvieron una



fuerte presencia en la determinación de las políticas educativas y de las prioridades y las estrategias del planeamiento educativo en el país. Según se desprende de los documentos de los principales organismos internacionales de financiamiento (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo), las principales medidas propuestas fueron renovación de la inversión en capital humano, determinación de las prioridades educativas en función del análisis económico, creación de normas educativas, medición del rendimiento del sistema a través de las evaluaciones de los aprendizajes, focalización del financiamiento público en la educación básica (mientras se recurre al financiamiento de las familias para la educación superior), universalización del acceso a la educación básica, y fortalecimiento de las instituciones educativas para lograr una mejor y mayor autonomía en la gestión. El pensamiento reduccionista de los organismos internacionales de crédito para remediar los problemas educativos se expresa a través de propuestas lineales y simplistas, donde prima la lógica de la rendición de cuentas, el control del gasto y su racionalización. Principales aspectos que orientaron las políticas educativas de la década de 1990.

Alineada con los organismos internacionales, la reforma educativa que se llevó a cabo apuntó prioritariamente a tres objetivos: mejorar la calidad (definida como mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos), la eficiencia (basada en el mejor uso de los recursos) y la equidad (que implicaba la atención prioritaria de los grupos más excluidos). Para lograr sistemas educativos de calidad, más eficientes y equitativos, la política educativa enfatizó la descentralización del manejo del sistema y el fortalecimiento de la autonomía escolar, el desarrollo de un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes, y la atención focalizada de los grupos más vulnerables.

Entre las normas principales que sostienen este proceso se encuentra la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos a las Provincias (Ley N° 24.049/91) y la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93). La transferencia educativa se hizo efectiva recién a fines de 1992, al firmarse los convenios entre la Nación y cada provincia, y significó un fuerte incremento de la carga fiscal y de gestión por parte de las administraciones provinciales. Para dar una idea de la dimensión de este proceso, basta decir que con la Ley de Transferencias se traspasaron a las provincias 3.578 establecimientos medios, técnicos y privados subsidiados y 86.374 cargos docentes (Aguerrondo, 1997).

La Ley Federal de Educación estableció, entre otras cosas, la reestructuración del sistema educativo contemplando a todos los niveles y modalidades educativas, la responsabilidad directa de las provincias en la gestión de los servicios educativos, la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años, incluyendo a la educación preescolar, la necesidad de acordar las políticas educativas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, el cumplimiento de contenidos curriculares básicos comunes en todo el país, la institucionalización en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación, y la implementación de políticas compensatorias para paliar las diferencias socioeconómicas entre las regiones del país y al interior de cada una de ellas.



La reforma educativa que se implementó en este período incluyó también la modernización de la gestión de la administración nacional y de las administraciones provinciales, lo que implicó la creación de equipos técnicos encargados del diseño, desarrollo y evaluación de las políticas educativas (IIPE, 1999). La crítica al formato del “Estado de bienestar” orientó el modo de intervención del Estado en todo el período. Por este motivo, conceptos como ajuste, reestructuración y transformación, son los que mejor reflejan la reforma del Estado y los que orientan la planificación de las políticas públicas (García, 2015).

Terigi (2007) plantea que, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, el planeamiento educativo adopta cuatro rasgos que lo distinguen. En primer lugar, se encuentra básicamente orientado al cambio, ya que se planifican las reformas sin considerar las continuidades del sistema y la consolidación de los cambios que se introducían. En segundo lugar, se asume una visión aplicacionista de los cambios, o sea un impacto previsible en el sistema educativo y en las escuelas. A pesar de adscribir, al menos desde la teoría, al enfoque del planeamiento estratégico, faltó un enfoque situacional que permitiera la readecuación de las acciones en función de los datos que se iban relevando. A partir del diseño de un modelo del sistema escolar, el planeamiento se redujo a diseñar líneas de acción planteadas como “puntos de partida y de llegada”, con el objetivo de acercar ese modelo a la realidad. En tercer lugar, el planeamiento presenta una fuerte impronta ordenadora y homogeneizadora desde el nivel central. No obstante, ante la imposibilidad de imponer algunos ordenamientos comunes que aseguraran la equidad en el sistema, junto con su integración y estabilidad en el tiempo, el resultado obtenido fue la diversificación del sistema educativo. Por último, se estableció un esquema de división del trabajo donde la Nación centralizaba la función de planificación y las provincias se encargaban de ejecutar las reformas.

La Ley Federal de Educación establece que el ámbito para acordar y concertar los lineamientos de la política educativa entre la Nación y las provincias es el Consejo Federal de Educación. Sin embargo, al ser este un órgano meramente consultivo, las decisiones consensuadas no son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones. Mientras desde el discurso oficial se pregona la construcción de consensos, el gobierno nacional se reserva las funciones de planeamiento y utiliza los recursos técnicos y financieros para controlar las decisiones que se toman en el marco del Consejo Federal de Educación. El modelo de planificación que prevalece tiene la fuerte impronta tecnocrática de los políticos y expertos ministeriales de ese momento. Es un modelo fragmentado en programas y proyectos a partir de ciertos objetivos específicos, para cuyo financiamiento se firman acuerdos bilaterales entre la Nación y las provincias. No obstante, la aplicación de estas decisiones queda en manos de las administraciones provinciales. Como dice Tiramonti (2007), se produjo una descentralización de la gestión del sistema educativo que no estuvo acompañada de una institucionalidad que permitiera regular la unidad del sistema en su conjunto. La consecuencia fue que el Estado nacional se quedó con un margen de acción muy limitado en cuanto al gobierno del sistema educativo, ya que solo logra intervenir directamente en algunos proyectos puntuales,



impulsados y gestionados desde la administración nacional. A su vez, la mayor autonomía de gestión que se otorga a las jurisdicciones y a las instituciones educativas hace recaer en ellas la responsabilidad por la calidad de la educación, cuyo control es ejercido por el Estado nacional a través de los operativos nacionales de evaluación de los aprendizajes.

