

Entre la concertación federal como problema y la preeminencia de la iniciativa nacional: el caso del Consejo Federal de Educación

Marisa Díaz*

Este texto se escribe en el año en que celebramos el 40º aniversario del retorno a la vida democrática en la Argentina. En estas cuatro décadas, el gobierno de las políticas educativas de alcance federal ha contado con un singular espacio para la discusión y la toma de decisiones: el Consejo Federal de Educación (CFE)¹. La condición de singular le fue otorgada en tanto espacio político-estatal que reúne a decisores/as y técnicos/as con pertenencias y representaciones diversas; un espacio que por definición posee la responsabilidad de establecer gran parte de las *reglas del juego político que tendrá vida en un sistema educativo en imperfecto funcionamiento en su organización y dinámicas*.

El CFE es más conocido por sus decisiones, expresadas en declaraciones y resoluciones, que por su organización y funcionamiento. Quienes lo integran resuelven en nombre “de...” en distintos asuntos educativos y comparten un ejercicio sistemático de coautoría. Lo hacen en pos de la unidad del sistema educativo, ya que reconocen que, al decidir “en y por lo común”, “en y por lo federal”, activan un mecanismo de síntesis que intenta –no siempre con éxito– interpretar los intereses “particulares” que se representan.

Este ejercicio de coautoría de las políticas federales supone la concurrencia de fuerzas y responsabilidades que generan, desde mi perspectiva, un accionar colectivo entramado, direccionado a armonizar los intereses y prioridades de las/os representantes gubernamentales con los intereses y prioridades de las/os representadas/os: conducciones educativas, docentes, sindicatos, estudiantes, familias, etc. Este entramado sostiene y equilibra la singularidad del encuentro, aportando el respaldo; una condición de base para que acontezca la compleja operación política de concertar.

En estos cuarenta años democráticos, resulta posible afirmar que la actividad del CFE se ajustó proulijamente a las atribuciones que le fueron

¹ El Consejo Federal de Educación configura un órgano de gobierno regulado por la Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006. Sus funciones se encuentran establecidas en el Título X, Capítulo III, artículos 116, 117, 118, 119 y 120.

La Ley de Educación Nacional derogó la anterior ley Federal de Educación 24.195 que, en su Título X, Capítulo II “Del Consejo Federal de Cultura y Educación”, le dedicaba cinco artículos (54, 55, 56, 57 y 58). En ese articulado, se estipulaban sus funciones y los asuntos sobre los que tenía injerencia. Sus orígenes se remontan a la década del setenta, cuando por Ley 19.682 de 1972 se creó con la “misión de planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa que, en los diversos niveles y jurisdicciones –nacional, provincial, municipal y privado– del sistema escolar, comprometan la acción conjunta de la Nación y de las Provincias”. Con posterioridad esta ley queda sin efecto a partir de la sanción de la ley 22.047 del año 1979 que crea el Consejo Federal de Cultura y Educación, fusionando el área educativa con cultura. Si bien su funcionamiento no se vio interrumpido por la dictadura cívico-militar, en este artículo solo abordamos el período democrático, desde 1983 hasta la actualidad.

(*) Artículo publicado en *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable*. Alan Baichman y Natalia Stoppani (comps) Ediciones del CCC. Buenos Aires 2024.

conferidas. Aunque sus funciones se hayan desplegado con intensidad es en vaivén, mantuvo su protagonismo. Intervino en todas las decisiones de política educativa más relevantes del período, dinamizando una conversación federal en diferentes planos, tiempos y espacios, que trascendió a su organización y a sus miembros. Hasta el presente, ha consolidado este accionar en una doble condición: como instituto gubernamental de concertación y como actor político sistémico a través de la “asamblea de ministros/as”.

Sobre determinadas dinámicas y tensiones que se habilitan a partir de contar en el sistema educativo con un CFE, tanto sujeto político como herramienta gubernamental, este artículo aportará algunas reflexiones. En ellas se reconoce un valor relevante a la existencia de este órgano de gobierno y, en igual sentido, a la consideración de un potencial de actuación poco ensayado hasta el presente.

Entre lo que hoy construye/habilita el CFE y lo que puede llegar a realizar, se inscribe esta escritura, interesada en enfatizar que es posible e imprescindible ampliar los debates, incrementar la participación y dotar a la construcción de consensos de otras herramientas que permitan consolidar un federalismo educativo de cercanía menos radial, más institucionalizado en sus prácticas de concertación, fortalecido desde las jurisdicciones, que gobierne más, que transgreda e incomode de ser necesario, que no resigne a sus representadas/os.

El Consejo Federal de Educación

No es un juego de palabras: un consejo federal es una institución del federalismo, que en los hechos articula política y técnicamente *múltiples y solapadas instancias de decisión*². En nuestro país, existen los consejos federales no necesariamente como parte de una estrategia integral de construcción de políticas públicas, sino como herramientas de ámbitos específicos que pueden encuadrarse en un modelo de federalismo cooperativo³.

Un consejo federal cooperativo puede contar con diferentes finalidades y rangos de conformación variados⁴, pero como rasgo común, en todos se delibera y

² Esta constituye una definición que aparece en Horacio Cao et al. (2016). Este artículo caracteriza al CFE en contraste con otros consejos y puntualiza notas identitarias que le otorgan un rango distintivo.

