

El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI

O avanço das novas direitas e o cerceamento do comum nas políticas educativas argentinas do século XXI

The rise of the new right and the undermining of the commons in Argentine educational policies of the 21st century

*Nora Beatriz Gluz¹
Axel Kesler²*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17876>

Resumen: El trabajo presenta resultados de investigación sobre la trayectoria de las políticas educativas para el nivel secundario impulsadas por gobiernos de derecha, atendiendo a las concepciones sobre las desigualdades que sustentan los instrumentos de política por medio de los cuales se operacionalizan. Partimos de la preocupación por el avance de estas fuerzas políticas en la última década en América Latina, y nos interrogamos por las condiciones políticas y sociales habilitantes de las orientaciones que pregonan. A partir de estas preguntas, el artículo reconstruye los actores que participan de estos procesos, los sentidos y valores a través de los cuales reorganizan el campo político educativo, así como las prácticas y dispositivos a través de los cuales materializan nuevas bases culturales de la dominación que en sus versiones más extremas cuestionan la existencia misma de los derechos sociales y de la obligatoriedad escolar. Nuestra hipótesis es que las dinámicas de individuación de larga data han generado las condiciones de posibilidad para estas avanzadas al cristalizar reglas, procedimientos y modos de intervención pública que vehiculizaron representaciones estigmatizantes sobre los sectores más vulnerados y erosionaron la legitimidad de las políticas protectoras. Analizamos los niveles nacional y jurisdiccional, considerando el carácter federal del gobierno de la educación argentina, y tomamos como caso de estudio la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) por ser el ámbito de consolidación de las derechas que llegaron a la presidencia por la vía electoral.

Palabras clave: políticas educativas; nuevas derechas; Argentina; secundaria; individuación.

¹ UNGS y UBA/CONICET. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7578-3335> . Contacto: ngluz@campus.ungs.edu.ar

² CONICET y UBA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3464-5416> . Contacto: axkesler@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre a trajetória das políticas educacionais para o nível secundário promovidas por governos de direita, focando nas concepções de desigualdades que sustentam os instrumentos de política por meio dos quais se operacionalizam. Partimos da preocupação com o avanço dessas forças políticas na última década na América Latina, e questionamos as condições políticas e sociais habilitantes das orientações que pregam. A partir dessas perguntas, o artigo reconstrói os atores envolvidos nesses processos, os significados e valores através dos quais reorganizam o campo político educacional, bem como as práticas e dispositivos através dos quais materializam novas bases culturais de dominação que, em suas versões mais extremas, questionam a própria existência dos direitos sociais e da obrigatoriedade escolar. Nossa hipótese é que as dinâmicas de individualização de longa data têm gerado as condições de possibilidade para esses avanços ao cristalizar regras, procedimentos e modos de intervenção pública que veicularam representações estigmatizantes sobre os setores mais vulneráveis e erodiram a legitimidade das políticas protetoras. Analisamos os níveis nacional e jurisdiccional, considerando o caráter federal do governo da educação argentina, e tomamos como estudo de caso a Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) por ser o âmbito de consolidação das direitas que chegaram à presidência por meio eleitoral.

Palavras-chave: políticas educacionais; novas direitas; Argentina; ensino secundário; individualização.

Abstract: The paper presents research results on the trajectory of educational policies for the secondary level promoted by right-wing governments, focusing on the conceptions of inequalities that underpin the policy instruments through which they are operationalized. We start from the concern about the advance of these political forces in the last decade in Latin America, and we question the enabling political and social conditions of the orientations they advocate. Based on these questions, the article reconstructs the actors involved in these processes, the meanings and values through which they reorganize the educational political field, as well as the practices and devices through which they materialize new cultural bases of domination that, in their most extreme versions, question the very existence of social rights and compulsory schooling. Our hypothesis is that long-standing individualization dynamics have generated the conditions of possibility for these advances by crystallizing rules, procedures, and modes of public intervention that conveyed stigmatizing representations of the most vulnerable sectors and eroded the legitimacy of protective policies. We analyze the national and jurisdictional levels, considering the federal nature of the Argentine education government, and take as a case study the Autonomous City of Buenos Aires (CABA) for being the area of consolidation of the right-wing forces that reached the presidency through electoral means.

Keywords: educational policies; new right-wing movements, Argentina; secondary education; individuation.

1 INTRODUCCIÓN

América Latina está atravesando un proceso de fortalecimiento de actores y gobiernos caracterizados como de “ultraderecha” por su oposición a principios de igualdad y reconocimiento (ANSALDI, 2017), su carácter “reaccionario” y “autoritario” (BONNETt, 2024) o incluso por sus rasgos “neofascistas” (SOLER, 2023). Desde el ascenso a la presidencia de estas fuerzas en países como Argentina, Perú, Ecuador, Uruguay y el crecimiento de sus electorados en otros como Chile, Colombia y Brasil, se observa el derrumbe de ciertos consensos construidos durante el Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo -CINAL- (THWAITES REY; OUVIÑA, 2018) en un nuevo escenario caracterizado por la revitalización de la “batalla cultural” (VÁZQUEZ, 2023).

En el caso argentino, el “fenómeno Milei”³ congrega las miradas de los científicos sociales que intentan explicar no tanto el carácter más o menos excepcional de su carisma,

³ Referimos con ello a las características personales del presidente electo Javier Milei y sus estilos no convencionales en la comunicación pública.



sino más bien las fuerzas políticas que allí se nuclean. En distintos trabajos, se reconoce que su coalición de gobierno recupera postulados históricos de las corrientes liberal conservadoras y nacionalistas reaccionarias en una dinámica de “fusionismo” (MORRESI; VICENTE, 2023), o que combina políticas neoliberales con políticas autoritarias impulsadas por partidos y líderes outsiders (BONNET, 2024). Para comprenderlas, se señala la relevancia del largo plazo para equilibrar el asombro y evitar situar allí una épica fundacional que sólo mide algunos trazos visibles pero deja soterrada la lenta y extensa construcción de las condiciones que lo hicieron posible (BONNET, 2024; ROJAS, 2024).

Partiendo de estos antecedentes, sostenemos la hipótesis de que entre las condiciones de posibilidad de ascenso de esta derecha radicalizada se encuentran las dinámicas de individuación que, con diverso grado de intensidad y consenso, caracterizan el campo político desde los `80 a esta parte. De hecho, los cambios en las orientaciones de las políticas durante los ciclos progresistas no lograron erradicar ciertas lógicas presentes en los instrumentos de política que, mediante la cristalización de reglas, procedimientos y modos de intervención pública, vehiculizaron representaciones estigmatizantes sobre los sectores más vulnerados y erosionaron la legitimidad de las políticas protectoras (GRASSI, 2014) en un capitalismo desenfrenado que hace del mercado la nueva razón mundo (LAVAL; DARDOT, 2013).

Desde estas preocupaciones y focalizando el análisis en el campo educativo, en este artículo proponemos discutir cómo en las últimas décadas las dinámicas de individuación presentes en las políticas educativas que sostuvieron la expansión del sistema escolar acompañaron la instauración de una sensibilidad social y ciertas formas de subjetividad proclives a las derechas. Analizaremos el aporte a la formación del neosujeto (LAVAL; DARDOT, 2013) que tiene lugar tanto en los contenidos como en las formas de instrumentación de las políticas destinadas a intervenir sobre las desigualdades en la escuela secundaria a escala nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina . Si bien algunas de estas formas de acción pública estaban ya presentes desde la década de los 90, se fortalecieron durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019) como primera coalición de derecha en llegar por el voto popular a la presidencia y están siendo reforzadas en los proyectos político educativos de la derecha libertaria que gobierna hoy el país.