Como puede observarse, en este tipo de reformas, impulsadas también en varios países de América Latina, las principales transformaciones responden a un doble movimiento: centrípeto, en tanto se fortalecen ciertos “núcleos de decisión de las políticas”, representados por la definición de contenidos curriculares comunes y el desarrollo de sistemas de evaluación, y centrífugo, al descentralizar la gestión y responsabilizar a las instituciones escolares (Bentancur, 2007).

EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO DURANTE EL PERÍODO KIRCHNERISTA

El período kirchnerista se inicia en el año 2003, cuando comienza la recuperación de la crisis de diciembre de 2001 que tuvo un enorme costo social, (más de la mitad de la población bajo la línea de pobreza y casi un tercio de desempleo). En términos del planeamiento, abarca dos etapas bien definidas que podemos denominar: a) la etapa de transición, donde básicamente todos los esfuerzos se orientan a la salida de la crisis y a garantizar la continuidad del sistema educativo; y b) la etapa de los Planes Nacionales de Educación, donde el objetivo es la transformación del sistema educativo para resolver los problemas estructurales de equidad y calidad educativa.

ETAPA DE TRANSICIÓN EN EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO

La gestión educativa que se inicia en el 2003 se enfrentó a importantes desafíos que fueron producto de la crisis del año 2001 y de la desarticulación del sistema educativo nacional. Frente a esta situación de emergencia, se dispuso el traspaso a las provincias de fondos nacionales con el objetivo de resolver los problemas que tenían las administraciones provinciales para garantizar el funcionamiento del sistema educativo (pago de los salarios docentes, mantenimiento de los edificios escolares, dificultades económicas para garantizar el funcionamiento de los comedores escolares, falta de materiales didácticos, etc.).

En diciembre del 2003 se sanciona la Ley N° 25.864 de Garantía del Salario Docente para el cumplimiento en todo el país de los 180 días clase para los niveles de Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal. El Estado nacional se hace presente como garante del cumplimiento efectivo de la norma al establecer que, en los casos en que los Estados provinciales no cuenten con los recursos para el pago de los salarios, “podrán solicitar asistencia financiera al Poder Ejecutivo Nacional que, luego de evaluar la naturaleza y las causas de las



dificultades financieras que fueren invocadas como causa de tales incumplimientos, procurará brindar el financiamiento necesario para garantizar la continuidad de la actividad educativa, en la medida de sus posibilidades y en las condiciones que considere más adecuadas” (artículo 1º).

En agosto de 2004, se aprobó la Ley N° 25.919 del Fondo de Incentivo Docente, que se prorrogó por cinco años, permitiendo que los docentes de todo el país reciban mensualmente este beneficio. De esta manera, las dos leyes mencionadas garantizaron el funcionamiento de un sistema educativo cuya continuidad estaba en crisis. Un año después se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional con la intención de fortalecer una modalidad que había sido desmantelada durante la década de 1990 y que se revalorizaba en un nuevo contexto de cierta recuperación económica.

A fines del 2005, se sanciona la Ley N° 26.075/05 de Financiamiento Educativo (LFE) que persigue el objetivo de aumentar la inversión educativa y establece un incremento presupuestario gradual hasta alcanzar, en el año 2010, una inversión equivalente al 6% del Producto Interno Bruto (PIB). Esta ley, además, marca con claridad cuáles son los objetivos y las metas educativas a alcanzar con la inversión educativa prevista. La LFE implicó un enorme compromiso de inversión para los años venideros y pudo aplicarse porque estuvo acompañada de una fuerte voluntad política que, en gran medida, emanaba de su propia estructura, (algunas de sus disposiciones obligaban a su cumplimiento, por ejemplo, el monitoreo de la inversión realizada).

Los objetivos educativos que se buscan a través de esta LFE se encuentran comprendidos en el artículo 2º y tienen que ver con: la inclusión de los niños y niñas de tres y cuatro años en el nivel inicial; garantizar un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria; avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal; mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional; la jerarquización de la carrera docente; y la mejora de las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, entre otros.

Es importante mencionar que la Paritaria Nacional Docente (PND) fue regulada por el artículo 10º de la Ley de Financiamiento Educativo, que establece que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente”.

Finalmente, este paquete de leyes culmina con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (LEN), que permitió completar el marco regulatorio para el diseño de las políticas educativas. La LEN reafirma a la educación como derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado, perspectiva que dista mucho del papel asignado al Estado nacional durante la década de 1990. A partir de la LEN, el Estado nacional y las jurisdicciones tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes. Además, plantea la extensión de la escolaridad obligatoria de 10 a 13 años, la universalización del nivel inicial, y la oferta de distintas



alternativas para la educación de jóvenes y adultos que no hubieran concluido la escolaridad obligatoria. Sin dudas, esta ley representa un importante avance en aras de solucionar los problemas de fragmentación y desigualdad que enfrenta el sistema educativo, al plantear políticas universales que distribuyan los recursos, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos.

A partir de este respaldo normativo y financiero, los esfuerzos se vuelcan hacia el planeamiento educativo y, en el año 2006, se crea una Subsecretaría de Planeamiento Educativo dentro de la órbita del Ministerio nacional. Los principales objetivos que se le asignan al planeamiento educativo en ese momento son: planificar, sistematizar y analizar el gasto educativo; coordinar el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del Sistema Educativo Nacional y de los programas que se instrumenten en el ámbito del Ministerio nacional para el mejoramiento de la calidad educativa; elaborar indicadores, estudios, informes y diagnósticos del sistema educativo, y proponer alternativas de mejora de la equidad y calidad educativa (Salse e Ibarra, 2008).