³ En el trabajo citado en la nota anterior, se analiza la transición *de un modelo de federalismo dual a otro cooperativo*. En el primero, las interacciones federales entre los estamentos nacionales y subnacionales acontecen, en palabras de sus autores/a, “en la cúspide de la pirámide político-institucional”. Al respecto, Maximiliano Rey sostiene que, en este modelo, la acción se desarrolla en el poder legislativo y que en el segundo entran en juego institutos (los consejos federales) que “se despliegan alrededor de líneas medias del ejecutivo nacional y de las provincias. Esto es así pues los mecanismos de cooperación intergubernamental adquieren especial importancia dada la coexistencia y superposición de responsabilidades y funciones entre los niveles de gobierno de un Estado federal en su etapa cooperativa” (en Cao et al., 2016).

⁴ Una primera aproximación llevada a cabo por Maximiliano Rey en 2013, identificó “treinta y cinco consejos federales –no todos actualmente vigentes– de los siguientes sectores (o subsectores) de políticas: producción; industria; pymes; minería; agro; energía eléctrica; trabajo; pesca; vialidad; recursos hídricos; responsabilidad fiscal; impuestos; consumo; saneamiento; vivienda; desarrollo social; educación y cultura; salud; previsión; población; discapacidad; seguridad interior; seguridad vial; turismo; niñez, adolescencia y familia; ciencia y tecnología; comercio exterior; derechos humanos; mujer; tercera edad; drogadicción; catastro; función pública; medio ambiente; y juventud”. Asimismo, al analizar la normativa que los regula, verificó “un amplio margen de variación entre los consejos: el asesoramiento al gobierno nacional o provincial, la evaluación de políticas, la distribución de fondos coparticipables, la promoción y asistencia a las provincias a fin de crear organismos especializados en temas específicos”, entre otras. Resulta

decide. La acción deliberativa acontece puertas adentro y discurre por acciones formales e informales propias de los cuerpos colegiados de representación, en particular de aquellas que poseen incidencia en el diseño de las relaciones intergubernamentales. Lo que se decide se comunica material o gestualmente y llega por diferentes vías a los destinatarios de lo acordado. Denominaré a esta instancia “*la primera conversación*”.

En el caso particular del CFE, sus resoluciones sintetizan deliberación y decisión. En este momento del proceso, cuando se hace público lo concertado, para el sector educativo en particular se abre otra instancia singular: las regulaciones en acción generan “*la segunda conversación*”.

Cuando directa o indirectamente estas concertaciones llegan a los/as representados/as, suelen ser interpretadas desde una gama de lecturas que pueden manifestar adhesión, desconfianza, indiferencia, rechazo, etc. Estas lecturas, a su vez, según sea la fuerza con que presionen en las capacidades gubernamentales de cada jurisdicción educativa, determinarán en última instancia la intensidad del cumplimiento efectivo de lo acordado con relación a la “bajada de los de arriba”⁵. En estas lecturas de posición de los/as representados/as es posible incluir a los sindicatos, especialistas o medios de comunicación.

Por lo tanto, las decisiones educativas federales tendrán impactos disímiles, vitalidades e interpretaciones diversas en su recorrido, estrechamente ligadas a su contextualización capilar. Esta segunda ronda de conversaciones nos enfrenta a una de las tensiones más notorias de este espacio: la incidencia de lo regulado en las expectativas/necesidades de los sistemas. En esta tensión se juega el poder de marcación/transformación de lo concertado en lo instituido y las capacidades de los/as decisores/as territoriales para generar una implicación colectiva de inscripción en lo común/nacional sin descuidar tradiciones, la defensa de identidades y autonomías, mecanismos de consulta, tiempos institucionales y electorales, entre otros elementos contextuales.

La voz de la asamblea lejana se vuelve cercana en los cabildeos con tonadas provincianas, y en ellos, lo decidido se moldea nuevamente con un aditamento más: se interpretan las decisiones desde las inocultables desigualdades y brechas locales y regionales que caracterizan al sistema nacional, que les imponen a las políticas concertadas la compleja tarea de interpretarlas e incluirlas.

La comunicación pública y mediática de las resoluciones del CFE desde hace décadas concita el interés general solo en temáticas muy específicas; por caso, la duración del ciclo lectivo, el calendario nacional de vacaciones o algún posicionamiento valorado como disruptivo referido, por ejemplo, a la evaluación de los aprendizajes, decisiones sobre repitencia, terminalidad de estudios secundarios, etc. En estos casos, los acuerdos se convierten en noticias que irrumpen y se desvanecen vertiginosamente. Una mención especial merece la actuación de los medios de comunicación en el período pandémico. En

pertinente señalar que los consejos pueden estar integrados por las máximas autoridades de las áreas involucradas o por funcionarios/as de rangos intermedios, y que esta conformación es determinante para la incidencia política de lo resuelto.

⁵ Frase de uso corriente en el sistema educativo que refleja una lectura jerárquica sobre el proceso de toma de decisiones. Las/os de arriba son las/os lejanos con poder; para **las/os** de abajo, ellas/os deciden a distancia de lo real con aciertos y errores.

conjunto, alimentaron un particular interés por las discusiones y resoluciones del órgano federal. Durante esta etapa los acuerdos federales producidos no solo se difundían, sino que eran analizados política y técnicamente en lo público en una suerte de gran asamblea virtual. Las opiniones y valoraciones vertidas por comunicadores/as, especialistas, dirigentes políticos, ciudadanía y opinólogos/as fueron disimiles en pertinencia e intencionalidad, pero tuvieron incidencia en las apreciaciones a favor o en contra de lo regulado y de las estrategias de gobernabilidad federal concertadas.