Para discutir tanto la dimensión simbólica como estructural y material de las políticas en el marco de las relaciones de fuerza que explican sus dinámicas, consideramos tres dimensiones. Por un lado, indagamos en los instrumentos de las políticas como vectores de sentido y no solo como decisiones técnicas. Tal como sostienen Lascoumes y Le Galés



(2012), los gobiernos neoliberales se apoyan en los postulados de la nueva gestión pública (NGP) que invisibilizan el carácter político de los instrumentos, al tiempo que fundamentan su elección en una apuesta por el eficientismo y el tecnicismo. En ese marco, las políticas se vuelven permeables a la participación de organizaciones y fundaciones empresariales justificada en el requerimiento de saberes expertos. Se trata de un descentramiento hacia afuera del Estado a través de la externalización de funciones (AGUILAR VILLANUEVA, 2007) que potencia la lógica tecnocrática más que participacionista. El análisis de los instrumentos de política se combina, en segundo lugar, con una mirada a la arquitectura institucional del Estado en tanto dimensión organizacional que expresa la materialización de las relaciones de poder y la jerarquización de distintas cuestiones en la agenda política. Por último, integramos el enfoque epistemológico de Stephen Ball (2002) de “estudio de trayectorias de las políticas” que supone comprenderlas como textos y como discursos, y sus efectos como resultado de un proceso complejo y contradictorio en la que interviene una multiplicidad de actores en distintos contextos, desde diversas posiciones y con diferentes intereses, recursos y capacidades, a partir de las cuales decodifican los textos y disputan la producción de regímenes de verdad. Esta dimensión cognitiva de la acción pública en oposición al enfoque racional es lo que nos interesa relevar dando cuenta del proceso de la política como una práctica cultural y los regímenes de poder que la estructuran e intervienen en la producción de las subjetividades (SHORE, 2010)

Para el estudio de estas dimensiones, el trabajo de campo involucró el relevamiento de documentos estatales sobre las políticas en cuestión desde el 2003 a la actualidad (leyes, decretos, informes de gestión) y la realización de entrevistas a funcionarios/as y equipos técnicos de las carteras educativas nacionales y jurisdiccionales desarrolladas entre 2018 y 2023. A fin de reconstruir los sentidos sobre las desigualdades que subyacen a las políticas analizadas, indagamos particularmente en la definición de las causas de los problemas priorizados, los sujetos destinatarios, así como en las líneas de acción y los instrumentos con que se ponen en marcha. Se reconstruyó la multiplicidad de “arenas de acción” que involucran conflictos, compromisos y negociaciones entre y por parte de los diversos actores implicados en el proceso, quienes en este contextos se desplazan además entre el sector público y el privado, el gobierno de la CABA y el gobierno nacional. En esta dinámica se fue configurando un nuevo modelo de acceso social al bienestar⁴.

⁴ Las investigaciones también analizaron los procesos de apropiación de las políticas en las instituciones secundarias a través de encuestas y estudios en casos seleccionados que, por cuestiones de espacio y de foco, no se incluyen en este artículo.



El artículo se estructura en tres partes. En la primera, se analiza la conformación de una derecha electoral durante el Siglo XXI en Argentina, con la CABA como territorio de consolidación y fuente de irradiación hacia el gobierno nacional. En esta jurisdicción se fueron esbozando políticas educativas propias de una derecha cada vez más radicalizada que se fue alejando de la agenda de inclusión promovida en paralelo a nivel nacional. En la segunda parte se caracteriza la expansión de esta fuerza política porteña⁵ a otras jurisdicciones y el giro a la derecha a nivel nacional durante los años 2015-2019. Se discute cómo se retomaron líneas de acción implementadas en la CABA tanto por compartir orientaciones de política como por el traslado de funcionarios hacia la cartera educativa nacional. En la tercera parte se analiza el presente retomando la hipótesis de la construcción de más larga data de una serie de instrumentos de política que moldean las subjetividades (LAVAL; DARDOT, 2015; MERKLEN, 2013), y se discute cómo las políticas acompañaron la producción de la sensibilidad social necesaria para la aceptación de los actuales discursos de impugnación del Estado como garante del derecho a la educación. Se reconstruye la peculiar dinámica del “fusionismo” en educación donde se articula la reducción del gasto público y los procesos de mercantilización, con propuestas de control ideológico y cuestionamiento al rol civilizatorio del Estado.

2 LA CABA COMO “SEMILLERO” DE LA DERECHA ARGENTINA EN EL CAMPO EDUCATIVO

La organización de las relaciones de fuerza en un país federal son inescindibles de las vinculaciones institucionales e informales entre la escala nacional y jurisdiccional. El caso de la CABA adquiere particular relevancia por su relativa autonomía en la definición de agenda y de sus propias políticas sostenida en las capacidades que concentra al tratarse de la capital del país y ser el distrito más rico, lo que la dota de la centralidad en el juego federal (CHIARA; GLUZ, 2007).

En relación al tema que nos preocupa en este artículo, la CABA fue el ámbito geográfico de consolidación y proyección de las nuevas derechas que gobernaron recientemente a nivel nacional. Si bien el surgimiento y consolidación de fuerzas de derecha electoral tuvo algunas expresiones en los 80 y 90 con partidos políticos que obtuvieron

⁵ Se denomina porteño/a a quien procede de la CABA.



bancas en el congreso, éstas prontamente se disgregaron y se integraron al menemismo⁶. Será la crisis 2001 que sacudió al país y llevó a la renuncia del entonces presidente y de distintas figuras centrales del gobierno generando las condiciones para que, frente a la pérdida de representatividad de los partidos políticos, las derechas se nucleen como alternativa por fuera del cuestionado bipartidismo que caracterizó las contiendas electorales argentinas.

El Partido Propuesta Republicana (PRO) -así se denominará a partir del 2005- se presentó a elecciones por primera vez en CABA en el 2003 auspiciando la candidatura de Mauricio Macri, pero fue recién con la tragedia de Cromañón⁷ que logró el cargo, aunando dirigentes provenientes del peronismo, el radicalismo y de pequeños partidos de derecha, así como a personalidades del mundo empresarial y de las ONGs (VOMMARO; MORRESI, 2015). Con la promesa de una “renovación de la política”, intentaron responder a la crisis de las representaciones partidarias previas bajo la consigna de ser un partido de “gestión” más que de debates ideologizados y con la intención de hacer crecer una propuesta nacional desde la capital del país, un sendero característico de distintas fuerzas del liberalismo conservador (MORRESI; VICENTE, 2023). De ahí que los primeros años de conformación se movieron en “zig-zag” vacilando entre apoyar ciertas facetas del primer *kirchnerismo*⁸ y criticar al progresismo, hasta que se posicionaron en un rol claramente opositor desde el que se constituyeron como una alternativa nacional (MORRESI; VICENTE, 2023), gobernando la CABA de manera ininterrumpida desde 2007 a la actualidad. A lo largo del período accedieron a otras gobernaciones y entre 2015 y 2019 obtuvieron en paralelo la presidencia nacional y el gobierno de la Provincia de Buenos Aires (PBA) que concentra casi el 40% del electorado del país.

Es posible reconstruir cierta analogía entre el campo político en general y el gobierno del sistema escolar en particular en relación a cómo la CABA se constituyó en un “semillero” de intervenciones para el resto del país. Por las características y atributos de poder de los actores sociales y políticos que allí se encuentran, los actores de la CABA han logrado

⁶ Carlos Saúl Menem fue presidente de la Argentina entre el año 1989 y 1999 y se caracterizó por impulsar políticas de corte neoliberal, accediendo al poder desde el partido político peronista que históricamente se ubicaba en las antípodas de estas orientaciones de política.

⁷ La Tragedia de Cromañón fue un incendio que se produjo en el marco de un recital del barrio de Balvanera y que provocó la muerte de 194 personas y más de 1400 heridos. Se identifica como una de las peores tragedias en la historia del país a partir de la cual se produjeron importantes cambios políticos y culturales. Los debates sobre la responsabilidad política por una catástrofe en un espacio que no estaba habilitado para funcionar puso en el centro de la discusión pública la corrupción del sistema político, deviniendo en una crisis de la gestión que gobernaba el distrito en ese entonces.

