

ARTÍCULOS

Administrar la educación en la argentina: derivas históricas y desafíos actuales del gobierno de la educación

Silvina Ana Santin, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
ssantin@unq.edu.ar

Federico Ponsini, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
frdericoponsini@gmail.com

Analiza Nazar, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
nalili.nazar@gmail.com

Luz Nahabian, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
nahabianluz@gmail.com

Stefania Purita Diaz, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
stefaniapuritadiaz@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/2514>

Fecha de recepción: 24/10/2025
Fecha de aceptación: 23/11/2025

Resumen

Este trabajo analiza la configuración de la administración educativa en Argentina en la historia reciente, con foco en el rol del gobierno central de la educación. Desde una perspectiva transdisciplinaria, se examinan los cambios derivados de la intervención estatal en el sistema educativo, y se presta especial atención a las rupturas y persistencias en las configuraciones institucionales actuales.

El objetivo de nuestra investigación consiste en identificar las políticas que marcaron el devenir del sistema educativo, a los efectos de vincularlas con distintos modelos de gestión, las estructuras y configuraciones institucionales resultantes, cristalizadas en áreas o unidades administrativas, programas y proyectos. El trabajo reconoce que la administración educativa ha sido históricamente atravesada por relaciones de poder, lo cual dio lugar a la creación de normativas, áreas y funciones específicas, en un proceso en el que podemos reconocer el pasaje de una estructura que se configura mediante un criterio de legitimidad de la autoridad que sigue una lógica legal-formal, a nuevas formas de actuación que guardan

Como citar

Santin, S. A.; Ponsini, F.; Nazar, A.; Nahabian, L.; & Diaz, S. P. (2025). Administrar la educación en la argentina: derivas históricas y desafíos actuales del gobierno de la educación. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (16), 9-35.
<https://doi.org/10.33255/2591/2514>



otras formas de legitimación de la autoridad más flexibles y diversas.

El análisis se articula en torno a dos ejes: la estructura y funciones del gobierno central y las transformaciones en los modelos de gestión y la administración educativa. Se caracterizan de modo sumario cuatro momentos clave: los años 90, la etapa posneoliberal (2000-2015), la renovación conservadora (2015-2019) en el neoliberalismo tardío y la pandemia y postpandemia (2019-2023) en el estado de excepción. Esta caracterización, a modo de preámbulo, nos permite situar en términos de continuidades y cambios las políticas que emanan de un ciclo de gobierno de nuevo signo. Finalmente, se plantean hipótesis sobre la actual etapa, en el cual, desde diciembre de 2023, asciende al poder una gestión que por primera vez prescinde de la arquitectura central del Ministerio de Educación.

Palabras clave: administración educativa, gobierno central, política educativa, modelos de gestión, transformaciones estatales

Managing education in Argentina: historical trends and current challenges of education governance

Abstract

This paper analyzes the configuration of educational administration in Argentina in recent history and focuses on the role of the central government in education. From a transdisciplinary perspective, it examines the changes resulting from state intervention in the educational system, paying special attention to the ruptures and continuities in current institutional configurations.

The objective of our research is to identify the policies that have shaped the evolution of the education system, in order to link them to different management models and the resulting institutional structures and configurations in administrative areas or units, programs, and projects. This work recognizes that educational administration has historically been shaped by power relations, which led to the creation of specific regulations, areas, and functions, in a process in which we can recognize the transition from a structure configured by a criterion of legitimacy of authority that follows a legal-formal logic, to new forms of action that maintain other, more flexible and diverse forms of legitimization of authority.

The analysis is articulated around two axes: the structure and functions of the central government, and the transformations in educational management and administration models. Four key moments are summarized: the 1990s, the post-neoliberal period (2000-2015), the conservative renewal (2015-2019) in late neoliberalism, and the pandemic and post-pandemic period (2019-2023) under a state of emergency. This characterization, by way of preamble, allows us to situate the policies emanating from a new

cycle of government in terms of continuities and changes. Finally, hypotheses are put forward about the current stage, in which, since December 2023, an administration has come to power that, for the first time, dispenses with the central architecture of the Ministry of Education.

Keywords: educational administration, central government, educational policy, management models, state transformations

Introducción

El presente trabajo —fruto de discusiones y producciones desarrolladas en el marco del grupo de estudio¹ «administración de la educación» y de un proyecto orientado a la práctica profesional—; propone un análisis crítico de las configuraciones de la administración educativa argentina, con énfasis en las transformaciones en el rol del gobierno central en la historia reciente, busca abordar los cambios que emergen de la intervención que ejerce el aparato público estatal en materia educativa.

El objetivo principal de nuestra investigación es identificar dimensiones, problemáticas y políticas sectoriales que han moldeado el devenir del sistema educativo, así como su articulación con modelos específicos de gestión y administración; a través de un recorrido histórico de los últimos 35 años con claves interpretativas que nos permiten comprender qué se administra, cómo se organiza y con qué fines, para luego interpretar el contexto actual.

La investigación parte del reconocimiento de que las formas de administración educativa han estado históricamente atravesadas por relaciones de poder al interior del aparato estatal, las cuales han dado lugar a la creación y supresión de nuevas áreas, agencias, normativas y funciones específicas para los actores que ejercen la gestión pública en el ámbito educativo. Observable en las transformaciones y entramados históricos que ha sufrido el organigrama estatal, tensionado entre una centralidad estatal —coordinación mediante múltiples secretarías y direcciones—, a coordinaciones federales fragmentarias con organismos asesores independientes. Estas prácticas incluyen leyes, normas, reglas y valores que constituyen el orden simbólico de la acción estatal, y que, si bien históricamente se han basado en la construcción de una legitimidad que guarda una racionalidad legal-formal, en las últimas décadas muestran lógicas de actuación sustentadas en nuevas formas de legitimidad de la autoridad, ahora más difusas.

En lugar de construir una genealogía exhaustiva, el enfoque propuesto realiza una caracterización de los escenarios educativos ordenados en cuatro grandes momentos: el ciclo reformista de los años noventa; la etapa posneoliberal; la renovación conservadora entre 2015 y 2019; y el período atravesado por la pandemia y postpandemia hasta el año 2023. Una vez identificadas las recurrencias o similitudes y las divergencias o diferencias, estaremos en condiciones de dar cuenta sobre las derivas de las políticas actuales en la configuración del gobierno de la educación.

El análisis se organiza en torno a dos ejes centrales: por un lado, la estructura y funciones del gobierno central del sistema educativo actual; por otro, las transformaciones en las formas de administración y gestión educativa nacional.

El trabajo se estructura en apartados: revisamos los antecedentes de nuestras investigaciones en la materia y luego realizaremos una descripción del escenario contemporáneo a fin de proponer hipótesis interpreta-

tivas sobre los cambios y continuidades en el modelo de gestión y administración preponderante en el escenario actual.

A partir de esta perspectiva se delinean una serie de interrogantes que estructuran y orientan el trabajo: ¿Cuáles son las principales continuidades y rupturas en los procesos político-administrativos de la educación en Argentina en las últimas décadas? ¿Cómo han evolucionado los modelos de gestión educativa y qué efectos han tenido sobre los roles y funciones de los administradores del sistema? ¿De qué manera las reformas iniciadas en los años noventa han reconfigurado la estructura del gobierno central de la educación y la capacidad estatal en el ámbito educativo? ¿Qué desafíos enfrenta hoy la administración y gestión educativa frente a los nuevos escenarios de reforma que propone la coyuntura actual? ¿Qué tendencias pueden anticiparse en el futuro?

Estado del arte: El estudio de los modelos de administración y gestión educativa en Argentina

La problemática que guía este trabajo se centra en comprender el gobierno central de la educación: su estructuración, dinámicas internas y evolución. Particularmente, interesa analizar cómo han cambiado los roles, perfiles y funciones de quienes gestionan el sistema educativo nacional, a la luz de las transformaciones que introdujeron las reformas de los años 90, los modelos posteriores y dejar preguntas abiertas sobre el actual escenario dominado por tendencias de ajuste, recorte, y privatización de la educación (Santin y Negro, 2023). La administración educativa ya no puede ser comprendida exclusivamente como una tarea técnico-administrativa de racionalidad legal, sino como un entramado de relaciones, decisiones e intervenciones situadas, orientadas a resolver problemáticas complejas del sector.