Acerca de su funcionamiento en el tiempo

Si bien el CFE surgió en 1972 por decreto-ley del gobierno de facto del general Alejandro Lanusse, fue recién a partir de 1984 –restituido el Estado de derecho– que este órgano de gobierno adquirió visibilidad y protagonismo en el complejo intento de acordar un proyecto educativo para Argentina. Desde entonces, y continuando con una mirada a contraluz, el cumplimiento del mandato que le dio origen⁶, no ha sido ajeno a los vaivenes de las políticas educativas de Argentina y las interpretaciones que los sucesivos gobiernos democráticos nacionales y provinciales le otorgaron a ese mandato. Nos interesa presentar momentos particulares de estas cuatro décadas para ejemplificar lo expuesto: en ellos, el Consejo marcó con claridad su posición al intervenir con alta capacidad regulatoria. Dos de ellos constituyen períodos contrapuestos, enfrentados ideológica, política y técnicamente, el tercero aborda una excepcionalidad sistémica, y los tres comparten un rasgo: dinamizaron de manera relevante la segunda conversación.

El *CFE operativo* –enmarcado en las políticas educativas de los noventa– le otorgó al proceso de concertación federal una preeminencia técnica notable, entendiendo aquí lo técnico, en palabras de Esteban Amador (2017)⁷, como “la fantasía de lo automático”, la fantasía que sostiene en la construcción estatal una premisa básica: desencadenados los procesos previstos, estos nos llevarían a los resultados esperados con solo acogernos a los procedimientos correctos, y no sería del todo necesaria la consideración de las instituciones, los sujetos y las condiciones contextuales en las cuales operaría ese hacer técnico. Este Consejo mantuvo una fluida labor que “acompaña las iniciativas que no produce, pero que hace propias”, promoviendo a nivel federal un proceso regulatorio de amplios efectos. Aquello que el saber técnico nacional propuso y el Consejo legitimó fue dejando definiciones e instrumentos con marcaciones prácticamente indelebles en un conjunto de asuntos políticos y pedagógicos dentro del sistema nacional que, aunque en el devenir de las políticas posteriores fueron cuestionados, revisados o retirados de escena, continúan operando de algún modo, como ordenadores de prácticas en equipos de trabajo jurisdiccionales o escolares.

⁶ La ley 19.682/72 en su Artículo N°1 establece: “*Crease el Consejo Federal de Educación cuya misión será de planificar, coordinar, asesorar y acordar en los aspectos de la política educativa nacional que, en los diversos niveles y jurisdicciones -nacional, provincial, municipal y privado-- del sistema escolar, comprometan acción conjunta de la Nación y de las Provincias*”.

⁷ Esteban Amador (2017) utiliza la imagen de fantasías automáticas como parte de lecturas posibles sobre el lugar de los saberes técnicos en el Estado, más precisamente en el encuentro de estos con las burocracias estatales. Tomo prestadas sus consideraciones porque me sirven para encuadrar, de algún modo, el análisis de la producción de acuerdos de los noventa, cuando el rigor en lo técnico era sinónimo de efectividad conducente, lo garante ante precariedades diversas.

Todavía es posible encontrar en uso ciertas formulaciones, conceptos e instrumentos de planificación y gestión que emergieron con fuerza en ese tiempo y quedaron en sistema. Ejemplos: “transformación educativa”, “niveles de especificación curricular”, “las dimensiones de la institución escolar”, “el proyecto educativo institucional” y “el proyecto curricular institucional”, “los niveles de logros”, “la clasificación de los contenidos”, “el trabajo por proyectos”, “el trabajo en redes” y “algunos de los formatos de capacitación de la Red Federal de Formación Docente Continua”, entre otros. Cabe preguntarse, con relación a esta vigencia, ¿a que podríamos atribuirla? ¿Con qué vacancias dialogaron/dialogan estas definiciones de política educativa?

Una mirada de conjunto a los acuerdos producidos en este período nos presenta un órgano de gobierno que acompañó decisiones de iniciativa nacional orientadas a compensar y asistir jurisdicciones en sus fragilidades o a un “dejan hacer” en nombre del respeto a las autonomías jurisdiccionales. Estos modos de construcción fueron prevalentes en esta etapa y generaron con algunas jurisdicciones un esquema de tutela y/o dependencia de la iniciativa nacional que se ha mantenido en el tiempo. En otras provocó, una persistente defensa de lo propio; dicho, en otros términos, de la “conversación local” como un modo atemperar o resistir los efectos de la iniciativa nacional.

El *CFE estratégico* coincidió con la etapa que se inauguró con la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de la Ley de Educación Nacional. Esta última refundó el espacio con el mismo mandato, pero con otros atributos y un margen de poder mayor. En ella, se interpretó y reafirmó la naturaleza política del ámbito, al otorgarle la facultad de generar regulaciones vinculantes de cumplimiento obligatorio⁸. La conversación institucional sobre las políticas educativas se tornó más precisamente política. En tanto interrogaba lo técnico desde sentidos y encuadres que explicitaban los derechos por los que abogaba, esta postura constituyó el eje vertebrador de toda la construcción de este tiempo. Aunque este Consejo continuó acompañando decisiones que no producía inicialmente, contaba con otras atribuciones formales para desplegar su mandato, fortaleciéndolo, para ejercer sus funciones en el sistema. El órgano promovió un notable cambio de tono en el diálogo federal, y en la enunciación oficial de lo acordado, lo técnico se volvía un acto político. Lo que quedaba regulado se situaba entre el encuadre general y la prescripción, esta última, solo reservada para cuestiones que merecían un direccionamiento específico ligado a la condición de lo vinculante.

Las provincias le reconocieron a este tiempo una gestualidad política novedosa, que se constató en la intensificación de la circulación de la palabra y la explicitación de los posicionamientos particulares. Las autoridades provinciales se asumieron autorizadas a expresar en los actos resolutivos *un aquí estamos, esto somos*, que cobró fuerza en aquello que colectivamente se decidía.