⁸ Por “kirchnerismo” referimos al gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015) que fue caracterizado como parte de los gobiernos progresistas del CINAL en Argentina.



incidir en la construcción de las orientaciones, los programas y los instrumentos de actuación de la política educativa nacional (RODRIGO, 2016). Ya desde la década de los 90, la ciudad comenzó a ser pionera de una serie de intervenciones educativas para atender las desigualdades sociales orientadas a ampliar el acceso a diversos bienes culturales y a fortalecer las instituciones educativas que fueron parte del abandono de la lógica asistencial dominante en el período neoliberal para avanzar en las llamadas políticas de inclusión con justicia social, luego consolidadas en los nuevos marcos normativos a nivel nacional cuando parte de sus equipos conformaron el gobierno kirchnerista en el período 2003-2015 (GLUZ; FELDFEBER, 2021). Cabe destacar además que fue la primera jurisdicción en sancionar la obligatoriedad del nivel secundario en 2002 (Ley n° 898/GCBA/02).

Esta lógica anticipatoria se reiteró en el siguiente período con el inicio de un “giro a la derecha” a partir de la asunción del PRO (2007) y la incorporación de varios funcionarios en la cartera educativa que provenían del mundo empresarial y de fundaciones ligadas al sector privado⁹. Durante estos años, el PRO se fortaleció como fuerza política de derecha electoral y se ramificó hacia otros territorios para materializar su pretensión de disputar la presidencia nacional. Esta construcción se apoyó tanto sobre nuevos instrumentos de política, como en otros ya instaurados pero acoplados de novedosas maneras o modificando sus reglas de uso (GLUZ, 2023; KESLER, 2023).

El primer cambio visible durante este período fue la redefinición de la arquitectura institucional del Estado y de sus lógicas de funcionamiento vinculadas a la NGP. Se destaca, por un lado, la apuesta a la “modernización” del Estado a través de la adopción del “régimen gerencial” para la designación de los escalafones más altos del gobierno que implicó la transformación de los concursos para el acceso a los mismos (Decreto n° 684/GCBA/09, luego incorporado en el área educativa a través del Decreto n° 335/GCBA/11) y, por otro lado, la progresiva reorganización de la cartera educativa dando lugar a nuevas dependencias que multiplicaron las áreas bajo el supuesto de especializar las funciones estatales (Decretos n° 326/08, n° 500/08, n° 361/09, n° 660/11 y n° 226/12). Esto generó una triple transformación. En primer lugar, el ingreso explícito de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) (VERGER; NORMAND, 2015) ya sea en los modos de nominación de las nuevas dependencias como “gerencias operativas” -retomando la terminología empresarial con efecto de inculcación de las categorías con las que se piensa

⁹ Este proceso se intensifica con la asunción del ministro Esteban Bullrich, quien tenía formación en negocios y trayectoria en empresas multinacionales, y posteriormente de Soledad Acuña que provenía de la fundación Grupo Sophia en la cual se formó una camada de dirigentes del PRO con un fuerte enfoque de modernización del Estado desde una lógica empresarial.



el mundo a través de su oficialización estatal (Bourdieu, 1996)-, como en la posterior jerarquización de la evaluación para la “mejora” de la calidad educativa al crear una entidad descentralizada específica que fue especialmente influyente en la incorporación de lineamientos de organismos internacionales en las políticas educativas del distrito (RODRIGO; KESLER, 2024). En segundo lugar, estos cambios implicaron la desarticulación de los programas creados en la gestión anterior que habían comenzado a consolidar una identidad común en torno a lo socioeducativo para atender la problemática de las desigualdades de forma integral. Son políticas que en sus orígenes se agruparon bajo el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) con foco en la atención a las desigualdades sociales interviniendo principalmente en los territorios más vulnerados y que luego se nuclearon en la Coordinación de Programas Socioeducativos para atender integralmente las situaciones de vulnerabilidad, pero que a partir de estos años se distribuyeron en gerencias distintas dependientes de la Subsecretaría de Equidad Educativa. Este movimiento las desarticuló de la Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica donde se definían las orientaciones hacia los niveles educativos.

Un segundo cambio de relevancia en el distrito llegó con la reforma del nivel secundario que se comenzó a discutir en el año 2011 y se lanzó oficialmente en el 2013 y da cuenta de la incorporación de instrumentos de política que apuntan a la construcción del neosujeto. Confrontando tanto con las orientaciones de la agenda educativa de la gestión anterior en CABA como con la vigente en el nivel nacional, la denominada Nueva Escuela Secundaria (NES) se propuso renovar la escuela entendiendo que:

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

A partir de esta reforma destinada a modificar el diseño curricular, la innovación pasó a ser no sólo la preocupación y principal atributo de la política educativa, sino también el foco de formación de las y los jóvenes del nivel secundario, definido en términos de adquisición de “aptitudes del Siglo XXI” como una serie de capacidades a desarrollar a lo largo del nivel. Se alejó así de la centralidad de la “inclusión” como objetivo de la política pública.

La realidad educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lleva a pensar estrategias para adecuar la escuela a las características y demandas del siglo XXI. Las nuevas prácticas culturales y de socialización requieren de una transformación de la institución escolar que promueva un aprendizaje exitoso, incentive la capacidad emprendedora e indagadora así como la creatividad de los estudiantes. (Ministerio de Educación GCBA, s/f, p.3)



Entre los dispositivos para lograrlo, se reorientaron instrumentos previos como las tutorías que, nacidas como parte de las políticas de inclusión, se había comenzado a implementar como soporte para las trayectorias de las y los estudiantes y para favorecer los procesos de integración escolar en los primeros años (LANDAU, 2016). En este período, se integraron a la NES como asignatura obligatoria desde un enfoque individual focalizado en promover la “autonomía escolar”. Si bien en los documentos curriculares se siguió definiendo como una estrategia para mejorar las trayectorias escolares y se asumió como una “responsabilidad compartida por todos los actores escolares” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA, 2015, p.482), los cuadernillos destinados a brindar herramientas para su implementación se centraron en el trabajo de las y los estudiantes sobre sí mismos organizado a través de actividades competitivas. Entre ellas, se sugiere la metáfora de la escuela como un “rally” en el que se avanza en función de una serie de tareas para apropiarse del nuevo mundo simbólico que supone la escuela secundaria y que los convoca a pensarse en las propias fortalezas para este proceso. De modo similar se los implica en el desarrollo de un proyecto de aprendizaje mediante “cuestionarios de autoevaluación mensual” sobre sus metas y su desempeño escolar (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA, 2018). En estos materiales no desaparecen las acepciones previas respecto de la relevancia de acercar a las y los estudiantes al conocimiento de las reglas y roles en las instituciones y el acceso a diversidad de soportes, el apoyo al ordenamiento de los horarios y el manejo de las asignaturas que se multiplican en el paso del nivel primario a secundario, entre otras cuestiones. Sin embargo, en su hibridación, el énfasis en la responsabilidad institucional por la transmisión de las enseñanzas requeridas para una inserción a la secundaria en jóvenes que son primera generación en ingresar al nivel se diluye frente a las lógicas de activación del sujeto para la integración académica y social.

La profundización de la reforma del nivel -que adquirió el nombre de Secundaria del Futuro en el año 2017- fortaleció las dinámicas de individuación asumiendo como principal objetivo el garantizar los “derechos de aprendizaje del siglo XXI” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA, 2017). En esta etapa continuó perdiendo terreno el acompañamiento a las trayectorias, ya que las horas frente a alumnos que se destinaban a ello, producto de la concentración del trabajo en cargos en una misma institución con tiempo extras para ello, se reasignaron para la implementación de espacios interareales con el fin de evitar la “fragmentación” de los saberes en distintas asignaturas.