En estudios anteriores hemos abordado la evolución de la administración educativa en Argentina a través del análisis de fuentes documentales y legislativas, organizadas en función de distintos períodos políticos. En particular, se destacan los cambios estructurales y de orientación ideológica del aparato estatal educativo entre 1990 y 2015, influenciados por los paradigmas neoliberales y neodesarrollistas.

En efecto, durante la década de 1990, la administración educativa fue profundamente reconfigurada en el marco de la Ley de Reforma del Estado, adoptando los principios del *New Public Management* (NPM). Este modelo introdujo lógicas de mercado, ajuste fiscal y una redefinición del rol estatal, impulsando una gestión centrada en la eficiencia, el control y la evaluación de resultados (Ball, 2003; Cao, *et al.*, 2008).

En este contexto, se desmantelaron normas previas de gobernanza educativa (Delgado, 1994; Filmus, 1994) y se promovió una nueva racionalidad administrativa basada en la profesionalización técnica, pero también en la emergencia de una *paraburocracia* (Alonso Brá, 2007), donde consultores y expertos reemplazaron a las estructuras tradicionales. Esta

reconfiguración fue impulsada por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que promovieron el tratamiento de la educación como un bien susceptible de ser medido y gestionado según estándares de calidad (García, *et al.*, 2015).

Suasnábar (2015) identifica cuatro modalidades del nuevo estilo de gestión: ejecución desconcentrada de programas nacionales; concertación intergubernamental federal; cooperación técnica con provincias; y concertación local con participación comunitaria. Este esquema híbrido reconfiguró el campo de la administración educativa, debilitando el modelo racional-burocrático y consolidando un enfoque tecnocrático basado en el saber experto (Alonso Brá, 2007).

A nivel normativo, destacamos leyes y decretos clave como la Ley N.º 24049 de transferencia educativa y la Ley Federal de Educación N.º 24195, las cuales descentralizaron competencias sin garantizar recursos suficientes, afectando la equidad educativa (Rodríguez, 2019). A su vez, el decreto de necesidad y urgencia (DNU 435/90) y el Decreto 1392/91 reestructuraron el Ministerio de Cultura y Educación; y el Decreto 2476/90 estableció un programa de reforma administrativa orientado a la privatización (Santin, 2024). Asimismo, se consolidó una administración fragmentada, con coexistencia de estructuras weberianas tradicionales y dispositivos horizontales, generando tensiones internas (Alonso Brá, 2008), se amplificó la injerencia del sector privado y de actores religiosos en la política educativa, contribuyendo a la segmentación del sistema.

En este contexto, los funcionarios adoptaron un perfil de expertos gerenciales, distanciados de la lógica político-ideológica y más cercanos a una racionalidad técnica (Cao, *et al.*, 2015). Esta tendencia se acentuó durante las gestiones ministeriales de Antonio Salonia, Jorge Rodríguez, Susana Decibe y Manuel García Solá, quienes expresaron diversos enfoques: desde la impronta conservadora y religiosa —Salonia, Rodríguez—, pasando por una gestión tecnocrática con escasos márgenes de maniobra —Decibe—, hasta una administración pragmática de transición —García Solá—. (Rodríguez, 2017).

La gestión de Jorge Rodríguez, en particular, consolidó la Ley Federal de Educación y cedió ante presiones de la Iglesia Católica en relación con los «Contenidos Básicos Comunes» (CBC). Por su parte, Decibe intentó mantener una línea técnica en un contexto de restricciones presupuestarias, mientras que García Solá representó el cierre de un ciclo ya desgastado (Santin, 2024).

No obstante, la transformación de los años noventa fue más profunda, ya que involucró una redefinición del Estado y de la educación², acompañada por una transformación social estructural (Alonso Brá, 2008). En este contexto, la educación privada adquirió centralidad como referencia para las políticas públicas, en consonancia con los lineamientos del neoliberalismo global. El riesgo de transferir responsabilidades sin apoyo técnico ni financiero reprodujo desequilibrios estructurales. En aquella

circunstancia la preocupación se dirigía hacia la calidad, la equidad y eficiencia de los sistemas educativos, por tanto, producía un pasaje del «Estado al mercado (en términos de coordinación), y de la autonomía a la regulación (en el eje de autoridad)» (Chiroleu, *et al.*, 2012: 25). Hoy el Estado pareciera querer desentenderse directamente tanto de la coordinación como de la regulación.

A mediados de los años noventa, emergió una segunda ola de reformas que relocalizó el protagonismo en la sociedad civil, promoviendo interacciones entre el Estado y el sector privado bajo una lógica mercantil (Cao, *et al.*, 2015). Este proceso facilitó la institucionalización del *tercer sector* como nuevo actor en la gestión educativa, otorgando carácter público a la educación privada (Ball, 2003), y resignificando el concepto de *educación pública de gestión privada*.

Finalmente, la inestabilidad política, la selección negativa de cuadros técnicos, y una cultura organizacional adversa a la cooperación, obstaculizaron la productividad y consolidación de reformas sostenibles, reflejando las tensiones y contradicciones del modelo de gestión implementado.

El perfil del funcionariado dominante fue el del *homo consultor* (López, 2013), un actor técnico que operaba como mediador entre los lineamientos globales y la implementación local. Este perfil, generalmente vinculado a organismos multilaterales, consultoras privadas o universidades, articuló saberes expertos con decisiones de política educativa que favorecieron una lógica de estandarización, evaluación y eficiencia. El enfoque gerencialista se plasmó en la proliferación de programas focalizados y el debilitamiento del planeamiento estratégico estatal (Ball, 2003).

Con el colapso del modelo neoliberal en 2001, se abre una nueva etapa marcada por una revalorización del rol del Estado, en el marco de una orientación neodesarrollista. Entre 2003 y 2015, la administración educativa se reestructuró con el objetivo de ampliar derechos, fortalecer la equidad e incorporar a los sectores históricamente excluidos (Santin, 2024). El Estado adoptó un perfil interventor y planificador y se impulsaron leyes fundamentales como: Ley de Educación Nacional (2006); Ley de Financiamiento Educativo (2005); Ley de Educación Técnico Profesional; Ley de Educación Sexual Integral y Ley de Garantía del Salario Docente, entre otras. Estas normativas revirtieron parcialmente los lineamientos de la Ley Federal de Educación y consolidaron un enfoque de derechos. Organizacionalmente, el Decreto 357/02 y la Resolución 234/03 reestructuraron el Ministerio de Educación, promoviendo una lógica de programas focalizados con financiamiento específico (Santin y Negro, 2023). Estos programas, de naturaleza socioeducativa, asumieron un carácter cuasi burocrático, ampliando la capacidad operativa del Estado (Santin, 2024).

En cuanto al perfil del funcionario público, surgió la figura del *homo militantes* (Cao, *et al.*, 2015), que conjugaba eficiencia técnica con compromiso político-ideológico, especialmente en áreas vinculadas con la inclusión y la justicia social. Esta nueva lógica administrativa articuló militan-

cia política con profesionalismo técnico.

Durante este período, el Ministerio de Educación experimentó continuidad en sus objetivos, con ministros como Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni. Se priorizó el financiamiento educativo, la inclusión digital con el programa «Conectar Igualdad» y la expansión de la obligatoriedad del nivel secundario (Santin, *et al.*, 2024).

En el período 2003–2015, la política educativa en Argentina experimentó una revalorización del Estado y sus capacidades, orientada a responder a las demandas de los sectores populares, en un contexto definido como posneoliberal (Alonso Brá, 2008). Este nuevo ciclo se distanció del paradigma neoliberal anterior, caracterizado por la desestatización, despolitización y neutralidad ideológica, sin retornar al modelo legal-racional tradicional, sino que consolidó una estructura estatal liviana y permeable a intereses sociales, enmarcada en un modelo posburocrático.

En este contexto, el bienestar general fue concebido como una construcción acéntrica, articulada desde una multiplicidad de actores y demandas sociales (Santos, 2006), dando lugar a lo que se ha denominado etapa posreformista, emergente de la crisis de 2001 y consolidada a partir de las movilizaciones sociales y nuevas configuraciones organizativas (Grimberg *et al.*, 2004; Gentili *et al.*, 2010). La política educativa incorporó modalidades alternativas de participación social, como las escuelas de gestión social, promovidas por políticas socioeducativas orientadas a la democratización educativa (Feldfeber, 2009; Gluz, 2009; Gentili *et al.*, 2010).