⁸ Acuerdos federales vinculantes. La Ley 20206 de Educación Nacional establece en su artículo 118 que las resoluciones del CFE serán de cumplimiento obligatorio, cuando la asamblea así lo disponga, de acuerdo con la reglamentación que la misma determine para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley 26075.

Dentro de este período se produjo una escena particular en la actuación del CFE en la etapa 2015-2019⁹. Durante estos años, el órgano federal asumió lo estratégico como una acción revisionista y un intento programático de construcción de nuevos horizontes para el sistema.

Durante este período prevalecieron las resoluciones de carácter programático direccionadas a una revisión en prospectiva de las condiciones institucionales de escolarización, sus contenidos, normativas y formaciones transversales, la formación y el trabajo docente en los niveles y las modalidades del sistema, entre otras. En tal sentido, es posible citar como ejemplos sobresalientes: “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes” (Resolución 214/04), “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior” (Resolución 47/08), Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con Resguardo Documental (Resolución 59/08), Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución 79/09), “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (Resolución 84/09), Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Resolución 188/12), Programa Nacional de Formación Permanente (Resolución 201/13) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados entre 2004 y 2012.

Durante el *CFE de la pandemia* (2020-2021), la gobernabilidad federal de la excepcionalidad del momento fue asumida bajo las premisas del cuidado sanitario, el acompañamiento institucional y el sostenimiento de la enseñanza. Se reguló sobre lo inédito, preventiva y proactivamente, reconociendo la necesidad de anticipar política y técnicamente el día después del acontecimiento pandémico, como un tiempo de retorno que renovarían el sistema de la prepandemia. Las resoluciones de la etapa se construyeron con la participación de actores diversos en condiciones de concertación no habituales. Gran parte del proceso se desplegó en la virtualidad o sujeto a los protocolos de distanciamiento vigentes, en un clima de temores y apremios expresados en las expectativas de representantes y representadas/os. Una nota a resaltar en el período consistió en la aprobación por unanimidad que la asamblea le otorgó a prácticamente la totalidad de las resoluciones de esos años.

Este proceder expresó un nosotros ampliado, una articulación intersectorial e interinstitucional pocas veces acontecida en este ámbito, como así también una necesidad: sostener el entramado federal en lo adverso y en las diferencias. Este posicionamiento le permitió al CFE exhibir robustez, autoridad y legitimidad en su hacer, en un escenario complejo y escurridizo. En sus efectos, lo acordado reguló más en los aspectos sanitarios y de acompañamiento que en las diferentes formas de escolarización que se habilitaron; en lo referido a la organización pedagógica-institucional, en sus distintas dimensiones lo concertado transitó por diversas traducciones en las “segundas conversaciones”, que promovieron adhesiones, críticas y resistencias varias, que habilitarían otra escritura específica¹⁰. Sin

⁹ Durante el período 2015-2019, el CFE produjo regulaciones que avanzaron en la revisión y/o modificación de acuerdos preexistentes, con fuerte énfasis en la regulación de políticas de evaluación y de modelización de aprendizajes esperados. La frecuencia de sesiones decreció, pero no la producción de actos resolutivos. En lo estratégico, se aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2017-2021 (Resolución 286/16), el Plan Nacional de Conectividad Escolar Educ.Ar (Resolución 294/16) y Secundaria 2030 (Resolución 330/17). El CFE también participó en la elaboración del anteproyecto de ley del Plan Maestro.

¹⁰ Si bien el impulso y las propuestas de renovación organizativa y pedagógica de la escolarización obligatoria quedaron regulados de manera explícita en las resoluciones del período –en particular, las

embargo, resulta posible señalar que lo adverso e inesperado movilizó un período gubernamental nacional y federal de fuerte presencia sistémica.

Por primera vez en su historia, el CFE reguló protocolos de intervención. Así, por Resolución 362/20, el Consejo aprobó su propio funcionamiento remoto y determinó para sí los mecanismos de convocatoria, aprobaciones de documentos, resoluciones y declaraciones; el quórum para sesionar y las herramientas técnicas a ser aplicadas, propias de la virtualidad. Con posterioridad, vendría la aprobación una serie de Acuerdos orientados a establecer hojas de ruta sanitarias, organizativas y pedagógicas que abordaban cuestiones referidas a la continuidad pedagógica en la Educación Obligatoria y la Formación Docente, orientaciones para la evaluación jurisdiccional y nacional de la continuidad pedagógica, el protocolo marco y los lineamientos federales para el retorno a clases, formas de escolarización para la reorganización institucional, la priorización curricular y la gestión de la enseñanza, evaluación, acreditación y promoción de los aprendizajes y las estrategias de acompañamiento situado de las/os y las/os estudiantes en riesgo pedagógico (Programa Acompañar, Puentes de Igualdad).

En los tres momentos, el CFE no se distanció de sus funciones, pero no operó en ellas siempre del mismo modo. Entre otras razones, porque la concertación federal como práctica política resulta dinámica, con lógicas propias del ámbito y de los sujetos políticos que lo conforman. Por caminos diversos la marcación en el sistema se evidenció y posibilitó el desarrollo de escenarios de transformaciones o atención de emergentes.

Prácticas regulares

Más allá de los distinguos que me permiten identificar momentos de actuación de este órgano de gobierno con características específicas, resulta posible reconocer ciertas “regularidades” en el proceder del CFE que trascienden los diferentes gobiernos educativos hasta el presente. Estas regularidades pueden ser consideradas como emergentes del propio formato Consejo, que no es novedoso en las tradiciones de nuestro sistema, pero también como la expresión de las disputas que concita trabajar federalmente dentro y fuera del sector educativo.