En ese momento, la articulación y coordinación de las acciones de política educativa entre la Nación y las jurisdicciones se convirtió en una de las funciones principales del planeamiento. Para ello, se firmaron convenios bilaterales entre el gobierno provincial y el Ministerio de Educación de la Nación, tal como lo expresa la LFE en su artículo 12º. Una cuestión no menor, que diferencia a los convenios que se desprenden de la LFE de los que existían previamente, es que los compromisos asumidos y expresados en metas, alcanzan a la totalidad del sistema educativo, atendiendo a todas las modalidades, ciclos y niveles, con la garantía de inversión por parte de la Nación y las jurisdicciones. Así, los convenios bilaterales previstos en la LFE constituyeron un paso fundamental en relación a cómo se plasman y se articulan voluntades políticas, objetivos y recursos entre la Nación y las provincias. Además, permitieron subsanar la dificultad que representaba el hecho de que la mayoría de los objetivos de la LFE no permitía su seguimiento debido a su carácter general y a la falta de metas cuantificables a lo largo del tiempo (Salse e Ibarra, 2008).

Para identificar los desafíos educativos conjuntos entre la Nación y las jurisdicciones, además de aquellos que corresponden a cada jurisdicción, se establecen nuevas metodologías de trabajo y nuevos ámbitos de construcción de consensos, como son las mesas federales de educación obligatoria, mesas de trabajo por niveles educativos y espacios donde se ponen en juego las políticas educativas regionales. Paralelamente, se dispone que la Nación junto con las jurisdicciones puedan pautar los mecanismos de evaluación que les permitan verificar la correcta asignación de los recursos. En ese sentido, se diseñó en el ámbito de la Subsecretaría de Planeamiento un nuevo instrumento consensuado para el monitoreo de los convenios bilaterales, denominado *Actas de Monitoreo*. Este instrumento permitía producir información para dar cuenta del grado de avance de las metas y de los resultados acordados en los convenios bilaterales (Subsecretaría de Planeamiento, 2007). No obstante, el seguimiento del cumplimiento de las metas presenta algunas limitaciones, especialmente cuando se trata de las llamadas metas “tendenciales”, que por ser más generales y abstractas no se pueden referenciar



en indicadores concretos. Por el contrario, en cuanto a las metas “objetivas”, que permiten su medición en forma directa, las limitaciones para su seguimiento tienen que ver con la disponibilidad de la información cuantitativa (Bezem, Mezzadra y Rivas, 2012).¹ La dificultad para el monitoreo de los convenios bilaterales, como resultado de la falta de fluidez de la información estadística que proviene de distintas fuentes de la administración pública, es señalada por la mayoría de los documentos de la época (Salse e Ibarra, 2008; Vera, 2015).

En cuanto al planeamiento, el momento inmediato posterior a la sanción de las leyes de Financiamiento Educativo y de Educación Nacional puede caracterizarse como un período de transición, donde no aparecen grandes innovaciones en lo que respecta al contenido de las políticas y de las metas que se buscan. Las políticas compensatorias o de discriminación positiva no se abandonan totalmente, ya que, si bien se pone el acento en las políticas universales, se complementan con acciones dirigidas a los grupos más desfavorecidos, en articulación con otras políticas sociales y económicas más amplias.

Dos aspectos marcan el inicio de un nuevo camino en términos del planeamiento educativo. En primer lugar, a partir de una visión más universal de la política educativa se potencia una mirada integral del sistema educativo, enmarcada en los acuerdos alcanzados por leyes nacionales. De esa manera, se da centralidad a las líneas de política educativa (y no a los programas y proyectos), con lo cual se reduce el riesgo de planificar e implementar acciones aisladas, con escaso impacto sobre el sistema educativo. En segundo lugar, se favorece la articulación entre las políticas nacionales y provinciales. La vocación federal se reafirma en la necesidad de crear condiciones para superar las desigualdades sociales, económicas, tecnológicas y culturales entre regiones, provincias y sectores sociales, que impactan en el ejercicio efectivo de derechos. El ámbito para consensuar las políticas sigue siendo el Consejo Federal de Educación, pero a partir de la LEN, las resoluciones del Consejo son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones. Fue necesario, entonces, profundizar los acuerdos con los gobiernos provinciales para darle sustentabilidad a las decisiones de política educativa.

ETAPA DE LOS PLANES NACIONALES DE EDUCACIÓN

El nuevo contexto financiero y normativo que se da a partir de la sanción de la LFE y de la LEN, abre la posibilidad de encarar un proceso de planificación orientado a

1. Un trabajo del Cippec desarrolla la evolución de los indicadores que permiten hacer un seguimiento de los objetivos educativos que persigue la LFE. El balance del período muestra saldos positivos en la mayoría de los objetivos, aunque en algunos más que otros. Los mayores avances se dan en aquellos indicadores que tienen una relación más directa con la inversión educativa, como cobertura de la población comprendida en la educación inicial y de la población vulnerable, el desarrollo de recursos tecnológicos en las escuelas, salarios docentes y apoyo a los estudiantes universitarios e investigadores.



la transformación del sistema educativo, en un intento por resolver sus problemas estructurales. Se inicia así la etapa de elaboración de los Planes Nacionales.