Según Alonso Brá (2008), estas políticas generaron un orden más previsible, con mayor financiamiento, expansión del aparato estatal y una valorización del carácter público de la educación. No obstante, el sistema se volvió más flexible e híbrido, perdiendo homogeneidad y articulándose en torno a programas y proyectos con financiamiento específico, lo que transformó profundamente las formas de gestión y planificación educativa (Alonso Brá, 2007).

A nivel institucional, la estructura del Ministerio de Educación fue profundamente reconfigurada. Inicialmente, bajo el Decreto 355/2002 y la Resolución 234/2003, se consolidó el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con múltiples secretarías y direcciones. Posteriormente, en 2007, con el Decreto 21/2007, el Ministerio se escindió, conformándose el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, liderado por Lino Barañao. Entre 2010 y 2012, nuevas subsecretarías ampliaron las capacidades administrativas del ministerio (Decreto 1794/2012).

La reestructuración incluyó la creación y fortalecimiento de unidades como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas y la Dirección Nacional de Planeamiento Educativo, entre otras. Esta reorganización, articulada mediante programas con financiamiento específico, derivó en una lógica de gestión pública más integrada, coordinada y territorializada, en la que se combi-

naban elementos de los modelos weberiano, de NPM y de gobernanza en red (Santin y Negro, 2023; Cao, *et al.*, 2015).

La ampliación del aparato estatal, la restitución de convenios colectivos y la implementación de una gestión con foco en inclusión, equidad y expansión de derechos, fueron rasgos distintivos de esta etapa. En síntesis, entre 2003 y 2015, se consolidó un nuevo modelo de gestión educativa en Argentina, caracterizado por una articulación normativa renovada, un aparato estatal ampliado y una gobernanza más participativa e inclusiva, con fuerte impronta en la justicia social y el derecho a la educación (Santin, 2024).

El período 2015–2019 en la administración educativa argentina se caracteriza por ciertas continuidades normativas, como la vigencia de la Ley de Educación Nacional (LEN), la Ley de Educación Técnico-Profesional (LETP) y la Ley de Financiamiento Educativo (LFE). Sin embargo, predominaron las rupturas, marcadas por un modelo de gestión estatal orientado por decisiones ejecutivas —frecuentemente materializadas mediante DNU—, en detrimento del debate parlamentario (Gluz y Feldfeber, 2020).

Este modelo, inscrito en un neoliberalismo tardío, recupera elementos de los años noventa, como la centralidad de la evaluación educativa mediante operativos como «Aprender y Enseñar» y la revalorización del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Estas iniciativas fueron legitimadas y amplificadas por los medios de comunicación hegemónicos, reinstalando el discurso sobre la *calidad educativa* como eje de la agenda pública (Da Porta y Uzin, 2019).

El discurso gubernamental y mediático promovió valores como la meritocracia y el emprendedurismo, desligando el éxito educativo de las condiciones sociales estructurales y enfatizando principios como la tecnificación, la innovación y la flexibilidad (Da Porta y Uzin, 2019). En este contexto, se consolidó una visión de la gestión educativa centrada en el control de resultados, alineada con prácticas empresariales y acompañada por una reducción del financiamiento estatal, así como la transferencia de fondos públicos a funciones privadas de corte filantrópico (Feldfeber, *et al.*, 2018).

El avance de las tecnologías digitales y la intervención de grandes corporaciones, contratadas por el Estado, abrieron nuevos mercados —como el de la comercialización de *Big Data*— y transformaron subjetividades, fomentando valores de competencia y consumismo (Feldfeber *et al.*, 2018). En este contexto, emergió una elite tecnocrática con trayectorias ligadas al ámbito corporativo antes que al académico o estatal, configurando un nuevo modelo de gobernanza centrado en el *homo corporativo*, caracterizado por la eficiencia y el control competitivo (Ball, 2011; Cao *et al.*, 2008).

La privatización parcial del sector educativo se profundizó con la aparición de proveedores privados que ofrecían modelos de gestión escolar orientados a la formación de líderes-administradores, desplazando funciones tradicionales del Estado (Ball, 2011).

Administrativamente, este período puede dividirse en dos etapas. La primera comienza con el Decreto 13/2015, que define las funciones del Ministerio de Educación y Deportes como las de financiamiento, evaluación, regulación y ejecución de políticas (DNU 13/2015). En esta fase, predominó una lógica de regulación centralizada, tendiente a reducir la autonomía de las jurisdicciones subnacionales.

En cuanto al perfil de los ministros designados, provenían del sector privado: Esteban Bullrich, licenciado en sistemas, lideró el Ministerio entre 2015 y 2017, impulsando iniciativas como el «Plan Maestro» y la prueba «Aprender», priorizando la digitalización y la evaluación docente. Su gestión reflejó una orientación tecnocrática centrada en la eficiencia administrativa.

La segunda etapa (2017–2019) fue liderada por el abogado Alejandro Finocchiaro que había desempeñado previamente un rol relevante en la provincia de Buenos Aires, lo que indica cierta continuidad en la orientación política del área. Durante esta etapa también se produjo una reestructuración del Ministerio mediante el DNU 57/2016, que creó las secretarías de Evaluación Educativa; Innovación y Calidad Educativa; Gestión Educativa; Políticas Universitarias; y el Consejo Federal de Educación. Este rediseño institucional facilitó la incorporación de *Chief Executive Officers* (CEO) y organizaciones no gubernamentales (ONG) en la gestión educativa, fortaleciendo una lógica de control y eficiencia propia del sector privado. Este fenómeno, conocido como *puerta giratoria*, evidenció la permeabilidad entre el ámbito público y el privado (Canelo y Castellani, 2018).

Ahora bien, durante la pandemia y los años que siguieron (2019–2023), la gestión educativa en Argentina atravesó varios cambios importantes. Uno de los principales problemas fue la alta rotación de funcionarios en cargos clave, lo que generó inestabilidad para llevar adelante políticas sostenidas. A pesar de esto, muchos cuadros medios se mantuvieron, en su mayoría provenientes de otras áreas del sistema educativo (Santin, 2024). Los funcionarios de ese período, muchas veces no tenían experiencia directa en escuelas, aunque sí estaban muy ligados al gobierno de turno y tenían recorrido político. Solían apoyarse en equipos técnicos de confianza. Muchos de estos equipos no eran elegidos directamente por el ministro, sino que eran producto de acuerdos políticos. En general, estos perfiles eran más propensos al diálogo con otras áreas del Estado y con organizaciones sociales.

En síntesis, desde los años 90, la gestión educativa ha sufrido transformaciones. Se ha abandonado de manera progresiva el viejo modelo burocrático, y adoptado nuevos enfoques más flexibles, con énfasis en la planificación, la evaluación y la coordinación entre áreas. También aparecieron estructuras más diversas, agencias especializadas y el trabajo en red. La pandemia profundizó dichos cambios y sumó un nuevo perfil de funcionarios —con formación técnica y política—, pero con trayectorias cortas, lo que dificultó consolidar liderazgos y políticas a largo plazo. Pese

a todo se logró una modernización del Ministerio, con nuevas formas de liderar y de organizarse internamente, lo que permitió impulsar cambios desde el nivel nacional hacia las provincias y municipios. Este estilo de gestión mixtura estructuras verticales y horizontales, usando incentivos más que reglas fijas.

En años recientes, observamos como los funcionarios tienden a concentrar conocimientos técnicos con relaciones políticas. Se reclutan desde distintos sectores y se suman redes nuevas, lo que genera estructuras paralelas dentro del Estado. Pese a la persistencia de instrumentos de gestión propios del NPM (evaluación, tecnologías de control), estos fueron resignificados en función de políticas inclusivas y de ampliación de derechos, mostrando una inflexión respecto del paradigma neoliberal anterior.

En este último período, el Ministerio de Educación fue liderado por Nicolás Trotta y luego por Jaime Perczyk. Trotta impulsó el programa «Seguimos Educando» y priorizó la conectividad para sostener la continuidad pedagógica durante la suspensión de clases presenciales. Su gestión también incluyó el diseño de protocolos para el regreso progresivo a la presencialidad. Por su parte Perczyk, con mayor trayectoria en el sector, centró su gestión en la recuperación de contenidos, la extensión de la jornada escolar y la distribución de *netbooks* mediante el relanzamiento del programa «Conectar Igualdad», además de fortalecer la educación técnica, la infraestructura escolar y el vínculo entre formación secundaria y empleo.