Una particularidad de estas prácticas radica en que ejercen una mediación oficiosa entre las iniciativas del ministerio nacional y la materialidad de los acuerdos, entre lo regulado y la discrecionalidad, lo explícito y lo tácito. Como tales, no cuentan con ninguna escritura que las haga públicas en sus mecanismos internos, pero si no se conocen, probablemente cueste más participar en lo que debe resolverse. Prácticas regulares a prueba de gestiones propias de la zona gris, de ese intersticio de poder opaco en lo público, que vincula la deliberación con la decisión.

El proceso de construcción de los Acuerdos

Resoluciones 366/20, 367/20 y 368/20–, en la actualidad, algunas de las definiciones concertadas y ensayadas durante la pandemia configuran una agenda deseada, pero de compleja continuidad; en particular, aquellas que implican cambios en las maneras de problematizar y abordar persistentes dificultades para la existencia de otros modos escolares para enseñar y aprender.

Si bien no todas las políticas educativas se definen en el CFE, aquellas que constituyen su objeto de trabajo en tanto demandan para su desarrollo el consentimiento federal usualmente surgen de la iniciativa del Estado nacional en su carácter de coordinador general y promotor de ellas. Este proceso puede habilitar una coreografía Nación/jurisdicciones o bien representar un acto informativo. Dicho, en otros términos, cada gestión de gobierno educativo le otorga su propio sello al proceso, por lo tanto, resulta posible contar con acuerdos federales que emergieron de anteproyectos ampliamente consultados y consensuados, parcialmente consultados, codiseñados, o impuestos arbitrariamente.

¿Sobre qué asuntos se construyen acuerdos en el CFE? La agenda temática de lo trabajado es amplia y puede incluir desde definiciones de alto rango hasta una declaración de interés que acompaña acciones no estrictamente escolares y/o educativas. Esa amplitud la regulan conjuntamente la autoridad nacional y la Secretaría del Consejo. En esta instancia, se juegan habitualmente negociaciones intra e interinstitucionales para establecer prioridades, inclusiones, exclusiones y adhesiones por voto.

Respecto a los asuntos tratados por el CFE en el período, observemos el ejercicio de sistematización llevado a cabo por Manolo Gómez¹¹.

Manolo Gómez (2020) construye “cuatro campos temáticos referidos a estos objetos de trabajo”, a saber: política educativa, cuestiones técnico- pedagógicas, organización escolar y organización interna del CFE. Asimismo, jerarquiza las resoluciones del período 1990-2016 “de mayor a menor”, considerando su impacto potencial en el sistema educativo y el grado de compromiso que comportan para las provincias. Y establece cuatro niveles: resoluciones de ejecución que obligan a las provincias y a la Nación a adoptar medidas concretas y específicas, resoluciones que abren una cuestión a la consulta federal, resoluciones que declaran un tema o acontecimiento de interés del CFE y resoluciones que forman una comisión de estudio sobre un tema¹².

La gestación de un acuerdo implica un ida y vuelta de escritos/propuestas borradores que acumulan versiones de revisión hasta lograr el óptimo técnico que les permita convertirse en anteproyectos de resolución. En esta etapa, el protagonismo de los equipos técnicos nacionales y jurisdiccionales es alto, aun con capacidades disímiles para participar del proceso¹³.

Habitualmente este proceso se construye radialmente desde el Ministerio al Consejo y a través de él a las jurisdicciones. En estos circuitos, los equipos y las/os funcionarias/os de mandos medios nacionales y provinciales trabajan para

¹¹ Manolo Gómez se desempeñó, entre otras funciones, como secretario de Educación de la Provincia de Santiago del Estero durante 2004-2005. Desde esa experiencia y de su paso por otros cargos de gestión, construye su tesis doctoral (Gómez, 2020).

¹² Si bien Gómez analiza una etapa en particular, su categorización podría aplicarse a las actividades de todo el período abordado en este artículo.

¹³ No en todas las jurisdicciones existen equipos técnicos estables por dirección o áreas, e incluso en las que existen, no necesariamente representan una conformación multidisciplinar. Son pocas las jurisdicciones que cuentan con esos recursos profesionales de manera estable. En otros casos, constituyen perfiles solventados por el Estado nacional. En algunas jurisdicciones, el proceso de consulta se resuelve solo a nivel de las autoridades superiores.

que los acuerdos acontezcan. La horizontalidad de esta instancia resulta más formal que real, dado lo heterogéneo del mapa de capacidades de los equipos involucrados y los mecanismos de decisión propios de cada jurisdicción. La cooperación que instala este proceso posee intensidades diversas según la prioridad otorgada a la tarea, los tiempos para concretarla y los lineamientos políticos que se establezcan para cada acuerdo. Podríamos sostener que aquí comienzan a materializarse las negociaciones y los objetos de trabajo, que inicialmente suelen ser documentos de las/os técnicas que empiezan a perfilarse como aptos para negociar. En este cambio de valoración estratégica, es probable que estos objetos determinen sus propias coreografías.

En esta instancia, si bien resulta posible afirmar que prevalece la iniciativa nacional, los procesos de interacción pueden ser bidireccionales Nación-provincia-Nación, o multidireccionales, en tanto el momento promueve un encuentro particular de actores, posiciones y visiones sobre los objetos/asuntos a regular.

Los ejemplos que se citan a continuación ilustran diversos escenarios, actores y temporalidades implicados en los acuerdos:

Resolución 118/10: aprobó las bases de la educación permanente de jóvenes y adultos y los lineamientos curriculares de la modalidad. El proceso de consulta se mantuvo por dos años, en el afán de negociar un acuerdo que superara las resistencias explícitas de dos jurisdicciones.