En el año 2009, por Resolución del CFE N° 79/09, se crea el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2012. En la misma resolución se propone también la creación de un espacio federal integrado por los subsecretarios de Educación o equivalentes de las jurisdicciones, que tengan a su cargo la planificación y gestión de la educación inicial y la educación obligatoria en sus distintos ámbitos y modalidades. La finalidad de este espacio era favorecer el análisis de distintas problemáticas y preparar los insumos que posteriormente pudieran plasmarse en consensos y acuerdos de los ministros en las asambleas del Consejo Federal de Educación.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria se organiza a partir de determinados objetivos políticos y estratégicos, considerados prioritarios para solucionar los principales problemas de la educación obligatoria. Estos objetivos tienen como premisa asegurar “el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con y sin discapacidad”. El Plan plantea, prioritariamente, fortalecer el lugar de la escuela como el espacio más apropiado para brindar una educación de calidad, y recuperar y fortalecer el rol del Estado nacional, tanto en lo que hace a la definición de la política educativa, la distribución de los recursos, la asistencia y cooperación con las jurisdicciones, como también en la supervisión y evaluación de los resultados.

El planeamiento educativo se realiza a partir de objetivos, estrategias y líneas de acción establecidas para cada nivel educativo, para los próximos tres años. Por su parte, se constituyen como ámbitos de intervención, el nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Es importante remarcar, que el eje principal a partir del cual se estructura el Plan son los niveles educativos. Esto evita la dispersión de las propuestas y ordena la conducción política de cada nivel.

Tres años después, por Resolución del CFE N° 188/12, se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. La Resolución plantea una serie de objetivos diferenciados por niveles educativos y modalidades, que apuntan a ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, la permanencia y el egreso, y a fortalecer las trayectorias escolares a través de la mejora de las condiciones institucionales para la enseñanza y los aprendizajes. Además, se establece un conjunto de líneas de política educativa transversales a todo el sistema educativo. Todas las líneas de acción apuntan a mejorar la educación en la Argentina, poniendo el acento en prioridades como la igualdad, la inclusión y el trabajo por los sectores más vulnerables de la sociedad. En cuanto a la formación docente, se establece, básicamente, el fortalecimiento y desarrollo de todo el sistema nacional de formación docente. La estructura del Plan utiliza una matriz que contiene para cada línea de acción, los logros esperados y las responsabilidades diferenciadas entre aquellas que le caben a la Nación, a las jurisdicciones y las que son compartidas.

Como puede observarse, los planes mencionados se proponen desarrollar una planificación federal que integra las estrategias de cada jurisdicción en una



planificación común, pero atendiendo a las singularidades locales. Estas políticas se complementan simultáneamente con otras medidas que las potencian: Conectar Igualdad, AUH y la obligatoriedad del nivel secundario como cumplimiento de la LEN. Dentro de la educación obligatoria, la política educativa de ese momento se focaliza en la transformación del nivel secundario, cuyas problemáticas ameritan generar condiciones institucionales diferentes que favorezcan la inclusión y las trayectorias educativas. Así, la Resolución N° 88/09 del CFE, que aprueba el documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional”, avanza en ese sentido. Esta resolución considera que los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucionales (PMI) son una “herramienta de planificación contextualizada” para afianzar la relación entre los gobiernos jurisdiccionales y sus escuelas secundarias. Las jurisdicciones deben realizar sus Planes Jurisdiccionales, en el marco de los acuerdos federales, y las escuelas sus Planes de Mejora Institucional. Además, se prevé para ello conformar equipos con perfiles políticos y técnico-pedagógicos, que asistan a las instituciones educativas en sus procesos de transformación.²

Los Planes Jurisdiccionales constituyen una estrategia fundamental de la política educativa. En función de las particularidades de cada provincia, se orientan a ordenar la normativa, las estructuras organizativas y las prácticas en el nivel jurisdiccional e institucional. Cada jurisdicción cuenta con un referente provincial que actúa como articulador entre las autoridades nacionales y provinciales y un equipo de Asistentes Técnico Territoriales (ATT) que son los nexos entre las escuelas y las autoridades provinciales. A su vez, cada una de las escuelas participantes debe nombrar un responsable institucional del PMI, que es quien coordina el desarrollo del mismo y se configura como nexo entre los distintos actores institucionales que participan de la iniciativa. También es el responsable de la evaluación del Plan en el contexto de la escuela. Para ello, cuenta con un dispositivo de seguimiento y monitoreo para ponderar “el impacto de las acciones realizadas y el nivel de aproximación a las metas establecidas” (Dirección de Educación Secundaria, 2011).

Tanto los Planes Jurisdiccionales como los PMI implican la elaboración del diagnóstico provincial y de cada escuela, a partir de los cuales se plantean estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. Las escuelas deben seleccionar alguno de los dos ejes siguientes para diseñar su Plan de Mejora Institucional: trayectorias escolares y aprendizajes y organización pedagógico-institucional. En la primera dimensión, las acciones se centran en la permanencia, que incluye la

2. El Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria implicó una inversión de 2.132,7 millones de pesos para realizar reformas en las condiciones materiales, edilicias, tecnológicas, pedagógicas, institucionales y en nuevos planes curriculares. Estas reformas tenían como objetivo lograr tanto la inclusión como la permanencia de los alumnos, acompañando sus trayectorias pedagógicas (Feldfeber y Gluz, 2011).



prevención de la repitencia, la sobreedad y el ausentismo, y la articulación con el nivel Primario, entre el Ciclo Básico y el Orientado, con otras instituciones de la comunidad y con los estudios superiores. La segunda dimensión comprende los aspectos vinculados al diseño de propuestas de enseñanza, a la formación docente y al fortalecimiento de la convivencia, entre otros.