Este período exhibe un estilo de gestión marcado por la hibridación: líneas jerárquicas combinadas con redes horizontales de gobernanza, mayor articulación interministerial y concertación con agencias y actores sociales. Las políticas adoptadas reflejan influencias de la Nueva Gestión Pública, como la orientación a resultados, la planificación estratégica y la evaluación (Blutman, 2023). Se configura así una burocracia ampliada (Inda, 2023), que difumina los límites tradicionales de la gestión estatal y busca territorializar la política pública.

Los funcionarios de este ciclo se definen por sus conocimientos técnicos y administrativos, experiencia previa en el sector público o privado, y una fuerte dependencia de su relación con el poder político. Sin embargo, la inestabilidad de sus trayectorias impide consolidar liderazgos duraderos, afectando la continuidad de las políticas y la orientación a resultados sostenibles (Isuani, 2022). Esta situación, si bien no justifica por sí sola el mal desempeño, compromete dos principios claves para la eficacia estatal: la igualdad de oportunidades y la idoneidad. Su vulneración pone en riesgo la transparencia y la efectividad de la administración pública (*Ibid.*).

Finalmente, nuestra investigación también incorpora un análisis preliminar sobre la etapa abierta a partir del cambio de signo político en diciembre de 2023, caracterizada por una redefinición drástica del aparato estatal, la desjerarquización institucional del área educativa y la emergencia de discursos y prácticas políticas anarcocapitalistas que desafían

los marcos normativos vigentes y el lugar histórico del Estado como garante de derechos.

Derivas de las políticas anarcocapitalistas³ en la administración de la educación argentina

La hipótesis central que guía este análisis plantea que existe una correspondencia entre la concepción estatal de la educación, la orientación adoptada por la política educativa y el tipo de organización institucional configurada para su implementación. En este marco, el perfil del cuerpo burocrático que conforma la estructura institucional, los mecanismos mediante los cuales se ejerce la intervención estatal, así como los roles y trayectorias de los actores que inciden en los distintos niveles de decisión, funcionan como indicadores del modelo de gestión que define a la administración central del sistema educativo en un período determinado.

El escenario actual, dominado por discursos que promueven una retirada del Estado en clave de anarcocapitalismo, plantea desafíos inéditos para la función administrativa. La deslegitimación de lo público, la tercerización de funciones y la reconfiguración del aparato estatal en torno a lógicas de mercado, abren un nuevo campo de disputa en torno al sentido mismo de la administración educativa. Frente a ello, este trabajo busca no solo documentar los procesos de cambio, sino también aportar herramientas conceptuales para comprender críticamente los desafíos actuales y pensar futuros posibles desde una perspectiva de fortalecimiento del Estado democrático.

En efecto, las transformaciones recientes en la política educativa argentina traen redefiniciones institucionales, tensiones normativas y nuevos perfiles de gestión⁴. La política educativa del gobierno de nuevo signo político encabezado por Javier Milei constituye un punto de inflexión en la trayectoria reciente del sistema educativo argentino⁵. Esta perspectiva, apoyada y heredera de la escuela austríaca de economía, promueve la abolición del Estado y su reemplazo por mecanismos de mercado, incluso en esferas tradicionalmente garantizadas como derechos, como la educación. La concepción libertaria para Ruiz (2025) no sólo desfinancia el sistema educativo, sino que directamente niega su valor como derecho humano. Esta postura se expresa en la eliminación de programas federales, el veto a la Ley de Financiamiento Universitario y la degradación de la función estatal a mero acompañamiento subsidiario: «el Plan Nacional de Alfabetización (...) delega en las provincias y organismos de la sociedad civil una función ya prevista en la legislación vigente. [El gobierno] no respeta la Constitución argentina, que otorga centralidad a la educación como derecho humano» (*ibid.*).

A partir de una concepción minimalista del Estado, se implementaron una serie de reformas estructurales que alteran tanto el lugar institucional de la educación dentro del aparato estatal como los principios que la han orientado históricamente como política pública. Este trabajo propone

un análisis de dichas transformaciones a partir de los siguientes ejes clave: la redefinición del lugar institucional de la educación; la reconfiguración del cuerpo burocrático; las tensiones entre los marcos normativos y la orientación de la gestión⁶.

Decimos que existe una redefinición del lugar institucional de la educación en el Estado nacional en la actualidad debido a la eliminación del Ministerio de Educación y su absorción dentro del recientemente creado Ministerio de Capital Humano⁷. Sin duda alguna ello representa una ruptura institucional inédita. Esta decisión no sólo reduce el rango simbólico y político de la educación como política pública prioritaria, sino que evidencia una reconfiguración del aparato estatal hacia formas de intervención más focalizadas y funcionales. Como menciona Ruiz: «el libertarismo (...) rechaza toda forma de intervención estatal que intente corregir la desigualdad ya que ello constituye una intromisión violenta» (2024: 243).

La lógica que está detrás de la idea de la educación como inversión en capital humano responde a una moral de mercado, donde se diluye la educación como derecho⁸. En este sentido, la obra de Wendy Brown: «el pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo» ofrece una lectura del neoliberalismo tardío que resulta especialmente útil para interpretar las transformaciones actuales en la administración educativa argentina. Para la autora, el neoliberalismo no es solo un programa económico, sino una racionalidad política que modela sujetos, instituciones y valores. Esta racionalidad redefine el sentido de lo público y de la ciudadanía, y se expresa con claridad en la actual concepción de la educación como capital humano, entendida ya no como derecho sino como inversión individual.

La autora sostiene que el neoliberalismo *des-democratiza*: más que recortar derechos, desarma las bases materiales y simbólicas que sostienen la vida democrática. Bajo esta lógica, el Estado se presenta como acompañante marginal y la educación queda reconfigurada en clave mercantil, lo que erosiona la noción de ciudadanía educativa. En efecto, esta racionalidad produce, además, un sujeto concebido como empresa de sí mismo, responsable de gestionar su vida como un portafolio de inversiones.

La educación aparece así como una inversión personal y el éxito o fracaso se atribuye a decisiones individuales, despolitizando la desigualdad. En consecuencia, las diferencias estructurales se vuelven simples faltas de mérito. Brown también advierte que el neoliberalismo vacía a las instituciones públicas de su contenido democrático y las transforma en prestadoras de servicios sometidas a criterios empresariales. Esta lectura permite comprender el desplazamiento de la escuela como espacio de construcción de ciudadanía y lo común, reemplazada por una lógica de eficiencia, competencia y resultados: verdaderas escuelas sin Estado.

Para el mismo caso, el neoliberalismo autoritario representa la alianza entre políticas de mercado y moralismos conservadores: el neoliberalismo destruye lo público y permite la presencia de funcionarios con filiación

confesional —los ataques a la Educación Sexual Integral (ESI), el embate contra las universidades públicas y la instalación de narrativas centradas en orden, disciplina y familia tradicional—; lejos de contradecir el neoliberalismo, estos elementos lo consolidan, ocupando el vacío dejado por la retirada del Estado democrático.

Al mismo tiempo, la política educativa nacional se orienta hacia programas focalizados en alfabetización, digitalización o formación para el mercado laboral. Estas políticas responden a una visión utilitarista, centrada en resultados inmediatos y alineada con las exigencias de los organismos internacionales. En este marco, la educación queda subordinada a una lógica de eficiencia administrativa y se desmiembra su historicidad como derecho social y función estratégica del Estado.⁹ Estas dinámicas, según Powell y DiMaggio (1983), reflejan tendencias coercitivas donde las instituciones se adaptan más por presión ideológica —bajo el discurso de *ajuste* y *saneamiento*—, que por necesidad funcional. Sin embargo, como se ha visto en el pasado, la adopción de modelos tecnocráticos, lógicas de mercado y enfoques de eficiencia no siempre responden a necesidades educativas reales, sino a presiones externas (como organismos internacionales).

Por su parte, con relación a la estructura funcional con la que se ejerce el gobierno de la educación, según el Decreto 45/2023, la Secretaría de Educación está compuesta por las siguientes áreas: *Subsecretaría de Políticas e Innovación Educativa*, encargada de asistir en el desarrollo de pautas y lineamientos para alcanzar los objetivos y metas de las leyes educativas nacionales, brindando asistencia técnica y financiera a las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; la *Subsecretaría de Gestión Educativa y Calidad*, responsable de coordinar las propuestas relativas a la gestión institucional y curricular del sistema educativo; y finalmente la *Subsecretaría de Políticas Universitarias*, la que se encarga de formular y promover lineamientos para la organización y cohesión del sistema educativo en lo referente a sus niveles y modalidades, gestionando la aplicación de normativas generales sobre equivalencia de títulos y planes de estudio a nivel nacional.