Resolución 174/12: definió las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades y su regulación”. En particular, el gran objeto de discusión intra y extrasistema educativo consistió en la unidad pedagógica del primer ciclo de la escuela primaria. La negociación también persistió dos años.

Resolución 201/13: el Programa Nacional de Formación Permanente, más conocido como Nuestra Escuela, insumió un largo período de discusión técnico-política con los sindicatos. Se conformó una mesa de trabajo específica coordinada por el Instituto Nacional de Formación Docente, que codiseño sus contenidos, metodología de trabajo y seguimiento territorial.

Resoluciones del período pandémico: en su diseño, involucraron directa o indirectamente, además de a las/os participantes habituales, a sanitaristas, epidemiólogos/as, especialistas en educación a distancia, arquitectos/as, expertos/as en seguridad ambiental, centros de estudios especializados, áreas gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, organismos internacionales, fuerzas políticas, entre otros.

Una mirada global sobre las décadas que nos ocupan nos advierte que, en los hechos, aunque algunos acuerdos han gozado en su momento de un alto nivel de consulta y consenso, este hecho no es garante excluyente de sus efectos en el sistema. Son múltiples los ejemplos de sólidos acuerdos de bajo impacto sistémico. Uno de ellos, tal vez el más claro de los últimos tiempos, lo representa la Resolución 93/09, que aprueba las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”. A quince años de su aprobación, continúa siendo valorada como el gran marco de referencia para las políticas de transformación de la educación secundaria; sin embargo, su incidencia en el diseño de políticas territoriales es de baja intensidad o

fragmentada, con escasas experiencias de cumplimiento integral, y permanece cristalizada como un horizonte deseado y no como un camino posible de transitar.

La comunicación de lo acordado

Las formas de enunciación político-técnica que quedan materializadas en los acuerdos resolutivos no constituyen una cuestión menor; lo que se escribe y cómo se escribe reviste una atención particular. Se pretende que la voz del CFE equilibre y encuadre la prescripción en la interacción formal e informal Nación-jurisdicciones. No basta con ser claro, lo resuelto debe ser capaz de “ordenar y secuenciar un proceder” en distintos planos –nacional, jurisdiccional, institucional– y en diferentes destinatarios/as –equipos de trabajo, de conducción, docentes, estudiantes, familias, entre otros–. A tal efecto, resulta usual la aprobación de anexos con “documentos de orientaciones”, que hacen las veces de hojas de ruta de letra chica sobre las cuales suelen construirse las contextualizaciones jurisdiccionales.

Este andamiaje representa una instancia que en los diversos gobiernos educativos de la democracia ha gozado de múltiples laboriosidades, atento a las orientaciones que las/os gobernantes de turno le imprimieron y las capacidades de los equipos técnicos para concretarlas. De igual modo, es importante señalar que conviven disímiles valoraciones sobre este proceso de diseño, en tanto para algunos miembros actuales y pasados del CFE esta acción resulta insuficiente; es decir, se necesita “más tiempo de producción y análisis de lo que se desea acordar” y, para otros/as, “se debe dejar de aprobar documentos técnicos que poco ayudan en los cambios que necesitamos”.

Las negociaciones de los consensos

Como en la práctica anterior, lo habitual consiste en que el proceso de negociación se genere desde el Ministerio a la Secretaría del CFE y desde esta a las jurisdicciones. Representa un momento delicado y cuidado porque, como sabemos, negociar desde las diferencias configura un arte complejo que pone a prueba capacidades multifacéticas. Las interacciones se desenvuelven entre supuestos, lecturas y representaciones sobre lo que convoca y, desde ellas, se traman oposiciones, alianzas y adhesiones como parte de una dinámica política que alberga tensiones latentes o explícitas con incidencia relativa en la celebración de acuerdos.

Hasta el año 2003, el CFE se organizaba internamente en bloques que expresaban las fuerzas políticas que lo componían. Cada uno de estos bloques contaba con autoridades que integraban una mesa política de negociación. Por iniciativa del ministro Daniel Filmus, estos bloques dejaron de funcionar y se habilitó un vínculo más horizontal entre sus miembros. A su vez, se activó el Comité Ejecutivo, integrado por **un/a ministro/a** representante de cada región del país, y se ampliaron las representaciones con la participación del Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, y autoridades legislativas y de las centrales sindicales.

En esta acción, hallamos una posición que queda particularmente implicada y en tensión: la Secretaría del Consejo, en tanto cargo que pertenece a la estructura del Ministerio nacional, pero que ejerce la interlocución federal: quien la ejerce es propuesto/a por la autoridad nacional, pero debe contar con la aprobación de la asamblea de ministros/as.

En la práctica, el ejercicio de sus facultades puede ser real o protocolar, según sea la naturaleza y el valor político y estratégico que se le otorgue a aquello que deba acordarse y al poder y la capacidad de quien ocupa el cargo. En esta instancia, se juegan intereses y especulaciones sobre la aplicabilidad de lo regulado, la pertenencia o no al proyecto político gobernante y los efectos de adherir o rechazar, como así también el impacto de lo convenido en los sistemas territoriales.

Mientras acontecen las negociaciones, la condición federal del sistema protagoniza la escena y cada provincia/jurisdicción se expresa por sí y por el conjunto. Dicho, en otros términos, lo propio y lo común se configuran en simultáneo en lo que se decidirá y votará. Puede observarse que en esta etapa del proceso las dinámicas que se despliegan terminan anticipando en gran medida lo que puede acontecer en las asambleas regulares o extraordinarias, y que constituirá la base de los acuerdos, por mayoría o unanimidad, que a lo largo del tiempo han predominado como resultado de las votaciones en las asambleas.