Para llevar a cabo sus acciones en el marco del PMI, las escuelas cuentan con dinero destinado al financiamiento de horas institucionales y gastos operativos, recursos que se distribuyen en función de la matrícula del establecimiento. Este financiamiento es una responsabilidad conjunta de la Nación y las provincias. Por su parte, las jurisdicciones deben fortalecer los equipos técnicos encargados del seguimiento de las escuelas. Estos equipos están integrados por los ATT, cuya función es acompañar y asistir a las escuelas en la elaboración del PMI. Estas figuras no son novedosas en el marco de las políticas nacionales en contextos federales y tienen llegada directa a las escuelas, ya que son contratadas específicamente para el desarrollo de los programas que se articulan con las estructuras de supervisión provinciales. Así, tanto supervisores como ATT son convocados para que la política se efectivice, aunque son actores con características y condiciones de trabajo distintas.³

En cuanto a las políticas de “fortalecimiento institucional”, esbozadas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria, también se retoman con mayor especificidad en las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” (Resolución del CFE N° 93/09). Esta resolución avanza sobre la nueva organización institucional y pedagógica que deberá implementarse en las escuelas secundarias de todo el país. Se plantea, entre otras cosas, la formulación de un nuevo régimen académico a implementarse en 2011, y acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, (fortaleciendo también aquellas instancias contempladas en los PMI). Por su parte, el Ministerio de Educación nacional se compromete a acompañar y asistir técnicamente a las jurisdicciones que lo soliciten. Se pretende que las escuelas desarrollen propuestas donde se amplíe la concepción de escolarización vigente; se propongan diversas formas de estar y aprender en las escuelas; se garantice una base común de saberes para todos los jóvenes; se sostengan y orienten las trayectorias escolares de los estudiantes; se promueva el trabajo colectivo de los educadores y se resignifique el vínculo de la escuela con el contexto.

Durante toda la etapa de los Planes Nacionales de Educación el planeamiento continúa con la impronta de relacionar el financiamiento educativo con los objetivos políticos consensuados entre la Nación y las provincias y las líneas de acción a desarrollar en cada nivel educativo. Esta lógica que se impone a partir de la firma de los convenios bilaterales, producto de la LFE, se incorpora al Plan Nacional

3. Según lo han señalado distintas investigaciones, en cada provincia las formas de selección para acceder a estos puestos de trabajo, las trayectorias laborales, la cantidad de escuelas por ATT y las funciones que se le asignan, más allá de las definiciones federales, son diversas (Dirié y Pascual, 2017).



de Educación Obligatoria 2009/2012 y, posteriormente, al nuevo Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Si bien formalmente los convenios bilaterales estipulados en la LFE finalizan a partir del año 2012, son varias las jurisdicciones que continúan firmando convenios con el gobierno nacional. Además, como parte de la estrategia para facilitar la transferencia de fondos a las jurisdicciones y a las escuelas, su ejecución y su posterior rendición, y transparentar la información sobre la inversión, se crea en el año 2011 el Sistema de Transferencias de Recursos Educativos (SiTraRed) por Resolución Ministerial N° 2092/11. El SiTraRed tiene como objetivo sistematizar y simplificar los procesos administrativos y financieros sobre los fondos transferidos por el Ministerio nacional a las distintas jurisdicciones y a los establecimientos educativos, destinados a sus diferentes líneas de acción de política educativa.⁴

A pesar de la finalización formal de los convenios bilaterales estipulados en la LFE, se continúa con el seguimiento y monitoreo de las acciones del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Los informes de ese momento, realizados por el Ministerio nacional (la mayoría de circulación interna), contienen un análisis detallado de los objetivos por nivel educativo y del grado de avance en las acciones planificadas para su cumplimiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Se observa que el enfoque de planeamiento que predomina en esta etapa es estratégico situacional, donde tanto los Planes Jurisdiccionales como los Planes de Mejora Institucional constituyen formas más complejas y mediatizadas de entender la relación con la política educativa, a partir de una interpretación situada de la realidad. Desde el planeamiento se reconoce la intervención de distintos actores en los diferentes niveles de decisión, (autoridades nacionales, jurisdiccionales, equipos técnicos de apoyo, equipos de supervisión, equipos directivos y equipos docentes) y se proponen distintos niveles de planificación en los diferentes niveles organizativos del sistema educativo. En ese sentido, se establece una relación articulada y colaborativa entre la Nación, las jurisdicciones y las instituciones escolares, donde la contraparte nacional desempeña un rol muy activo en cuanto a proveer orientaciones políticas, financiamiento y recursos materiales y humanos, para crear condiciones que permitan superar las desigualdades entre provincias y sectores sociales. La dimensión política se incorpora a la planificación, asumiendo un papel relevante en el planteamiento de los objetivos, en la identificación de los actores intervinientes y de las restricciones o limitaciones a tener en cuenta a la hora de planificar las acciones futuras.

Desde este enfoque, se incorpora a las instituciones educativas, otorgándoles mayor autonomía como espacios de decisión política y de participación social. En contraposición con la década de 1990, donde se enfatiza la autonomía individual y, al mismo tiempo, se reduce el rol protagónico del Estado, en este caso se convoca

4. Posteriormente, por Resolución ministerial N° 116/14, se aprueba el módulo de ejecución y rendición escolar de este sistema.