Además, el Decreto 86/2023 establece que la Secretaría de Educación debe armonizar con la Secretaría de Coordinación Legal y Administrativa; e incluye organismos descentralizados o bajo coordinación de la Secretaría: el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) y el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente).

A pesar de la formalidad normativa, no hay información detallada y actualizada en los portales oficiales sobre la actividad, responsables o estructura funcional de muchas de estas subsecretarías. Esta falta de transparencia debilita el acceso ciudadano a la información y sugiere falta de organización interna, procesos aún en transición que pueden derivar en ajustes mayores, el debilitamiento deliberado de áreas estatales clave en materia educativa y un modelo de gestión que tiende a la desinstitucionalización.

zación, donde los organismos no tienen visibilidad ni autonomía de acción.

Asimismo, la designación de Carlos Torrendell —Doctor en Ciencias Políticas por la Universidad Católica Argentina (UCA) y profesor universitario referente del pensamiento católico tradicional—, como Secretario de Educación refuerza la orientación del gobierno para la reestructuración general del Estado y una desjerarquización institucional del área educativa.

La ausencia de una política educativa integral y el foco exclusivo en la alfabetización junto a un discurso del fracaso del sistema educativo anterior, nos lleva a plantear el predominio de un enfoque de tipo político y mediático por sobre decisiones estructurales. La vinculación ideológica con sectores conservadores y religiosos al frente de la Secretaría de Educación refleja un cambio en los criterios de designación de autoridades, priorizando perfiles técnicos con visiones pro-mercado y una mirada crítica hacia la expansión del rol estatal. En este sentido, retomamos las ideas de Brown (2020) acerca del neoliberalismo —no solo como proyecto económico, sino también como nueva racionalidad política que desmantela lo público, erosiona la democracia y produce sujetos orientados al mercado—, para explicar cómo estas formas de anarcocapitalismo proponen destruir los lazos sociales y las instituciones públicas, apoyándose en moralismos conservadores y religiosos para restaurar orden y autoridad.

El perfil académico de Torrendell en instituciones privadas y confesionales reflejan una concepción de la política educativa que favorece la articulación con el sector privado y cuestiona el protagonismo estatal en la provisión y regulación del sistema educativo. Su visión se inscribe en una narrativa que valora la diversidad de ofertas educativas, sin necesariamente asumir el compromiso de fortalecer un sistema público que garantice igualdad de condiciones para todos los sectores sociales.

El perfil burocrático promete la reconfiguración de los roles de gestión históricos hacia funciones de evaluación, rendición de cuentas y articulación con organismos internacionales, en detrimento de la inclusión educativa, la planificación territorial y la ampliación de derechos¹⁰. En efecto, tal como plantea Sennett (2000), la transformación en el sector educativo se enmarca en la erosión de las estructuras narrativas de vida y del sentido público del trabajo¹¹. Esta transformación implica un giro en la concepción de la función pública, donde se desplaza la mirada sobre el sujeto de derecho para centrar la gestión en la rendición de cuentas, la evaluación por resultados y la incorporación de criterios de competencia. Como expresa Filmus: «¿Para qué se pretende evaluar si no es para mejorar o para promocionar? Es evidente que el objetivo es favorecer la discriminación social» (2024:42).

También el nuevo paradigma de gestión reemplaza el enfoque de derechos por una lógica individualista, donde la responsabilidad educativa se traslada al sujeto y su capacidad de elección. La necesidad de *auto-emprenderse* permanentemente es la realización del ideal friedmaniano de

libertad de elección y autogestión del riesgo (Friedman, 1970). Para Sen-
nett (2000), esta misma lógica lleva a la erosión de los lazos sociales, iden-
titarios y profesionales que permiten construir trayectorias con sentido.

Asimismo, al desarticular la capacidad del Estado Nacional de orientar
las políticas públicas, construyen a la educación como un gasto. En este
punto, la idea de que *la educación es una inversión personal* sustituye al
concepto de bien público, en línea con la crítica de Sandel (2013) al discurs-
o meritocrático y utilitarista¹². Instrumentos como el programa «Vouchers
Educativos»¹³, promovidos por el gobierno nacional, introducen mecanis-
mos de mercado en el sistema público, erosionando principios de justicia
distributiva y conformando la *promesa educativa innovadora* del gobier-
no de Milei durante su campaña que anticiparon las actuales (y futuras)
embestidas privatistas, como la introducción de lógicas de mercado y el
desfinanciamiento estatal dentro del sistema educativo (Bottinelli, 2024).

El discurso meritocrático de las reformas propuestas traslada la res-
ponsabilidad del éxito o fracaso educativo a los individuos, desligando al
Estado de su rol estructurador. Para Sandel esto se vincula con la noción
de mérito como fundamento de justicia y muestra que la supuesta igual-
dad de oportunidades es ilusoria dado que termina legitimando privilegios
heredados: «quienes, a base de esfuerzo y aptitudes, triunfan en una me-
ritocracia competitiva acumulan deudas de una naturaleza que esa com-
petencia misma se encarga de esconder» (2020:38).

Por su parte, el grado de informalización de estructuras dependiente
de las unidades centrales muestra una minimización del rol técnico-ad-
ministrativo de las subsecretarías a la vez que se ve el fortalecimiento de
ciertos instrumentos de política focalizados por fuera de la gestión clásica
de la estructura ministerial.

Sin embargo, a pesar de la redefinición institucional, uno de los aspec-
tos más críticos del actual ciclo de reformas es la persistencia de un marco
normativo que contrasta con la orientación de las políticas vigentes. Aun-
que siguen en vigor la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Finan-
ciamiento Educativo (2005) las formas actuales de intervención tienden
a desarticular la concepción de derecho consagrada en ese plexo legal,
generando un desajuste entre el diseño normativo y la práctica política.

La fragmentación del sistema, su desarticulación institucional y esta
tensión normativa-práctica son expresiones del NPM que describe Ball
(2008)¹⁴. La brecha entre normas y prácticas debilita al sistema educati-
vo como política de Estado y favorece un uso instrumental de las leyes,
restando su potencial transformador. Como señala el autor, el impacto
del NPM y las reformas neoliberales introducen una lógica empresarial
que reemplaza el paradigma anterior por una lógica de eficiencia técnica
y promercado, una gestión performativa, que convierte a docentes, estu-
diantes e instituciones en sujetos evaluables y competitivos. Bottinelli sus-
tenta que a través de la evaluación intentan construir un diagnóstico falso
para legitimar su demolición: «más allá de la política educativa, responde

a la idea de instalar un diagnóstico de barbarie y proceder a implementar no ya políticas de mejora, sino la demolición del sector público» (2024: 6).

Esto genera un desajuste entre el marco normativo existente —basado en la educación como derecho, la responsabilidad indelegable del Estado y la inclusión— y las nuevas formas de intervención estatal, más focalizadas, programáticas y desarticuladas. De la misma forma, la apropiación instrumental de las recomendaciones internacionales en materia de política educativa, como la «Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), refuerza la lógica tecnocrática y de gestión por resultados, más que una orientación transformadora en clave de derechos humanos. La adhesión a compromisos internacionales se realiza de manera selectiva y focalizada, puesto que mientras se adoptan instrumentos de monitoreo y *benchmarking*, se omite la incorporación de los principios integrales de la agenda como ser inclusión, equidad, justicia social, entre otros.

Ahora bien, considerando que la educación en Argentina se dirime en un plano federal, las orientaciones de política nacional parecen confrontarse en cierta forma con las políticas de corte jurisdiccional dado que las provincias conservan competencias clave en materia educativa. La transformación institucional, al debilitar el rol del Estado nacional como rector del sistema, plantea nuevos desafíos para la gobernabilidad educativa en un contexto federal a mediano plazo.

De acuerdo a lo señalado hasta acá, la función de la educación, delegada en la Secretaría de Educación, pareciera encontrarse normativamente constituida pero operativamente fragmentada. Muestra una estructura parcialmente opaca o desactualizada frente a los marcos oficiales. Se prioriza una agenda limitada (alfabetización, tecnología, formación estratégica), desatendiendo otras dimensiones del sistema educativo en términos de visibilidad pública. La lógica predominante parece ser la de una gestión política focalizada, con baja institucionalización técnica, dificultades en la articulación federal con las provincias junto con una alta dependencia del Ministerio de Capital Humano y baja autonomía decisional.