Estos instrumentos que imponen una dinámica de la autorregulación propia del capitalismo tardío, adquirieron su expresión más visible en la definición del espacio de Actividades de Aproximación al Mundo del Trabajo y los Estudios Superiores (ACAP)



(Resolución n° 3958/GCBA/2021) y en el desarrollo de talleres para la formación en “habilidades para el futuro”. Se trata de propuestas para el último año del nivel que pretenden dar “respuestas a algunas problemáticas del contexto actual, llamado también “contexto VICA” (volátil, incierto, complejo y ambiguo)”¹⁰.

A través de las Actividades de Aproximación, los/as estudiantes tendrán oportunidad de: (...) Resolver situaciones caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores; produciendo y compartiendo criterios para la toma de decisiones de modo colaborativo. Estimular la adquisición de valores y actitudes relacionados con la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, la capacidad de elegir, de afrontar riesgos y de resolver problemas, así como la capacidad de aprender de los errores. (...) (Resolución n° 3958/GCBA/2021)

La formación para la adaptación al nuevo capitalismo flexible se presenta en este espacio con renovadas estrategias a través del fortalecimiento del trabajo pedagógico en dos ejes: las Habilidades para la empleabilidad con el fin de desarrollar técnicas socioemocionales y digitales, y la Educación financiera y de la articulación con actores empresariales¹¹ como ámbito para el desarrollo de este espacio curricular en el que

...el autocuidado y la autoinversión resultan las claves a partir de las cuales se establece el éxito y el fracaso de individuos inmersos en una competencia constante en aras de garantizar la propia autorrealización en un mundo que aparece representado como un juego de competencias ilimitado, en el que los sujetos intervienen de acuerdo con sus propias capacidades y deseos (DÍAZ, 2013, p.12)

La formación del neosujeto de la competencia donde el poder se articula con la industria de la conciencia (ILLOUZ, 2007) y cuyas tecnologías operan más a través de proveer libertades que de construir mandatos normativos, se observa además en la progresiva penetración de la educación emocional como mecanismo de regulación de la cuestión social. Esto ocurre no sólo en la especificidad de la formación para el trabajo, sino también en el marco de las evaluaciones de calidad del distrito o en las propuestas de autoevaluación incorporadas en programas centrales para la cartera educativa como la Jornada Extendida.

De modo transversal, se trabajará con ciertas habilidades socioemocionales como la autonomía, la autorregulación (en el sentido de identificar las dificultades como desafíos y fuentes para nuevos aprendizajes y no como límites) y el trabajo en equipo (en cuanto a ver al otro como una fuente de ayuda) (...) será interesante promover un espacio para que los estudiantes puedan autoevaluarse: reflexionar y analizar sus representaciones como estudiantes, transmitir los aspectos positivos de su propio proceso de aprendizaje, tomar conciencia sobre su responsabilidad en el aprendizaje escolar tanto individual como grupal y proponer nuevas cuestiones por abordar. (Ministerio de Educación GCBA, s/f, p.64)

¹⁰ <https://agenciadeaprendizaje.bue.edu.ar/comenzo-el-curso-habilidades-para-el-futuro-una-alternativa-nueva-que-se-suma-a-la-oferta-educativa-de-la-ciudad/>

¹¹ El programa ACAP habilita a que empresas puedan postularse para ser receptoras de estudiantes. De ahí que hayan trascendido públicamente distintas experiencias que se desarrollaron con el Banco Santander Río, la Bolsa de Comercio de Buenos Aires, Mc Donald's, Randsta, entre otras.



El trabajo con las emociones se vincula en ambas líneas de política con una lógica eficientista que las articula a la mejora del rendimiento en las evaluaciones estandarizadas (OTERO, 2017). En el caso de la Jornada Extendida, además, se rearticula con instrumentos creados por los gobiernos progresistas para ampliar el acceso al capital cultural en los grupos más vulnerados que se resignifican en el propósito de “fortalecer la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las capacidades de todas las áreas curriculares, articulando, en horario extendido, aprendizaje y participación a través de otros espacios educativos que potencien la adquisición de habilidades socioemocionales” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA, s/f, p. 12).

El tercer gran movimiento del período refiere a los nuevos programas socioeducativos inaugurados en el distrito que apelan a la co-responsabilidad de las familias y las comunidades, a la par que se debilitaban las líneas preexistentes que fortalecían el carácter público e institucional por las trayectorias. Por un lado, se creó una línea destinada a capacitar a las familias en tareas de acompañamiento a sus hijos operacionalizada en talleres dictados de modo esporádico por un equipo del ministerio en las instituciones escolares, con el fin de “traccionar en forma conjunta entre la escuela, la familia, en post del derecho a la educación de los chicos y de las chicas” (Funcionaria CABA). En la misma línea, se creó la Red Comunitaria de Apoyo Escolar que funciona en distintas ONGs y fundaciones postulando que “las condiciones necesarias para mejorar la calidad de las trayectorias educativas exceden al radio de acción del sistema de educación formal” (RCAE, 2018, p.2), entendiendo el rol del docente como “facilitador” que contribuya al “fortalecimiento de la confianza y autoestima de los/as estudiantes” (RCAE, 2018, p.8). Ambas iniciativas impulsan la responsabilidad de agentes externos a la escuela en detrimento de las propuestas de fortalecimiento del trabajo pedagógico de las escuelas.

Como mostramos, si bien las alianzas de derecha asumen tempranamente el gobierno de la CABA, a medida que cobraron fuerza y disputaron su crecimiento hacia el nivel nacional, se han reforzado las políticas de individuación en el nivel secundario. Estas funcionan de modo híbrido con las políticas de inclusión creadas en la etapa gubernamental anterior que no desaparecen debido, entre otras cosas, a la continuidad de equipos técnicos con una extensa experiencia laboral en el ministerio y con una sólida formación. De esta forma, los programas históricos ocupan un lugar central en la disputa por las orientaciones de las políticas en esta nueva etapa (CHIARA; GLUZ, 2007; ROMUALDO, 2022; KESLER, 2023), aunque no han logrado evitar la dispersión y los desplazamientos de sentido al articularse en una nueva organización institucional, en instrumentos de competencia y



autorregulación y en la creación de intervenciones que comunitarizan la responsabilidad por las trayectorias en la escuela secundaria.

3. “PRIMER TIEMPO” DE TRANSFORMACIONES EN EL ESCENARIO NACIONAL: DE LAS DESIGUALDADES A LA INNOVACIÓN COMO FOCO DE LA AGENDA DE GOBIERNO SOBRE LA ESCUELA SECUNDARIA.

Como se anticipó previamente, en diciembre de 2015 asume la primera coalición de derecha que accedió a la presidencia a través de elecciones democráticas, haciendo confluir en la CABA y en la nación una gestión de mismo signo político. La coalición denominada “Alianza Cambiemos”, liderada por el entonces jefe de gobierno porteño del PRO e integrada también por otras facciones de derecha y de centro, apeló a un discurso de cambio y de renovación de la política desde un registro post político bajo el slogan de “la revolución de la alegría” e incorporó repertorios de acción propios de las izquierdas como las manifestaciones en las calles¹². Para cubrir la demanda de funcionarios, la Alianza Cambiemos (2015-2019) trasladó gran parte de los equipos que habían conformado el gobierno del PRO en la CABA. Particularmente, la cartera educativa nacional quedó a cargo del ex ministro de educación de la ciudad Esteban Bullrich quien, de modo isomórfico a los procesos desplegados en su experiencia previa, encabezó una transformación de la arquitectura institucional del Estado que recuperó -aunque de modo menos acentuado- los principios de la NGP. El Ministerio se reordenó en dos Subsecretarías: la de Innovación y calidad educativa, a cargo de la ex Directora General de Planeamiento e Innovación Educativa de la CABA que concentró las propuestas de mejora para la escuela secundaria en línea con las orientaciones de reforma propuestas en el distrito porteño; y la Subsecretaría de Gestión educativa, a cargo del ex Subsecretario de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica de la CABA. Esta segunda área articuló las políticas socioeducativas hacia los grupos más vulnerados, pero tuvo un peso marginal ya que fue desfinanciada y se desarticuló -al igual que en la CABA- de las direcciones donde se definían los lineamientos centrales de la gestión (GLUZ et al., 2022).