a desarrollar una autonomía colectiva con el acompañamiento del Estado. Se entiende que los cambios educativos son tanto el resultado de las influencias externas como de pequeños cambios internos que involucran el trabajo colaborativo al interior de las escuelas, junto con las familias y con el contexto. Los directivos y docentes son los protagonistas de la construcción del conocimiento pedagógico, de los cambios organizacionales, institucionales, pedagógicos y curriculares. En la normativa que corresponde a este período prevalece la concepción de que los cambios no se resuelven en el ámbito del aula exclusivamente, sino en el contexto institucional, abarcando a la comunidad educativa en su conjunto. Las instituciones no son meros prestadores de un servicio, sino verdaderos partícipes en la definición de qué servicio se presta y cómo se presta. Es en el marco de las instituciones escolares en donde se pone en debate la perspectiva política de la educación. En ese sentido, las instituciones tienen que repensar la organización institucional, revisando el modelo pedagógico para atender a la diversidad en las trayectorias escolares, para lo cual se apela al compromiso y la responsabilidad compartida de todos los actores de la comunidad educativa. Además, para la implementación de las políticas se establecieron distintos tipos de “acompañamientos” a las instituciones y a su personal. Los mismos incluyeron a los ATT, como otras nuevas figuras docentes, y también la posibilidad de financiar horas institucionales, decisión que quedaba a cargo de las escuelas en el marco de ciertos criterios básicos. El formato escolar no tuvo un papel central en las reformas educativas de la década de 1990. No es casual que, en esta etapa, cuando la mirada se centra en la obligatoriedad del nivel secundario (inclusión) y en las trayectorias educativas (calidad), se contemple el objetivo de operar sobre las prácticas escolares.

No obstante, un análisis retrospectivo nos permite observar que no se pudo avanzar mucho en cambiar ciertos factores estructurantes de las instituciones educativas (especialmente en el nivel secundario), como el formato escolar, las condiciones de trabajo de los docentes y el puesto laboral organizado en función de las horas cátedra.⁵ Dichos cambios hubieran contribuido a lograr cierta institucionalización en los procesos de reflexión colectiva, planificación y toma de decisiones que se habilitaban en las escuelas. En su lugar, para garantizar el trabajo colectivo que se le exigía a los docentes para la implementación de los cambios propuestos, se apostó a los márgenes de autonomía ya existentes en las instituciones escolares. El resultado muestra que resulta difícil mejorar la enseñanza si no se cambian ciertas condiciones estructurales que operan en simultáneo (procesos normativos, administrativos, laborales, etc.), y que no son solo técnico-pedagógicas, sino que conllevan también una dimensión política.

5. La concentración horaria hubiera permitido avanzar, sobre todo en las cuestiones que tienen que ver con la revisión del formato escolar. Sin embargo, los avances sobre este tema han sido escasos, a pesar de que la LEN establece que el CFE tiene la potestad de discutir “mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as” para darle mayor estabilidad a los equipos docentes de las escuelas (artículo 32 inciso d).



Para finalizar, es importante mencionar que el auge de los Planes Nacionales de Educación no es un fenómeno propio de nuestro país, ya que se da también en varios países de América Latina. En todos los casos implicó el abandono de una mirada fragmentada del sistema educativo que tuvo su auge en los años precedentes, para adoptar un enfoque más complejo que incluía aspectos técnicos, pero también una dimensión política y social. Además, desde este nuevo enfoque, el financiamiento educativo considerado responsabilidad del Estado, es una pieza clave de los planes educativos de la región para asegurar la consecución de los objetivos políticos (Bentancur, 2010).

EL PLANEAMIENTO EDUCATIVO DURANTE EL PERÍODO MACRISTA

Durante el período de gobierno de la alianza Cambiemos se produce un cambio importante, tanto en las políticas educativas como en su planificación. Apenas iniciado el gobierno, en febrero de 2016, se aprueba la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 285/16, denominada Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (PNAEyA), donde se acordaron las principales metas educativas a alcanzar entre los años 2018 y 2021, que fueron formalizadas en un convenio bilateral de compromiso con cada jurisdicción. Como se desprende del PNAEyA, sus objetivos se orientan a “proveer una educación integral, permanente y de calidad, el fortalecimiento de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los estudiantes y una educación acorde a las demandas de la sociedad contemporánea y las transformaciones culturales, económicas y tecnológicas que la dinamizan”. Dichos objetivos se encuentran agrupados en cuatro ejes que tienen que ver con: 1) aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales; 2) formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad; 3) planificación y gestión educativa; y 4) comunidad educativa integrada. Los objetivos de cada eje proponen distintas líneas de acción para alcanzarlos, que son las que guían la planificación en los diferentes ámbitos de gestión educativa. Por último, el Plan contiene ejes transversales que contribuyen a generar condiciones para el logro de sus objetivos prioritarios. En esta segunda matriz, que se ordena a través de líneas de acción y logros esperados, se plantean cinco objetivos: 1) ampliar el tiempo de escolarización; 2) fortalecer el gobierno y el desarrollo de los sistemas jurisdiccionales; 3) fortalecer y profundizar las políticas de evaluación; 4) profundizar las estrategias de institucionalización de las políticas de inclusión digital; y 5) propiciar el desarrollo del sistema integrado de formación docente inicial y continua.

Del análisis de los principales ejes del PNAEyA puede observarse que se retoman varios de los aspectos contenidos en los Planes Nacionales del período anterior. Tampoco difiere demasiado el PNAEyA en cuanto a su estructura, ya que cada objetivo cuenta con líneas de acción, logros esperados, tres ámbitos de responsabilidad diferenciados, (nacional, provincial y compartido) y ciertos



mecanismos de seguimiento y evaluación de las metas. Sin embargo, el PNAEyA rompe con la lógica del diseño de los Planes Nacionales que organizaba los objetivos y las líneas de acción a partir de los niveles educativos y las modalidades.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” se complementa con el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021), aprobado por Resolución del CFE N° 286/16, que es una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). El objetivo de este Plan es la mejora de la formación docente inicial y continua, para contribuir con el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, cuyo objetivo central es mejorar los aprendizajes para “el desarrollo integral de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en la Argentina”. Los tres objetivos del Plan Nacional de Formación Docente son: 1) mejorar la calidad de la formación docente inicial; 2) garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; y 3) mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio. El Plan Nacional de Formación Docente despliega una serie de estrategias, a partir de cada uno de los objetivos, que pueden desarrollarse en forma articulada con el resto de las políticas nacionales. En ese sentido, las líneas de acción enunciadas se encuentran formuladas de manera general, lo que permite su adaptación a cada nivel y/o modalidad, según las particularidades, necesidades, contextos e identidades.