Para cerrar, el período actual constituye una inflexión crítica respecto a las tendencias predominantes en términos del gobierno del sistema en las últimas décadas. Si bien se observan continuidades con el reformismo neoliberal de los años noventa —especialmente en cuanto a la reducción del Estado, la delegación de responsabilidades al ámbito privado y la primacía del mercado como regulador—, el presente ciclo se distingue por una mayor desestructuración institucional, una desjerarquización de la educación en el organigrama estatal y una privatización simbólica de los sentidos atribuidos a la educación pública. Se desarrolla con más fuerza un debilitamiento del rol coordinador del Estado nacional, y con ello compromete la gobernanza federal del sistema.

Una de las expresiones más contundentes de esta transformación es la reestructuración del Estado nacional y la consiguiente disolución del

Ministerio de Educación como organismo autónomo. Esta redefinición del aparato estatal —que implicó la eliminación de 13 ministerios— no solo configura un retroceso institucional sin precedentes, sino que también reubica simbólicamente a la educación como un área subordinada dentro de una lógica funcionalista orientada a la eficiencia fiscal antes que a la garantía de derechos.

En cuanto a las políticas implementadas, el nuevo ciclo ha priorizado programas focalizados como la «Red Federal de Alfabetización»¹⁵, la ampliación de la jornada escolar a través del programa «Una Hora Más»¹⁶, y la digitalización del sistema educativo. Si bien estas iniciativas abordan dimensiones relevantes del sistema—como los bajos niveles de alfabetización o la desconexión entre escuela y mundo del trabajo—, se insertan en un contexto de profundización de la pobreza infantil y creciente desigualdad, sin una estrategia integral que articule derechos, financiamiento y equidad¹⁷.

En definitiva, el modelo de gestión actual se caracteriza por una ruptura de la continuidad institucional en la política educativa argentina. Esta ruptura no se limita a un cambio de agenda o de prioridades, sino que implica una transformación estructural en la forma de concebir la educación como política pública. En este sentido las consecuencias señaladas, de fragmentación institucional y descoordinación interjurisdiccional, conducen al debilitamiento de políticas de equidad y mayor riesgo de profundización de las desigualdades territoriales.

Frente a este escenario, resulta necesario problematizar las implicancias de este giro y sus posibles efectos sobre la cohesión social, la calidad educativa y la sostenibilidad de un sistema que históricamente se construyó sobre los principios de gratuidad, equidad y universalidad.

Para cerrar, el ciclo político iniciado en diciembre de 2023 retoma elementos del reformismo neoliberal de los noventa (reducción del Estado, primacía del mercado, tercerización) pero incorpora rupturas más profundas. Si en los años 90 el *slogan* era un «Estado sin escuelas», hoy asistimos a «escuelas sin Estado». El Estado actual renuncia no solo a la redistribución, sino a la regulación misma. Ya no se trata de un Estado subsidiario (como en los noventa), sino de uno que se desentiende de toda función rectora, incluso en términos simbólicos. El discurso oficial legitima esta retirada como *libertad*, mientras desmantela los marcos que sostenían políticas públicas de cohesión. Para Bottinelli (2024) no se trata de una simple política de ajuste, sino un proceso sistemático de desmantelamiento institucional del Estado como garante del derecho a la educación¹⁸.

Cobra sentido la erosión de las «estructuras narrativas de vida» (Sennett, 2000), al quebrarse los relatos profesionales que daban continuidad a la función pública. El secretario de Educación encarna este viraje ideológico: su trayectoria simboliza el paso de un *ethos* estatal a uno privatizador y confesional, en sintonía con el nuevo proyecto político (Jodelet, 1986).

La educación queda así subordinada a objetivos de eficiencia fiscal,

desplazando su función como garante de derechos. Este vaciamiento institucional, junto con la pérdida del campo burocrático, erosiona las reglas internas y el capital simbólico del funcionariado (Bourdieu, 1997b). En un contexto de cambios constantes y flexibilización, los agentes pierden anticipación y autonomía, debilitando su *habitus* profesional y vuelve el campo burocrático más vulnerable a lógicas externas, como las del mercado.

El vaciamiento institucional rompe la capacidad de la organización pública para generar acuerdos estables, lo que, según Sennett (2000), coloca a los actores en una lógica de supervivencia, sin posibilidad de acción colectiva. Este escenario es descrito como una *inseguridad paralizante*. Para neoliberales como Hayek, citado para justificar las políticas actuales, este es el precio necesario para lograr la libertad individual y la eficiencia (exógena) económica: «cualquier intento de planificar la economía conlleva una pérdida de libertad individual; sólo el mercado puede coordinar eficazmente decisiones dispersas» (1944: 35).

Este nuevo paradigma redefine al Estado: ya no es garante de justicia social, ni promotor de igualdad de oportunidades o competencias para el mercado, ni siquiera impulsa condiciones para el desarrollo individual como en el pasado. Actúa más bien como corrector de fallas individuales o mercantiles. En línea con Marquina (2025) el desprecio del actual presidente por lo público, por ejemplo, desemboca en un embate a la educación superior y, sobre todo, a la universidad¹⁹ como principal representante del Estado, lugar que, en términos actuales, no se propone achicar sino destruir. Así, se consolida un discurso centrado en la eficiencia individual y la libertad de elección, en detrimento de la educación como herramienta de democracia, inclusión y justicia social. Filmus (2024) afirma, al respecto de los enunciados en los medios, que la educación es considerada una mercancía, cuando afirman que es una responsabilidad indelegable de las familias que deben adquirir, de acuerdo a su capacidad de consumo, igual que cualquier otro bien que se distribuye en el mercado. Con relación a ello, Ruiz (2024) señala que se comenzó a enfatizar la idea de *sociedad educadora* para no cumplir con las obligaciones estatales en materia educativa fijadas por la Constitución Nacional.

La administración educativa en Argentina enfrenta un punto de inflexión profundo. La reconfiguración institucional actual redefine la política educacional y configuran un escenario regresivo que no sólo no soluciona viejos problemas, sino que genera nuevos y desconocidos. En este sentido Ruiz (2024) también aporta que el gobierno de Milei combina el discurso libertario con una agenda cultural autoritaria y reaccionaria, que ataca abiertamente la educación sexual integral, los contenidos de ciudadanía crítica y la autonomía universitaria. A esta deriva se la denomina *pa-leoliberalismo*, una combinación de liberalismo económico extremo con conservadurismo moral. A la derecha de lo discursivo, Marquina (2025) señala que se materializan acciones concretas que responden a esas retóricas. Al respecto de las universidades públicas, la omisión del giro de

fondos públicos y recursos que coadyuvan su sostenimiento, atentan contra los principios fundamentales de autarquía y autonomía universitarias.

La evolución de la gestión: desafíos y fracturas en la administración de la educación en Argentina

En función de lo analizado, es posible caracterizar, mediante un enfoque comparado, los modelos de gestión educativa en la Argentina a lo largo de las últimas décadas. Una síntesis evolutiva del perfil de la administración educativa, desde los años noventa hasta la actualidad, permite observar continuidades y rupturas en las formas de gestión, organizadas por etapas históricas. Para ello, se articulan dimensiones clave de análisis: los modelos de gestión pública, los enfoques educativos predominantes, los perfiles de los funcionarios, las características estructurales y las tensiones políticas y sociales que marcaron cada período.

A lo largo de este recorrido, la gestión educativa argentina ha experimentado transformaciones profundas, atravesadas por distintos paradigmas de administración pública, enfoques de política educativa y estilos de conducción, en estrecha relación con los contextos sociopolíticos de cada momento. Hasta fines de los años ochenta, predominó un modelo jerárquico, burocrático y fuertemente centralizado en el Estado nacional. Las decisiones se tomaban de manera vertical, con escasa participación de otros actores, salvo los órganos consultivos. La legalidad y el control constituían los pilares de la gestión, y los administradores provenían mayormente del aparato estatal o de universidades nacionales, sin formación técnica especializada en educación. Este modelo, aunque estable, presentaba una rigidez estructural que limitaba la capacidad del sistema para adaptarse a los cambios sociales y a las demandas emergentes.

Con las reformas neoliberales de los años noventa y la introducción del paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP), se promovieron la descentralización, la eficiencia basada en resultados y la adopción de lógicas propias del sector privado. La figura del funcionario tecnócrata, vinculado al poder político y con formación técnica, ganó protagonismo (Suasnábar, 2005). Este modelo incorporó consultores externos, incentivos de rendimiento y esquemas de evaluación, pero también generó fuertes conflictos con los actores educativos, especialmente por la pérdida de autonomía institucional y la creciente fragmentación administrativa.