¹² El año 2008 significó un punto de inflexión en los repertorios de acción política de las derechas. A raíz de la propuesta de ley oficialista de incrementar las retenciones al sector agrícola, se iniciaron una serie de protestas en las calles y de cortes de ruta impulsadas por los sectores más concentrados de la economía y apoyadas por fuerzas políticas como el PRO. En los años siguientes, se dieron una serie de movilizaciones en oposición al gobierno nacional que tuvieron como significantes centrales la “lucha contra la corrupción” y la “inseguridad”. La Alianza Cambiemos recogió estas demandas y estas modalidades de lucha, que luego fueron retomadas por distintas facciones de las derechas frente a las medidas impuestas en pandemia.



En connivencia con sectores empresariales, desde el gobierno nacional se puso en marcha una reorientación de la política educativa hacia fines mercantiles en un contexto de restricción financiera y de transferencia de recursos desde los sectores de menores ingresos hacia los grupos más concentrados (FELDFEBER; GLUZ, 2019). Si durante las gestiones de gobierno *kirchneristas* (2003-2015) las desigualdades sociales habían sido el foco de la agenda de políticas hacia el nivel, el desafío central que se asume en este período es el de “alentar y promover nuevas formas de acceso al conocimiento, a través de propuestas diversificadas que atiendan (sus) intereses (...) y el desarrollo de sus propias capacidades, en pos de mayores niveles de autonomía en su relación con el mundo social y del trabajo” (CFE, 2016). Este propósito va en sintonía con alcanzar la “calidad centrada en los aprendizajes” como eje del Plan Estratégico Nacional (PEN) 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE n° 285/16) que materializó la agenda del período.

En este cambio se observa el mismo movimiento pendular ensayado en la CABA y ahora escalado a todo el sistema educativo argentino y a todos los niveles. Por un lado, se abandona el propósito de garantizar “la igualdad de todos al derecho a la educación” (Res. CFE N° 79/09) para reducirse al derecho a la igualdad de oportunidades y al derecho al aprendizaje (Res. CFE N° 285/16) (GLUZ; KAROLINSKI; DIYARIAN, 2020). Asimismo, desaparecen las preocupaciones por cómo las vulneraciones sociales afectan las trayectorias en el nivel secundario para explicar este problema por la homogeneización y desactualización de la escuela. Siguiendo los postulados de la reforma impulsada en CABA, se asumió como cuestión central “la brecha *-cada vez más amplia-* (el agregado en bastardilla es nuestro) entre las propuestas pedagógicas que presentan las escuelas y la vida de los/las estudiantes” proponiendo como alternativa la Secundaria Federal 2030 (Resolución CFE n° 330/17) que sostiene los mismos principio que la Secundaria del Futuro. Se trató de un proyecto cuya finalidad fue promover transformaciones en la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria para que todos los estudiantes puedan completar sus estudios, haciendo foco en sus experiencias de aprendizaje de modo tal que puedan adaptarse a las demandas que la sociedad contemporánea impone (SICE, 2018).

También en este caso las líneas de política del Ministerio de Educación Nacional orientadas a intervenir sobre las desigualdades que condicionan el ejercicio del derecho a la educación secundaria obligatoria incorporaron dinámicas de individuación pero en este caso más centradas en la competencia que en la autorregulación. En el caso de las políticas previas que se habían operacionalizado a través de instrumentos financieros de carácter universal, éstos se volvieron selectivos y se asignaron bajo reglas competitivas. Ejemplo de



ello fue el cambio en el Plan de Mejora Institucional (PMI) -antes destinado a asignar recursos económicos a todas las secundarias para diseñar proyectos de acompañamiento a las trayectorias y contratar docentes para su implementación bajo el propósito de desterrar los rasgos selectivos del formato escolar- que pasó a otorgar recursos a unas pocas instituciones seleccionadas en función de “Proyectos de Aprendizaje Integrado” (PAI) en el marco de los lineamientos definidos para la Secundaria Federal 2030. Igual destino tuvo el Plan Conectar Igualdad de asignación universal de netbooks y de formación docente que fue reemplazado por el programa Aprender Conectados orientado al equipamiento de las escuelas con aulas digitales móviles y laboratorios de robótica. El supuesto en el que se justificó este cambio era que el problema ya no consistía en reducir la brecha entre sectores sociales sino en “promover la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y en la sociedad del futuro” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2017, p. 6). El programa también se acompañó con propuestas que estimularon la competencia y establecieron premios (y por ende castigos)¹³, al tiempo que fomentaron estrategias de enseñanza “innovadoras” sin importar la desigual distribución del equipamiento informático en escuelas y hogares.

En relación a las políticas inauguradas durante el período, también se observan los mismos desplazamientos de desresponsabilización del Estado en la decisión de crear programas a baja escala, focalizados y centrados en la mejora del rendimiento mensurable. En primer lugar, el Programa Escuelas Faro (Resolución n° 4440/2017) que propuso fortalecer el sostenimiento de las trayectorias escolares y mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática a través de asistencias técnicas, capacitaciones docentes y entrega de materiales pedagógicos, pero sin operar sobre los factores sociales que inciden en dichos aprendizajes y abarcando sólo a 3000 escuelas en todo el país. Otro de los programas inaugurados, aún más acotado que el anterior, fue el Programa Asistiré (Resolución MEyD n° 2407/17) creado con el objetivo de “mejorar la asistencia y prevenir la interrupción de la escolaridad” a través del control de asistencia digital y el desarrollo de estrategias territoriales para promover la revinculación de las y los estudiantes, su continuidad y terminalidad. Sus lógicas de intervención responden a lecturas que individualizan las causas del fracaso escolar en la medida en que se trabaja sobre el seguimiento personalizado de las y los estudiantes pero no sobre los rasgos selectivos del

¹³ Se llevó adelante en el marco de esta política el certamen “Docentes Innovadores – Aprender Conectados” una competencia de propuestas destacadas de apropiación creativa de las TIC por parte de docentes y directivos. Quien lo ganara, obtenía recursos económicos para la institución.



modelo escolar. Por último, La escuela sale del aula, se operacionalizó mediante la elaboración de proyectos institucionales “que intensifiquen aprendizajes y amplíen la experiencia cultural y educativa, posibilitando mejores condiciones de inclusión social” (Resolución CFE n° 318/17). Tuvo un alcance acotado de menos de un centenar de escuelas en todo el país, se desactivó al poco tiempo de iniciar y no contó con presupuesto para infraestructura, demandando la articulación con organizaciones territoriales para garantizar los espacios físicos requeridos para su desarrollo, de modo similar a la implementación del programa Jornada Extendida de la CABA que generó un efecto de comunitarización de la responsabilización pública por la oferta.

Los recursos asignados para la puesta en marcha de políticas socioeducativas nacionales fueron deficientes y se distribuyeron bajo un discurso de autonomía delegando en las provincias la elección de las líneas de acción a través de un nuevo instrumento de planificación, el Plan Operativo Anual Integral (POAI), que reguló la transferencia de los fondos necesarios para el desarrollo de las políticas a través de la firma de convenios en base a metas. Los “fondos rotatorios” (asignación de recursos por etapas y sujeto a rendición) fueron el nuevo mecanismo elegido para financiar las acciones previstas en los POAI en vistas a tornar más eficiente el gasto. Sin embargo, en un contexto de ajuste presupuestario -sobre todo en el caso de las acciones socioeducativas-, de desarticulación de equipos nacionales que puedan brindar asistencia técnica a sus pares provinciales, y sobre la base de un sistema educativo descentralizado con fuertes desigualdades jurisdiccionales por los recursos económicos con los que cuentan y por las diferenciales capacidades estatales de las que disponen, la consecuencia fue una mayor desfinanciación. Así, las dificultades para la rendición en tiempo y forma las privó de nuevos desembolsos¹⁴ en un marco de desresponsabilización nacional por generar condiciones comunes para el conjunto de las jurisdicciones, profundizó la fragmentación del sistema (GLUZ et al., 2020).