Es importante mencionar que durante el período analizado se desarrolló también un proyecto de ley denominado “Plan Maestro”, que en su primera versión borrador incluía 108 metas educativas pero sin ninguna especificación sobre el financiamiento, las responsabilidades entre la Nación y las jurisdicciones y el seguimiento y monitoreo del cumplimiento de las metas. En una segunda versión, las metas fueron reagrupadas en 53, con algunas menciones generales en cuanto al financiamiento y al monitoreo y seguimiento de las mismas.⁶ Este Plan nunca llegó a adquirir estado parlamentario debido al fuerte rechazo que generó en la comunidad educativa.

A partir del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, el Ministerio nacional desarrolla acciones de asistencia técnica e instancias de formación para apoyar a los equipos provinciales en los procesos de planificación, gestión y seguimiento. El PNAEyA propone dos herramientas de planificación, una Matriz de seguimiento de objetivos, que consiste en la definición de un conjunto de indicadores para evaluar el cumplimiento de cada objetivo y una herramienta de planificación denominada Plan Operativo Anual Integral (POAI). El Ministerio nacional firma convenios bilaterales con las 24 jurisdicciones con el objetivo de ratificar, tanto el compromiso de implementar el PNAEyA, como

6. El Plan Maestro guarda estrecha relación con el documento “Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe” elaborado por economistas del Banco Mundial en 2014, que plantea como “estrategias para reforzar la rendición de cuentas” la reducción o eliminación de “la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores.” (Bruns. y Luque, 2014).



el de adoptar estas dos herramientas de planificación. A partir del 2017, el POAI nacional orienta las planificaciones provinciales proponiendo un esquema macro basado en un conjunto de ejes estructurantes y transversales contemplados en el PNAEyA. Además, se perfecciona la matriz presupuestaria del SiTraRed para importar la información contenida en los POAI jurisdiccionales y facilitar la rendición de los fondos nacionales transferidos en forma semestral (Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, 2019).

Cada jurisdicción organiza su planificación tomando en cuenta determinados proyectos integradores y subproyectos o actividades prioritarias, a partir de los cuales propone las líneas de acción y las actividades para alcanzar los objetivos de mediano plazo. El planeamiento se organiza en base a proyectos educativos considerados prioritarios, al interior de los cuales se encuentran los niveles educativos y las modalidades. Esto significa abandonar la mirada integral de la política educativa que caracterizaba a la gestión anterior, cuyo eje vertebrador estaba constituido por los niveles educativos y las modalidades. El riesgo de asumir esta perspectiva consiste en planificar e implementar acciones aisladas con escaso impacto sobre el sistema educativo en su conjunto. La ausencia de orientaciones de política educativa, de acompañamiento y de un seguimiento adecuado de las acciones educativas financiadas desde la Nación, condujo a una amplia libertad de acción en cada jurisdicción. Se produjo de hecho una descentralización de las decisiones de política educativa, que quedaba en manos de cada jurisdicción, mientras la Nación se limitaba a transferir fondos a las provincias. Un aspecto no menor a tener en cuenta tiene que ver con que se disolvieron la mayoría de los equipos que representaban los niveles educativos y las modalidades en el nivel central. Desde la misma normativa, la nueva estructura del Ministerio de Educación nacional eliminó la lógica de organización institucional por niveles y modalidades generando dificultades en la articulación entre la Nación y las jurisdicciones. Al mismo tiempo, se eliminaron la mayoría de los programas existentes, especialmente aquellos orientados a desarrollar las políticas socioeducativas destinadas a enfrentar la desigualdad. Por su parte, el presupuesto que el Gobierno nacional destinaba a la educación disminuyó un 35% durante este período. Es interesante observar que la mayor disminución se registra en aquellos programas orientados a los estudiantes más vulnerables con menores recursos.⁷ De esta manera, la contribución del aporte financiero de la Nación para disminuir las desigualdades entre los distritos y fortalecer sus capacidades educativas, se diluyó y se perdió el carácter federal articulado y colaborativo, que solo se produce con una contraparte nacional activa, que fue el sello de la gestión anterior. Si bien se ha pretendido asociar a este nuevo modelo de planeamiento con

7 En términos generales, entre 2016 y 2019, la gestión de Cambiemos ajustó más en los niveles no universitarios que en los universitarios. Así lo señala un informe elaborado por un colectivo de observatorios y equipos de investigación de las universidades UNIPE, la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini y las universidades de Avellaneda, Quilmes, Tres de Febrero, General Sarmiento y San Martín.



el planeamiento educativo situacional (Claus, 2018), donde las decisiones emanan de abajo hacia el poder central, lo que sucede es que se confunde la ausencia de una política educativa nacional con federalismo. La pasividad y la falta de orientaciones de política educativa de parte del Gobierno nacional no contribuyen a crear las condiciones para superar las desigualdades que impactan en el ejercicio efectivo de derechos.

A MODO DE CIERRE

El análisis comparativo de los procesos de planeamiento que tuvieron lugar durante los períodos históricos del menemismo, kirchnerismo y macrismo permite realizar algunas reflexiones en prospectiva.