Entre los años 2000 y 2015, en el marco de un modelo económico neodesarrollista, emergió un enfoque híbrido de gestión que combinó elementos verticales con instancias horizontales de articulación. Se buscó fortalecer la concertación entre niveles de gobierno y ministerios, con una mirada más integral orientada a la equidad y la calidad educativa. La profesionalización de los cuadros técnicos y su experiencia en políticas públicas consolidaron las capacidades estatales, aunque persistieron desigualdades en la distribución de recursos y tensiones derivadas de intentos de recentralización normativa desde el nivel nacional.

Durante el período 2015–2019, caracterizado por un estilo neoconservador, se retomaron algunos principios del neoliberalismo en clave de modernización estatal. La gestión se orientó hacia la eficiencia, la reducción del gasto público y la evaluación de resultados. El perfil del administrador se tornó predominantemente técnico, con formación tanto pública como privada. Si bien se promovieron la meritocracia y la rendición de cuentas mediante el uso de tecnologías, se profundizaron las tensiones vinculadas al ajuste presupuestario, la recentralización de decisiones y la pérdida de autonomía universitaria (Alonso Bra, 2015).

Entre 2020 y 2023, en el contexto de la pandemia, se consolidó un modelo de gestión en red. Las tecnologías de la información y la comunicación adquirieron un papel central, tanto para sostener la continuidad pedagógica como para articular la gestión educativa. Los equipos de administración se conformaron con perfiles técnicos diversos y experiencia en la función pública, aunque sujetos a alta rotación e inestabilidad político-partidaria. Este período evidenció la dificultad de sostener reformas estructurales a largo plazo en un contexto de crisis sanitaria, económica y social.

Desde diciembre de 2023, se impuso un modelo de ajuste con una fuerte impronta ideológica. Se promueve una revisión extrema del Estado y una marcada reducción del aparato público, sin una estrategia clara de gobernanza educativa. El enfoque se limita a algunos ejes considerados prioritarios, como la alfabetización, dejando de lado la planificación y las políticas integrales. Los administradores presentan perfiles conservadores, con escasa experiencia en gestión educativa y alta dependencia del poder presidencial. Esta etapa se distingue por la supresión de organismos técnicos, la desjerarquización institucional, el debilitamiento de políticas federales y la concentración del poder en el nivel central, lo que ha generado profundas tensiones con sindicatos, universidades y gobiernos provinciales, así como un preocupante vacío de conducción política y técnica.

El modelo actual de gestión educativa se distancia de los enfoques desarrollados en los períodos precedentes. El abandono de las políticas públicas orientadas a garantizar y ampliar derechos revela una estrategia de desmantelamiento del Estado. La fuerte ideologización, la pérdida de jerarquía institucional del Ministerio de Educación, la escasa planificación, el debilitamiento de las capacidades estatales y la ruptura de los consensos construidos en torno a la gobernanza del sistema educativo expresan una política económica que prioriza el equilibrio fiscal mediante el ajuste. Este escenario plantea serios desafíos para el sostenimiento de derechos, la equidad territorial y la articulación entre niveles de gobierno, comprometiendo el papel histórico del Estado como garante de una educación pública de calidad.

Notas

¹ Perteneciente a la Licenciatura en Educación del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Un grupo de estudio es un espacio colectivo de aprendizaje, investigación y reflexión, conformado por estudiantes de grado y posgrado y docentes investigadores, interesados en un área específica.

² La descentralización educativa de las competencias nacionales se constituyó como pilar fundamental de la política reformista, impulsada por objetivos fiscales. Tanto las leyes de emergencia económica y el plan de convertibilidad, como la extensión del ajuste al conjunto de las provincias, desembocaron en la elaboración de reformas de achicamiento estatal, de primera, segunda y tercera generación. Estas estaban destinadas a efectuar el pasaje de un sistema unificado y homogéneo, a uno diversificado y reducido, habilitando la liberalización de los mercados a través de la monopolización privada de servicios y responsabilizando a las instituciones por sus resultados (Chiroleu; *et al.*, 2012).

³ Al respecto, Filmus (2024) plantea que las políticas que promueve el anarcocapitalismo se alinean a los planteos en clave económica que buscan únicamente la producción primaria, la liberación de los mercados y la especulación financiera. Para el autor, el nuevo gobierno sustentado en una fantasía mesiánica, pone en riesgo todo lo construido hasta ahora: la soberanía del conocimiento, la posibilidad de desarrollo futuro, agravando simbólicamente, violentando socialmente, mintiendo descaradamente a fin de acompañar intereses de grupos concentrados del poder económico.

⁴ Filmus (2024) advierte que el anarcocapitalismo en Argentina representa un peligro para el sistema educativo y científico, al dismantelar el papel del Estado y fomentar un enfoque mercantilista. Esto implica una ruptura con el consenso histórico sobre la educación como derecho y motor de desarrollo social, lo que podría llevar a una sociedad aún más desigual y polarizada.

⁵ Al respecto, Moisan (2023) señala el agravante de que en este nuevo proyecto político convergen tanto representantes de la última dictadura cívico-militar como del neoliberalismo de los 90.

⁶ Esta visión minimalista del estado puede observarse en la forma en que la estructura de la Secretaría de Educación de Argentina experimenta una reducción y reconfiguración desde diciembre de 2023. Según revelan diversas fuentes periodísticas, entre diciembre de 2023 y marzo de 2024, se despidieron aproximadamente 200 trabajadores de la Secretaría de Educación, incluyendo empleados con hasta 25 años de antigüedad. Los recortes presupuestarios en educación se pueden ver en la reducción de hasta un 56,1% entre septiembre de 2023 y septiembre de 2024, y en la caída del 48,6% de gastos destinados a educación en los primeros meses de gestión.

⁷ El 10 de diciembre de 2023 se modifica la Ley de Ministerios (texto ordenado por Decreto N° 438/92) con el propósito de racionalizar y tornar más eficiente el actuar del Estado nacional. Se considera que, con el objetivo de lograr el máximo desarrollo del capital humano, resulta necesario centralizar en el Ministerio de Capital Humano las políticas en materia de educación, cultura, trabajo y desarrollo social.

⁸ Durante las décadas de los cincuenta y ochenta, en el marco de los Estados planificadores *de bienestar*, economistas como Theodore W. Schultz (1961) y Gary Becker (1964) sostenían que la educación y la capacitación no constituían un gasto, sino una inversión estratégica con retornos futuros tanto individuales como colectivos; y que era un factor decisivo para explicar el crecimiento económico, incluso más gravitante que la dotación de recursos naturales o el capital físico. El primer interrogante que enfrentaron estas teorías fue determinar quién debía asumir la responsabilidad de invertir en ello.

⁹ El Ministerio de Capital Humano se compone de la Secretaría de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Secretaría de Cultura; Secretaría de Educación; Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia; y Secretaría de Coordinación Legal y Administrativa.

¹⁰ Del estudio de las estructuras administrativas de la unidad mayor del estado encargada de gestionar la educación, podemos observar cómo, a partir de las Resoluciones 74/2024 y 90/2024, las unidades han sido eliminadas o reconfiguradas. En efecto, vemos desaparecer el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), el programa de Educación Sexual Integral, de infraestructura escolar y becas estudiantiles. Por su parte han sido reconfigurados el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la Dirección de Innovación Educativa, la Dirección de Educación Secundaria, la Dirección de Experiencias en Educación Cooperativa, la Subsecretaría de Políticas Universitarias, la Dirección de Evaluación y los Talleres Gráficos, Suministros y la Biblioteca Nacional de Maestros.

Parte de todo este panorama ha sido recogido por diversas fuentes periódicas, sin embargo, invisibilizado por los medios hegemónicos y afines al poder político. Estas medidas han generado tensiones con sindicatos, universidades y gobiernos provinciales, y han sido objeto de protestas y movilizaciones en defensa de la educación pública.

¹¹ Sennett (2000) advierte sobre cómo las nuevas formas de organización del trabajo y la gestión basada en la flexibilidad, la eficiencia y la competencia afectan la cohesión social y la identidad de los sujetos. El nuevo perfil burocrático (técnicos pro-mercado, énfasis en resultados y eficiencia) responde a esa lógica despersonalizadora y despolitizadora, donde los funcionarios ya no piensan en el largo plazo ni en el bien común, sino en gestionar según métricas inmediatas.