Como se observa, durante esta etapa se ven cambios significativos respecto a las políticas de inclusión previas que habían combinado instrumentos financieros permitiendo fortalecer la capacidad de acción institucional, así como instrumentos regulativos destinados centralmente a la creación de soportes institucionales para el acompañamiento a las trayectorias. A diferencia de ello, el gobierno de Cambiemos apeló en mayor medida

¹⁴ Cabe destacar que, tal como lo relataron funcionarios históricos de las áreas contables del ministerio, los elevados niveles de informalidad de la economía en los territorios más perimidos es un factor condicionante para el cumplimiento de los requerimientos administrativos, lo que deriva en la imposibilidad de cumplir con las notas fiscales entre otros ejemplos.



a instrumentos que demandaron la movilización de comunidades y familias, la competencia entre instituciones y actores escolares para el acceso a recursos y la aplicación de sanciones económicas a las provincias en nombre de la eficiencia y la rendición de cuentas. Así, los instrumentos manageriales ajustaron las actuaciones de cada cual a las lógicas mercantiles y generaron un proceso de desdemocratización de la política caracterizado por la pérdida de centralidad de la participación en lo común y su reemplazo por la resolución de la cuestión social en función de las elecciones de cada cual (escuela, jurisdicción, familias o estudiantes) según sus méritos. Esto se produjo en el marco de una política hacia la escuela secundaria orientada a las capacidades blandas que suponen el al individuo como elector racional y responsable de sus decisiones y a la autorregulación como principal factor de adaptación personal a los requerimientos de un contexto laboral incierto.

4. “SEGUNDO TIEMPO” DE TRANSFORMACIONES EN EL ESCENARIO NACIONAL: REPLIEGUE, REARTICULACIÓN Y RADICALIZACIÓN DE LAS DERECHAS.

El período de culminación de la gestión de la Alianza Cambiemos a nivel nacional resultó crítico tanto para propios como para la oposición. Mientras que estos últimos reforzaron el discurso de restauración de derechos perdidos e impulsaron una crítica feroz al incremento de la pobreza, el debilitamiento de la economía y la creciente inflación, los propios cuestionaron los cambios graduales y las exiguas transformaciones efectivizadas respecto de las comprometidas al inicio de la gestión (GENÉ; VOMMARO, 2023). De ahí que hacia el final del mandato fueron creciendo opciones "por derecha" que denunciaban el carácter "gradualista" del gobierno del PRO y reclamaban la necesidad de ir por "la vía rápida" hacia el camino de la transformación, expresadas en 2019 en dos nuevas propuestas electorales: el nacionalismo reaccionario y el liberalismo conservador. Si bien perdieron las elecciones, estos grupos que partían de lugares distintos, confluyeron en sus agendas cuando el macrismo se propusieron un "segundo tiempo" de cambios más profundos y acelerados (MACRI, 2022) como discurso de campaña .

El retorno del peronismo a través de Unión por la Patria (UxP) entre 2015 y 2019 que retomaba las propuestas del ciclo progresista, fue rápidamente condicionado por la pandemia provocada por el virus SARS-COVID-2 que sacudió el escenario político del mundo en lo que García Linera (2021) caracterizó como un tiempo liminal marcado por el proceso de rearticulación de las élites políticas y económicas. Cabe recordar que en la fase anterior, se habían desestructurado las funciones protectoras del Estado por lo que se



imponía un doble desafío: recomponer las capacidades estatales y atender la situación de excepción mientras se debía renegociar una deuda externa contraída por el gobierno anterior que puso a la Argentina entre los principales deudores del mundo agravado por el aceleramiento del proceso inflacionario (GENÉ, 2024). En ese contexto, las políticas del gobierno nacional se centraron en contener la situación sanitaria a través de una cuarentena estricta, así como la implementación de una serie de políticas de asistencia para atender a los grupos más afectados por la crisis¹⁵. Acorde a estas decisiones, las políticas educativas asumieron como objetivo central la continuidad pedagógica apoyado por la producción de materiales pedagógicos para el trabajo virtual y cuadernillos para quienes no contaran con conectividad. Asimismo, se aseguró la continuidad del servicio de alimentación escolar amenazado por la no presencialidad en las instituciones educativas (GLUZ et al., 2021).

En ese marco, la educación fue uno de los focos más visibles de conflicto entre las fuerzas políticas que disputaban la representación nacional. Mientras la posición confrontativa sostenida por las derechas fue la de la defensa de la libertad frente a las restricciones y del retorno a clases atribuyéndose la defensa del derecho a la educación, el progresismo defendía mantener las políticas de aislamiento en un contexto de incertidumbre sanitaria y en defensa de la salud. A esto se sumó la reacción social generada por las medidas de cuarentena, reconocida por algunos sectores como una demanda por mayor libertad, y a los deslices de la dirigencia política que también fueron capitalizados por sectores del PRO¹⁶. En este marco, creció una nueva fuerza política embanderada en la consigna de la libertad con Javier Milei como líder de esta derecha radicalizada. Esta se materializó en el 2019 con La Libertad Avanza (LLA) como partido político que le permitió postularse a diputado nacional por la Ciudad de Buenos Aires en 2021 constituyéndose en la tercera fuerza del distrito, después de Juntos por el Cambio y UxP. Este nuevo partido que crecía en CABA y se expandía a la sombra de las debilidades del gobierno nacional, se articuló en una propuesta pro-mercado y antioleto para las elecciones nacionales 2023. El resultado fue una “elección de tercios” que derivó en una alianza con el PRO con la que ganaron el ballotage frente a UxP y dio lugar a la conformación de un gobierno que

¹⁵ A través del Decreto N° 310/20 se enfrentó el deterioro o cese en los ingresos a través del llamado Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), consistente en un subsidio incondicional que alcanzó a 8,9 millones de personas como medida paliativa y temporal. Para sectores menos desposeídos existieron sistemas de créditos y subsidios para el pago de salarios en el caso de empresas y comercios.

¹⁶ Dos eventos que cobraron un fuerte repudio público y desgastaron la imagen del gobierno fueron el luego denominado “vacunatorio VIP” por haberse adelantado vacunas a personas allegadas al oficialismo, así como las fotos que se hicieron públicas del cumpleaños de la primera dama en un contexto de agravamiento de la situación sanitaria.



incorporó a muchos de los funcionarios que habían desempeñado roles jerárquicos durante la presidencia de Macri.

LLA inauguró su mandato con la promulgación de un extenso Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) que impulsaba una reforma integral del Estado, salteando los canales legítimos para legislar sobre ese tipo de transformaciones. En paralelo, envió al congreso la llamada Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos de 664 artículos que propuso modificar más de 300 leyes, entre lo que se destaca la declaración de emergencia pública en materia económica, financiera, fiscal, social, previsional, de seguridad, defensa, tarifaria, energética, sanitaria y social y en la que solicita se le deleguen funciones legislativas al Poder Ejecutivo Nacional¹⁷. Este vaciamiento de la democracia que supone gobernar sin el congreso, se complementa con la destrucción de capacidades estatales de planificación y atención a cuestiones de interés social mediante la captura por parte del sector privado a través de la inclusión de normas para la privatización de empresas públicas estratégicas como las de comunicaciones y energía. En ese sentido, la ley habilitaría la privatización de la plataforma digital Educ.ar que funciona hace más de 20 años en el sistema educativo promoviendo la enseñanza y el aprendizaje mediante la creación y difusión de contenidos educativos soberanos en formato digital.