En primer lugar, resaltan ciertas similitudes entre los períodos menemista y macrista, en tanto, en ambos períodos, el planeamiento se encuentra imbuido de una ideología neoliberal orientada por los lineamientos de los organismos internacionales de crédito. Prevalece, además, una mirada tecnocrática y lineal de la política educativa y de los cambios que se pretenden alcanzar a partir de su implementación. El planeamiento se organiza en torno a proyectos y programas educativos, con lo cual adolece de una mirada integral y unificada del sistema educativo. Por último, al favorecer la descentralización de la gestión del sistema educativo (aunque por motivos diferentes en cada período), provoca un aumento de las desigualdades educativas entre las provincias y entre los distintos sectores sociales.

En contraste con los períodos mencionados, durante el kirchnerismo, el planeamiento se organiza priorizando un mayor protagonismo e intervención del Estado, con una mirada integral del sistema que tiene como eje vertebrador a los niveles educativos y las modalidades. Esto permite planificar acciones con mayor impacto sobre el sistema educativo en su conjunto. En términos de gestión, se otorga cierta autonomía que empodera a las instituciones educativas. Pero en contraposición con la década de 1990, se trata de una autonomía colectiva con acompañamiento estatal, que considera a las escuelas como espacios de decisión política y de participación social, donde se juega el cambio educativo.

Por último, más allá de las comparaciones, un aspecto interesante a resaltar a la manera de “lecciones aprendidas”, tiene que ver con el rol del Estado nacional en la gestión de las políticas educativas. Este rol adquiere relevancia en el contexto de tensión que caracteriza a la compleja estructura organizativa federal de nuestro país. Es en este contexto que se ponen en juego la dinámica de relaciones y el conjunto de articulaciones entre las distintas administraciones (central, jurisdiccional y local). Este entramado, que complejiza la trama de apropiaciones, mediaciones y resignificaciones de la política educativa, está condicionado por la heterogeneidad de situaciones económicas, políticas, sociales e institucionales que caracteriza a las distintas jurisdicciones. Frente a esta situación, es imperioso que el Estado nacional sostenga un rol muy activo en términos de orientar la política educativa a partir de una mirada integral e integrada del sistema educativo. Las experiencias analizadas



nos señalan que la ausencia de una política educativa nacional, con un claro acompañamiento a las jurisdicciones (que no implique solamente transferencia de recursos), tiene un efecto negativo sobre el sistema educativo en su conjunto. Como consecuencia de esta situación, se produce una descentralización de las decisiones que, lejos de incrementar las autonomías provinciales, impacta profundizando las desigualdades existentes entre las distintas jurisdicciones. El Estado nacional no puede desentenderse frente a la existencia de estas desigualdades. Le cabe un rol fundamental para paliar esta situación, no solo mediante la transferencia de recursos (financieros o de otro tipo), sino también a través de la definición de una política educativa activa y consensuada, que asegure la integración y la estabilidad en el tiempo del sistema educativo, así como la igualdad en el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1997). *La gestión educativa. El caso de Argentina*. Informe presentado al IX Seminario Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas. UNESCO/OREALC.
- Bentancur, N. (2007). ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las Reformas de las Reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política* (16), 159-179. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/6942>
- Bentancur, N. (2010). *Los Planes Nacionales de Educación: ¿una nueva generación de políticas educativas en América Latina?* V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires. <https://www.coursehero.com/file/58971019/Bentancur-Los-Planes-Nacionales-de-Educacion-o-una-nueva-generacion-de-politicas-educativas-en-Ame/>
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2012). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo*. Informe final. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/monitoreo-de-la-ley-de-financiamiento-educativo/>
- Bezem, P., Mezzadra, F. y Rivas, A. (2014). ¿Se cumplió la Ley de Financiamiento Educativo? Documento de Políticas Públicas. Buenos Aires: CIPPEC, Área de Desarrollo Social, Programa de Educación. <https://www.cippec.org/publicacion/se-cumpleo-la-ley-de-financiamiento-educativo/>
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial, Washington, DC. <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=3806>
- 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. <https://www.aacademica.org/agustin.claus/14.pdf>
- Dirección de Educación Secundaria. (2011). Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. *Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria*. Documento 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación.



- Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. (2019). *Memoria 2016-2019*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Dirié, M. C. y Pascual, L. (2017). Políticas educativas y condiciones de trabajo de los profesores de secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2004-2014). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, RELAPAE*, (6) 14-28. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/20>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 32(115) 339-356. <https://www.scielo.br/j/es/a/GD3pCQDVvdCxkvqjZYFRtmB/?format=pdf&lang=es>
- García, P. (2015). *Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa en los 90 y en el inicio del siglo XXI*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, 24 al 26 de junio. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/217>
- IIPE. (1999). *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina*. Informe final del "Foro homónimo" realizado en la sede del IIPE-Buenos Aires, 11-12 de noviembre de 1998, redactado por J. Simón. Buenos Aires: IIPE.
- Ministerio de Educación. (2015). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Informe de Seguimiento de Acciones, Niveles, Modalidades y Políticas Transversales*. Documento Interno, Buenos Aires.
- Salse, G. e Ibarra, T. (2008). *Implementación de la Ley de Financiamiento Educativo: un proceso de construcción conjunta de los Convenios Bilaterales Nación-Provincias, su monitoreo y seguimiento*. Documento de trabajo. Buenos Aires: Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Planeamiento Educativo. (2007). *Proceso de implementación de la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo (LFE). Elaboración y Monitoreo de Convenios Bilaterales*. Documento elaborado por el equipo técnico de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2007). Cuatro Concepciones Sobre el Planeamiento Educativo en la Reforma Educativa Argentina de los Noventa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (15) 1-16. Arizona State University, Estados Unidos. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546010.pdf>
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Friedrich Ebert Stiftung*, Argentina. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 1(1) 81-107. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr686>
- Vera, A. (2015). Hacia una mayor institucionalidad en el financiamiento de la educación argentina en J. C. Tedesco (comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