Camino poco explorados

No es objeto de este artículo teorizar sobre la condición federal del sistema, pero sí es necesario reconocer que hasta el presente poco se ha avanzado en un análisis más profundo sobre la tensión que instalan los actos de gobierno que incluyen la categoría “nacional/federal”. Lo nacional como un común denominador; el gran espacio de encuentro y de ejercicio de responsabilidades concurrentes no termina de materializarse cuando se lo asume como sinónimo de gobierno central, y lo federal, como el conjunto de jurisdicciones sin singularidades, con escasa capacidad de interacción entre sí y en relación asimétrica con lo central. Hasta el presente, este constituye el escenario conceptual y político en el que ha funcionado el CFE. Reafirmando una valoración positiva de su doble condición de instrumento gubernamental y actor político sistémico, proponemos algunas reflexiones sobre sus haceres, que demandan, a nuestro parecer, ser repensados. No constituyen aportes inaugurales, sino que solo expresan una mirada construida en el tiempo sobre su funcionamiento.

La concertación federal como problema. De manera recurrente, aparecen voces y análisis que cuestionan la condición federal, considerada un obstáculo para las políticas educativas en particular para construir un sistema de calidad. Desde esas posiciones, el federalismo detiene/demora procesos que resultarían más efectivos si las decisiones no debieron ser acordadas. En esta posición, y en otras similares, lo federal parece configurar un rasgo de valoración ambigua en la arquitectura institucional del sistema educativo argentino: no se lo sustituye como diseño, pero tampoco se lo fortalece en los hechos. Tal vez constituya esta una de las razones por las cuales, hasta la actualidad, una revisión amplia de las formas de construcción de lo federal con las que contamos y que se reconocen como

superadas no tiene quórum, por ende, tampoco la fuerza necesaria para lograr el estatus de problema estratégico y desde allí convocar a la tarea gubernamental de su análisis y fortalecimiento. Tanto para quienes preferirían un modelo educativo centralizado o federal dual como para las/os que abogan por una mayor horizontalidad y/o autonomía territorial sin abandonar la unidad en diferencias. Para todas estas posiciones, la oportunidad y conveniencia de esa revisión se posponen a la espera de las siempre inalcanzables mejores condiciones políticas e institucionales para concretarla. Si esas condiciones se habilitaran en algún momento de los futuros posibles superando la defensiva argumentación para no hacer, sería interesante permitirnos repensar, en el interior de las políticas educativas, otros modos de vincular y ejercer las responsabilidades que comparten el Estado nacional y las jurisdicciones; cada una de ellas, con lógicas propias de organización y funcionamiento y con poderes y capacidades estatales. ¿Pare qué? Prioritariamente para que las asimetrías existentes dejen de solaparse en procesos participativos de concertación que, aunque satisfactorios en sí mismos, no terminan de generar una cooperación transformadora de relevancia.

La preeminencia de la iniciativa nacional. Sin desconocer que ella se encuadra en atribuciones legales y fuertes tradiciones políticas y de gestión ¿qué pasaría si se habilitaran otras formas de iniciar un proceso de concertación de carácter cooperativo? ¿Resultaría viable que las jurisdicciones o regiones propusieran agendas temáticas específicas con o sin el acompañamiento nacional? ¿Sería una atribución del Consejo habilitar esta posibilidad? La normativa vigente no es taxativa sobre la cuestión, es decir, no lo prohíbe. Entonces, ¿qué lo impide? ¿El reglamento del CFE, sus tradiciones de zona gris, el Ministerio nacional? ¿Las provincias que esperan ser conducidas, renunciando así a una actitud más proactiva? Estas preguntas implícitamente remiten a los protagonismos en las asimetrías al reconocer que la construcción federal se articula en un escenario de diferencias, desigualdades y brechas. La pretensión de hacer juntos un “común inclusivo” interpela a las políticas educativas en general y a los estamentos de decisión en particular. Durante el período analizado, el Estado nacional mantuvo el liderazgo conferido al modular, según los gobiernos, su intensidad en lo territorial. Asimismo, las provincias resignaron protagonismo a consecuencia de reconocer fortalezas nacionales que no poseían, beneficios particulares o genuinas actitudes de cooperación a favor de un bien común superior. Este proceder, desde nuestra mirada, fue consolidando en el tiempo un esquema desigual de distribuciones de protagonismos *en la primera conversación, la que incluye el par iniciativa-deliberación*, promoviendo una suerte de coreografía rígida para las decisiones colegiadas. Hacia adelante, resultaría deseable revisar este esquema y enriquecerlo con otras instancias, previstas y ya ensayadas –débil y protocolarmente–, como son las reuniones regionales establecidas en el artículo 29 del Reglamento de Funcionamiento del CFE, el cual, expresamente, establece que podrán celebrarse estos encuentros a iniciativa de las regiones para “considerar cuestiones que hagan a la especificidad de cada región o para examinar temas en carácter preparatorio de las asambleas” (CFE, 2007). Asimismo, dinamizar las cooperaciones bilaterales entre jurisdicciones, favoreciendo protagonismos diversos, dúctiles y estratégicos por su cercanía a lo

gobernado, orientados con mayor énfasis a la búsqueda de la pertinencia de lo decidido que a la potestad del decisor.