Específicamente en educación, la primera de las medidas de gobierno que involucró a la arquitectura institucional fue la degradación del ministerio a rango de secretaría en una megacartera de “capital humano” también integrada por trabajo, empleo y seguridad social, cultura y niñez, familia y adolescencia. Esta decisión que marcaría el rumbo, por lo menos inicial, de la nueva gestión se resume en una concepción de la educación como formadora de capital humano entendida, tal como se plasmó en su plataforma electoral, como un “conjunto de habilidades, aptitudes, experiencias y conocimientos de cada persona, imprescindible para la economía de un país” (La Libertad Avanza, 2023, p.7). Si bien se considera la necesidad de invertir en educación, la degradación del status político del área y los procesos de ajuste evidenciaron una posición que se venía sosteniendo en algunas declaraciones públicas del presidente de que esas inversiones corresponden a un problema de privados y que son los sujetos los que deben invertir de manera “libre” y “racional” en su propia formación. A ello se suma el abandono de los lineamientos vinculados a la responsabilidad del Estado nacional en la ampliación del derecho a la educación bajo principios de igualdad (Decreto 7/2019); para concentrarse en la cuestión logística y de

¹⁷ La ley se aprobó con una serie de modificaciones en mayo de 2024 luego de fuertes debates en las cámaras legislativas y de negociaciones entre distintas fuerzas políticas, así como la presión social por parte de sectores que se oponían a esta reforma.



coordinación de la educación por sobre la ejecución de actuaciones concretas (Decreto 8/2023).

La segunda medida impulsada desde la ahora Secretaría de Educación -en un contexto de elevada inflación, devaluación salarial e incremento de la pobreza- fue el programa de Asistencia “Vouchers Educativos”. Se trata de un financiamiento temporario a las familias de hijos que asisten a instituciones educativas de gestión privada con subvención mayor al 75% cuyos ingresos no superen los 7 salarios mínimos. Si bien este programa se distancia de la apuesta que habían sostenido durante la campaña electoral de crear un mercado educativo acorde a las propuestas neoliberales de minimizar la participación del Estado en la provisión del derecho a la educación y garantizar la “libre elección” de las familias, se avanza en la crítica estigmatizante y los procesos de degradación de la educación pública. El programa se financia con fondos asignados a programas socioeducativos destinados anteriormente a la educación de gestión estatal (Resolución n° 61/2024, art. 5), sector que deja de contar con recursos programáticos para atender las desigualdades. Implica en este sentido un avance en la mercantilización de la educación (CTERA, 2020) y, particularmente, de transferencia de ingresos del sector estatal al privado. Este último sostiene los subsidios que históricamente recibió, mientras se refuerza la capacidad de pago de las familias superponiendo asignaciones que se restan de la atención a los grupos vulnerados que asisten a la escuela estatal. En este sentido se orienta más al impacto simbólico en términos de un imaginario de fortalecimiento de la capacidad “de compra” que a la instauración de un mercado escolar fundado en los principios neoclásicos del elector racional.

En síntesis, en los primeros meses de gestión cobran fuerza los instrumentos financieros a través de la asignación o sustracción de recursos que se justifican en un discurso de ineficiencia de lo estatal y de supremacía de lo privado¹⁸. A tono con estos cambios impulsados por los principios de la NGP, son pocas las políticas y se apela en mayor medida a los discursos mediáticos presidenciales que impugnan el rol central del Estado en la promoción del derecho a la educación. Allí se ha cuestionado la obligatoriedad escolar y la educación pública acusada de adoctrinamiento ideológico, a la vez que se manifestó el interés por reformar la Ley de Educación Nacional para crear un ámbito de

¹⁸ Cabe destacar cómo también se ha avanzado en la interrupción de políticas claves en el marco de una reducción en términos reales del presupuesto educativo al replicar el del año anterior, como la entrega de libros de texto y el Fondo de Incentivo Docente (FONID) que implicó una reducción nominal del sueldo docente de entre un 10 y un 20%. Esto tiene un efecto de descentralización de las responsabilidades educativas hacia las distintas jurisdicciones que deben lidiar con las consecuencias de la reducción de apoyos desde el nivel nacional, lo cual acrecienta las desigualdades a nivel federal.



denuncia desde familias y estudiantes hacia las y los docentes que realicen “actividad política”. La individuación vía mercantilización y el control ideológico parecen ser el camino del “fusionismo” en el campo escolar.

5. A MODO DE CIERRE

El avance de las derechas en la Argentina se ha apoyado, a la vez que ha reforzado, dinámicas de individuación crecientes en el campo social conforme a las transformaciones en el capitalismo contemporáneo. Estas lógicas que relegan el rol de lo estatal en la construcción de soportes y responsabilizan a los sujetos por sus resultados, se han incorporado en las políticas educativas arraigándose en instrumentos regulatorios que impulsan la competencia y la rendición de cuentas, en instrumentos financieros que transfieren recursos hacia el sector privado y en instrumentos de sanción vinculados tanto a la eficiencia (y la sustracción de transferencias monetarias) como al control ideológico bajo argumentos tecnocráticos que se oponen al carácter inherentemente político de la educación. Estos instrumentos demandan la activación de los sujetos (vía condicionalidades, rendimiento educativo, rendición de fondos, entre otros) a la vez que restringen la politización de las desigualdades estructurada durante los gobiernos del CINAL. Así, la apología de la libertad y la modernización sustituye las propuestas de democratización de la cultura y el cuestionamiento al modelo selectivo de escolarización del nivel secundario que había posibilitado una revisión de la escuela.

En efecto, con los cambios recientes se avanza en la consolidación de un nuevo modelo de bienestar que pasa de considerar los riesgos sociales para instaurar la idea de los riesgos de existencia (MERKEN; 2013). Se materializa en el pasaje de una estrategia de construcción de libertades a partir de la ampliación de derechos y la socialización de las responsabilidad por el bien común; para volcarse a una concepción restringida de la libertad entendida como participación en el mercado. Se trata de un nuevo modo de sociabilidad que encuentra legitimidad en nuevas subjetividades promovidas en los instrumentos de política que demandaron su activación, la responsabilización por sus resultados y la invisibilización de los condicionantes políticos y económicos de las mismas. En este sentido, las derechas radicalizadas que ascendieron al poder en la Argentina combinan la lógica neoliberal de regulación mercantil de las distintas esferas de lo social, la lógica libertaria de prescindencia del Estado en la construcción de un proyecto civilizador y las apuestas conservadoras de control moral de la transmisión; construyendo una versión imaginaria en la que la libertad se ubica en el par individuo/sector privado; mientras que se demoniza la



escuela pública por coartar el libre desarrollo. Las dinámicas de individuación que en el largo plazo fueron configurando reglas, procedimientos y modos de intervención pública naturalizaron lógicas de valoración meritocrática que estigmatizaron los soportes contruidos bajo la politización de las desigualdades y promovieron la estigmatización hacia los sectores más vulnerados erosionando la legitimidad de las políticas protectoras. El resultado es probablemente la legitimidad del cercenamiento a las áreas sociales que construían la igualdad a partir de la conformación de un sentido común en el que las protecciones sociales se significan como privilegios.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. F. El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. Revista del CLAD Reforma y Democracia, núm. 39, p. 5-32, octubre 2007. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, Venezuela.

ANSALDI, W. Arregladitas como para ir de boda. Nuevo ropaje para las viejas derechas. Theomai, n. 35, p. 22-51, 2017.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas, v. 2, n. 2/3, p. 19-33, 2002.

BONNET, A. El ascenso de Milei en Argentina y las nuevas extremas derechas de América Latina. Papel Político, v. 29, 2024.

BOURDIEU, P. Espíritus de Estado. Revista Sociedad, n. 8, p. 151-172, 1996.

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA]. Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", Secretaría de Educación CTERA, 2020.

DÍAZ, M. Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida. Mutaciones biopolíticas en el presente en torno a la construcción de la anormalidad. Revista de Prácticas y Discursos, Cuadernos de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional del Nordeste, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2013.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. Revista Estado y Políticas Públicas, n. 13, p. 19-38, out. 2019 – abr. 2020. ISSN 2310-550X.

GARCÍA LINERA, A. Tiempo histórico liminal. Jacobin, 2021. Disponible em: <https://jacobinlat.com/2021/01/05/tiempo-historico-liminal/>.