¹² Sandel critica cómo la lógica del mercado ha invadido esferas que deberían regirse por valores democráticos y éticos, donde se traslada la responsabilidad educativa al individuo, deslegitimando la función del Estado

como garante de derechos.

¹³ El programa «Voucher Educativo», implica un subsidio a la demanda: las familias con hijos de hasta 18 años que asisten a instituciones educativas públicas de gestión privada de niveles inicial, primario y secundario con al menos 75% de aporte estatal pueden aplicar.

¹⁴ En el texto «La educación en Debate», Ball (2008) analiza cómo las políticas educativas contemporáneas adoptan mecanismos de rendición de cuentas, evaluación por resultados y lógicas de mercado impulsadas por organismos internacionales.

¹⁵ En el marco del Compromiso Federal de Alfabetización se desarrolla el «Plan Nacional de Alfabetización» (Resolución CFE N.º 471/2024), se diseña la «Red Federal de Alfabetización», a través de la cual la Secretaría de Educación articula con las 24 jurisdicciones para acompañar la implementación y el desarrollo de los planes estratégicos. La Red brindará a los referentes acceso a recursos formativos de la mano de expertos nacionales e internacionales.

¹⁶ Es un programa nacional de ampliación de la jornada escolar que busca añadir una hora más de clase por día en las escuelas primarias de gestión estatal. En términos cuantitativos significa agregar 38 días más de clase por año, equivalente a un ciclo lectivo, en la conclusión del trayecto formativo. El programa impulsado por el Ministerio de Capital Humano y aprobado por unanimidad por todas las provincias en el Consejo Federal de Educación (CFE) está destinado a reforzar el aprendizaje en matemáticas y lengua.

¹⁷ A partir de 2024, los estudiantes del último año del secundario que tengan la «Beca Progresar» deberán completar el «Curso de Orientación Vocacional y Laboral» como requisito obligatorio para cobrar la ayuda económica, además de formar parte de las actividades complementarias del programa.

¹⁸ Moiano (2023) señala cuatro características que sustentan el diagnóstico del sistema educativo en el que se apoyan los gobiernos que aplican políticas de corte neoliberal: ineficiente, inequitativo, burocrático y caro. La primera, alude a una inversión considerada *excesiva* para un producto *insuficiente*. La segunda, a una inversión igualitaria, pero negativa, para todos los estudiantes. La tercera, a una estructura *hipertrofiada* que ralentiza los procesos. Y la cuarta, a un *gasto* en formación inadecuada y recursos, desproporcionado a la calidad del resultado obtenido, en relación directa con la *ineptitud* docente, la cual se culpabiliza ante las crisis educativas. De este modo, el Estado se enajena de su función principal como garante de derechos en materia educacional. Lo que antes integraba y cohesionaba, ahora se retira, dejando un sistema fragmentado, sin coordinación estatal central.

¹⁹ Bottinelli (2024) afirma que, la elección de las universidades por parte del gobierno, como uno de sus principales adversarios, cumple una función simbólica: contraponer al presidente a instituciones que alberguen

colectivos del mal, en referencia a militantes del peronismo, justicialismo y de izquierda.

Referencias bibliográficas

ALONSO BRÁ, M. (2007). *El encuentro del saber administrativo con el saber educativo*. En X Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas Universidad de Buenos Aires.

———(2008). La política y la administración educativa en nuevos tiempos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 24(3), 407–433.

BALL, S. J. (2003a). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.

———(2003b). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228

———(2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.

———(2011). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge.

BLUTMAN, D. (2023). *La nueva gestión pública en América Latina: desafíos y perspectivas de la gobernanza educativa*. Buenos Aires: Eudeba.

BOTTINELLI, A. (2024a). *Desmantelamiento institucional y política educativa en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Académica.

———(2024b). Motosierra contra la educación. *Le Monde diplomatique*. <https://recursoshumanosdf.ar/contenido/33264/motosierra-contra-la-educacion>

BOURDIEU, P. (1997a). *El poder simbólico*. Buenos Aires: Anagrama.

———(1997b). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BROWN, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpasso.

———(2020) *En las ruinas del neoliberalismo: El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños.

CANELO, P. y CASTELLANI, A. (2018). *Los CEOs en el gobierno: el nuevo poder empresarial en la Argentina de Cambiemos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAO, H., DUCA, D., y REY, J. (2008). *Modelos de gestión y reforma del Estado en Argentina: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: FLACSO.

———(2015). *Administración pública y políticas educativas: enfoques y trayectorias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CHIROLEU, A., et al. (2012). *Políticas educativas y modelos de Estado en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

- DA PORTA, E., y UZIN, M. (2019). *Política, medios y educación: el discurso de la calidad educativa en la Argentina reciente*. Córdoba: Editorial UNC.
- DELGADO, D. (1994). *Estado y sociedad: La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: FLACSO. Grupo Norma.
- FELDFEBER, M. (2009). *La democratización de la educación: políticas, actores y disputas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- FELDFEBER, M., GLUZ, N., y ROGGI, C. (2018). *Neoliberalismo tardío y políticas educativas en la Argentina reciente*. Buenos Aires: CLACSO.
- FILMUS, D. (1994). *Educación y poder en la Argentina: entre la centralización y la descentralización*. Buenos Aires: FLACSO.
- FILMUS, D. F. (Comp.) (2024). *¡Afuera!: el lugar de la educación y la ciencia en el anarcocapitalismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FEDUN.
- FRIEDMAN, M. (1970). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- GARCÍA, S., MANZIONE, C. y ZELAYA, M. (2015). *Educación, Estado y organismos internacionales: las políticas de los 90 y sus efectos*. Buenos Aires: CLACSO.
- GENTILI, P., SUASNÁBAR, C. y RIQUELME, G. (2010). *Políticas educativas y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- GLUZ, N. (2009). *Educación y ciudadanía: aportes para pensar la inclusión social*. Buenos Aires: Paidós.
- GLUZ, N., y FELDFEBER, M. (2020). *Educación y neoliberalismo tardío: disputas por el sentido de lo público*. Buenos Aires: CLACSO.
- GRIMBERG, M., GENTILI, P., y SUASNÁBAR, C. (2004). *Políticas, sujetos y resistencias en la educación argentina post-2001*. Buenos Aires: CLACSO.
- HAYEK, F. A. (1944). *The road to serfdom*. Chicago: University of Chicago Press.
- INDA, G. (2023). *La burocracia ampliada: transformaciones del Estado y nuevas formas de gestión pública*. Buenos Aires: UNGS.
- ISUANI, E. (2022). *Ética, eficacia y Estado: dilemas de la administración pública contemporánea*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- JODELET, D. (1986). *Representaciones sociales: Fenómenos, conceptos y teorías*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ, P. (2013). *El homo consultor: tecnocracia y gestión en las políticas públicas contemporáneas*. Buenos Aires: Biblos.
- MARQUINA, M. (2025). *Educación y política en tiempos de ajuste: Estado, mercado y derecho a la educación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- MOISANO, A. (20 diciembre de 2023). El proyecto educativo libertario. *Revista Lanzallamas*. <https://revistalanzallamas.com.ar/el-proyecto-educativo-libertario/>

POWELL, W. W., y DIMAGGIO, P. J. (Eds.). (1983). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

RODRÍGUEZ, L. (2017). *Política educativa y gestión del cambio: actores y estrategias en la reforma argentina de los 90*. Buenos Aires: FLACSO.

RODRÍGUEZ, M. (2019). *Descentralización y equidad en el sistema educativo argentino: balance de tres décadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RUIZ, G. R. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 2(34), 239–252. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>

———(3 de enero de 2025). La educación argentina bajo el gobierno libertario. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2025/01/03/la-educacion-argentina-bajo-el-gobierno-libertario/>

SANDEL, M. (2013). *What money can't buy: The moral limits of markets*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

———(2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* London: Allen Lane.

SANTÍN, S. y NEGRO, E. (2023). Rupturas y persistencias en la gestión educativa: preguntas abiertas sobre un modelo para armar. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 1(33), 185–202.

SANTIN, S. A. (2024). Transformaciones en la administración educativa en Argentina: Evolución de roles, funciones y perfiles profesionales en la gestión pública. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 15(22).

SANTOS, B. de S. (2006). La sociología de las ausencias y las emergencias: para una ecología de saberes. En B. de S. Santos (Ed.), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13–41). Buenos Aires: CLACSO.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

SUASNÁBAR, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de políticas: Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Temas y Debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales*, 9(10). Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

———(2015). *Reformas educativas y políticas de gestión: análisis comparado en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.