GENÉ, M. El ascenso de la derecha electoral argentina en el siglo XXI. Revista Uruguaya de Ciencia Política, Montevideo, v. 33, p. 1-25, jun. 2024. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Ciencia Política.



GENÉ, M.; VOMMARO, G. El sueño intacto de la centroderecha y sus dilemas después de haber gobernado y fracasado. 2023. Siglo XXI.

GLUZ, N. Políticas de individuación en la Argentina reciente. Debates em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 15, n. 37, p. 1-17, 2023.

GLUZ, N.; CHIARA, M. Documento de trabajo. Evaluación del Programa Integral para Igualdad Educativa (PIIE), MEN, mimeo, 2007. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002399.pdf>. Acceso en: 04 jul. 2024.

GLUZ, N.; FELDFEBER, M. La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En N. Gluz, R. Elías y C. Rodrigues (coord.). La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana. CLACSO, 2021, pp. 19-45.

GLUZ, N.; FELDFEBER, M.; CARIDE, L. y RODRIGO, L. Individualización de lo social en el campo escolar. Las políticas educativas de la Nueva Derecha en Argentina (2015-2019). En: Actas V Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, 2021.

GLUZ, N.; KAROLINSKI, M.; DIYARIAN, M. Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del SXXI. Revista de la Carrera de Sociología, UBA, Entramados y Perspectivas, n. 10, 2020. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/viewFile/5675/5172>.

GLUZ, N.; OCHOA, M. D.; CÁCERES, V.; MARTÍNEZ DEL SEL, V.; SISTI, P. Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. Revista Iberoamericana De Educación, v. 86, n. 1, p. 27-42, 2021. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>

GLUZ, N.; KAROLINSKI, M.; KESLER, A. Políticas educativas para la escuela secundaria obligatoria durante el gobierno de la Alianza Cambiemos en una Argentina federal: el problema de las trayectorias entre las desigualdades y la innovación. 2022. Jornada; XI Jornadas de Sociología de la UNLP. Acceso en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15927/ev.15927.pdf

GRASSI, E. Regímenes universalistas, derechos e igualdad. La escala cotidiana de las políticas sociales. In: ARIAS, A.; GARCÍA, B.; MANES, R. (Org.). Debates en torno a la construcción de institucionalidad. Buenos Aires: Uba Sociales- Espacio Editorial, 2014. p. 51-66.

ILLOUZ, E. Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

KESLER, A. Formar “estudiantes del siglo XXI”: un análisis de las políticas educativas del pro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). 2023. Disponible en: <https://jornadasdesociologia.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/295/advanced-cf7-upload/Ponencia-1232-Axel-Kesler.pdf>.

KESLER, A. Políticas educativas y desigualdades sociales: un estudio de la propuesta educativa del PRO para el nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires



(2007-2019). 2023. Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

LANDAU, M. Las tutorías en la Educación Secundaria. Políticas nacionales, provinciales y prácticas institucionales. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, 2016.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A Ação Publica aboardada pelos seus instrumentos. Revista Pós Ciências Sociais, 2012.

LAVAL, C.; DARDOT, P. La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

MACRI, M. Para qué. Aprendizajes sobre liderazgo y poder para ganar el segundo tiempo. 2022. Editorial Planeta.

MERKLEN, D. Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel et al. (org.). Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?. Paidós, 2013, pp. 45-86.

MORRESI, S.; VICENTE, M. Rayos en cielo encapotado: la nueva derecha como una constante irregular en la Argentina. In: SEMÁN, P. (Org.). Está entre nosotros. Buenos Aires: Siglo XXI, 2023. p. 43-81.

RODRIGO, C. ¿Qué es la “política nacional”? In: MAURO, S.; ORTIZ DE ROZAS, V.; PARATZ, M. (Org.). Política Subnacional en Argentina: enfoques y problemas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Faculdade de Ciências Sociais, 2016. p. 55-66.

RODRIGO, L.; KESLER, A. Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación: Discursos internacionales y experiencias locales. Revista Educação e Políticas em Debate, Universidade Federal de Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.

ROJAS, G. A. Gobierno Milei en Argentina: extrema derecha, ataques a la educación y libertades democráticas. Debates em Educação, v. 16, n. 38, 2024.

ROMUALDO, V. Difícil que lleguemos a ponernos de acuerdo. Reconfiguraciones del federalismo educativo argentino desde la obligatoriedad del nivel secundario 2006 - 2019. 2022. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

SHORE, C. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología, n. 10, p. 21-49, 2010.

SOLER, L. Las derechas y sus derivas conceptuales. Punto de fuga en Paraguay. Revista e-I@tina, v. 21, n. 82, p. 23-36.

THWAITES REY, M. C.; OUVIÑA, H. Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina. El Colectivo, 2018.

VÁZQUEZ, M. “Ahora es nuestro tiempo”. Activismos juveniles en las nuevas derechas durante la pandemia (Argentina, 2020-2022). Iberoamericana, v. XXIII, n. 82, p. 117-137, 2023. DOI: 10.18441/ibam.23.2023.82.117-137. Disponible em: <https://orcid.org/0000-0002-0564-1398>.



VOMMARO, G.; MORRESI, S. D. “Hagamos equipo”: PRO y la construcción de la nueva derecha argentina. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), 2015.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativo global. Educação & Sociedade, v. 36, p. 599-622, 2015.

DOCUMENTOS OFICIALES

LA LIBERTAD AVANZA. Bases de Ação Política e Plataforma Eleitoral Nacional. 2023. Disponible em:

<https://www.electoral.gob.ar/nuevo/paginas/pdf/plataformas/2023/PASO/JUJUY%2079%20PARTIDO%20RENOVADOR%20FEDERAL%20PLATAFORMA%20LA%20LIBERTAD%20AVANZA.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. Buenos Aires: Ministério de Educación de la Nación, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA. Diseño Curricular Nueva Escuela Secundaria. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015. Disponible en: https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/DC_NES.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA. La escuela que queremos. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA. Primera Jornada: Documento N°3 - Nueva Escuela Secundaria de Calidad. Dirección General de Planeamiento Educativo. Disponible em: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes.php>. [s.d.].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GCBA. Tutoría: Paso a paso. Tu primer año en la escuela secundaria. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018.

OTERO, María Pía (coord.); PAIS, Ernesto; ANSALONI, Florencia; DJAMELIAN, Natalia; HIMILIAN, Martina; SEPLIARSKY, Adrián. Un estudio con alumnos participantes de FEPBA 2014: Las habilidades socioemocionales en el modelo de cinco factores. Ciudad de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2017.

RED COMUNITARIA DE APOYO ESCOLAR [RCAE]. Bases para armar un Centro de Apoyo Escolar, 2018.

SECRETARÍA DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA (SICE). Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030. Buenos Aires: Ministério de Educación de la Nación, 2018.



NORMATIVA

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Declaración de Purmamarca, 12 de febrero de 2016. Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución nº 285, de 2016. Plan Estratégico Nacional (2016-2021) "Argentina Enseña y Aprende". Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución nº 318, de 2017. Anexo: Acuerdos Federales para la Ampliación de la Jornada Escolar: "La escuela sale del aula". Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución nº 330, de 2017. Secundaria Federal 2030, Anexos I y II. Argentina.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución nº 79, de 2009. Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011. Argentina.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). Decreto nº 335, de 2011. Buenos Aires, 2011.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). Decreto nº 684, de 2009. Buenos Aires, 2009.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). Decretos nº 326/08, nº 500/08, nº 361/09, nº 660/11 y nº 226/12. Buenos Aires, 2008-2012.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). Resolución nº 3958, de 2021. Buenos Aires, 2021.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (GCBA). Resolución nº 61, de 2024. Buenos Aires, 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. Resolución nº 2407, de 2017. Programa Asistiré. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. Resolución nº 4440, de 2017. Programa Escuelas Faro. Argentina.