El después de lo acordado. Actualmente, a posteriori de la acción asamblearia de acordar, el CFE asume una posición de panóptico de sus propias decisiones, dado que –aunque protagoniza el codiseño– no ha logrado constituirse en un espacio con presencia e incidencia sostenida en un seguimiento político, cooperativo y solidario, de sus propios actos regulatorios. Prevalece en él, un encuadre de trabajo institucional con regularidades que, a nuestro criterio, interpretan restrictivamente sus atribuciones. El día después de una resolución del CFE –en una amplia variedad de ejemplos– no es nítido, ni tampoco homogéneo en su derrotero en el sistema. ¿Quiénes deberían dar cuenta del devenir de esa norma: ¿la Nación, las jurisdicciones? ¿Sería deseable acordar una política de seguimiento federal de las normas federales? ¿Los órganos de gobierno¹⁴ del CFE podrían ocuparse de la tarea? En estos años, de un gobierno a otro se ha custodiado el cumplimiento de los rituales y regularidades no escritos de producción de acuerdos con escasa o nula preocupación por el devenir de los procesos y tiempos de aplicación de esas normas establecidas por el propio cuerpo. ¿Sería posible/deseable cambiar esta práctica a favor de lo común?

¿Una agenda propia? Concluimos este recorrido dejando planteado este interrogante. Probablemente no exista acuerdo sobre esta posibilidad en un espacio como el CFE, toda vez que implicaría algún grado de autonomización de un órgano de gobierno con dependencia específica. Sin embargo, en un plano hipotético, podría considerarse la existencia de una agenda de autoría colegiada que no confronte con la iniciativa nacional pero que la module. Ya sea que materialmente pueda concretarse la reconfiguración de los modos de construcción federal o que se trate de una agenda discursiva y asamblearia, sería recomendable que existiera e incidiera en una construcción federal renovada. La interrogación se dirige al Consejo en su condición de actor político sistemático y busca provocar una reflexión sobre esa condición, atribuyéndole un estatus de poder no despreciable. La tensión entre lo propio y lo común vuela a aparecer aquí como telón de fondo, pero también como un imperativo para nuevos intentos de repensar qué es “lo propio y lo común”, lo “universal y lo singular”, “una escuela justa” hoy... y lo que puede llegar a ser en unos años, en un país atravesado por deudas, procesos sociales de radicalización, resistencias esperanzadas e inquietantes interrogantes sobre el futuro de la educación.

¹⁴ Los órganos de gobierno del CFE se encuentran regulados en el Reglamento de Funcionamiento aprobado por el propio cuerpo mediante Resolución 1/07. Los consultivos vigentes son, por un lado, el Consejo de Políticas Educativas; por otro, el Consejo Económico y Social; por último, el Consejo de Actualización Curricular. Sus atribuciones radican en “analizar y emitir opinión sobre aspectos prioritarios para la elaboración de las políticas educativas, produciendo informes o propuestas sobre las cuestiones sometidas a su consideración” y “proponer al Consejo Federal de Educación acciones y medidas para el cumplimiento de la normativa educativa nacional”. Asimismo, está previsto “disponer la formación de comisiones especiales o transitorias, cuando así lo decida”. Las comisiones “podrán requerir la opinión o la intervención de especialistas para la resolución de temas concretos” (CFE, 2007).

Palabras finales

Este artículo comenzó a escribirse en un tiempo político y concluye en otro. Cuando sea público, estaremos transitando los primeros tiempos de una etapa distinta, poblada de interrogantes para el sistema educativo argentino. Probablemente se hayan concretado o se encuentren en proceso políticas educativas que se anticipan como promotoras de un quiebre de consecuencias imprevisibles para lo conocido y vivido en el sector. En este escenario que se avizora, surge el interrogante sobre el lugar que ocupará el CFE en la construcción de políticas concertadas.

En las primeras líneas de este texto, le otorgábamos al Consejo condiciones y capacidades para “incrementar la participación y dotar a la construcción de consensos de otras herramientas que permitan consolidar un federalismo educativo de cercanía menos radial, más institucionalizado en sus prácticas de concertación, fortalecido desde las jurisdicciones, que gobierne más, que transgreda e incomode de ser necesario, que no resigne a sus representadas/os”. Quisiéramos reafirmar esta caracterización y proporcionarle en este nuevo escenario el énfasis de una acción irrenunciable. Se requiere de la cooperación como herramienta de base para un renovado federalismo educativo que articule el sistema imperfecto que habitamos. Aunque en cuarenta años este órgano de gobierno ha contribuido –con avances y retrocesos– a horadar los modos habituales de diseñar políticas en lo público, todavía existe un largo y laborioso camino por recorrer.

Se requiere de otros esfuerzos que no se reduzcan a una buena asignación de recursos o a la promoción de acciones gubernamentales promotoras de “innovaciones”. Los esfuerzos deberían propiciar nuevas conversaciones federales sobre viejos y nodales asuntos pedagógicos que continúan reclamando atención cotidiana en el hacer de nuestras instituciones educativas. Resaltamos aquí la necesidad de que en estos diálogos renovados se puedan revisar/repensar en profundidad las iniciativas políticas de las jurisdicciones/regiones en el escenario nacional y en sus propios territorios de intervención.

Desde nuestra perspectiva, no existirá un sistema nacional fortalecido y renovado en sus horizontes y funciones si las jurisdicciones/regiones que lo integran no comparten esta condición. Tampoco si la Nación continúa siendo referenciada como el Ministerio de Educación nacional y lo federal, como una suma igual a 24.

Se trata hacia adelante de seguir hilando las tramas del CFE en sus huellas y en su presente, en el intento de hallar otros equilibrios políticos para que el sistema que conocemos se sostenga, avance, y continúe en imperfecto funcionamiento revalidando cada día la promesa de la escuela argentina.

Bibliografía

Amador, Esteban, 2017. “Marionetas y Actores sobre la formación, la técnica y el representante”, en Abad, Sebastián y Amador, Esteban (comps.), *El fantasma en la máquina. Acerca de la formación de los agentes estatales*. Buenos Aires: Hydra.

Cao, Horacio; Rey, Maximiliano y Serafinoff, Valeria A., 2016. "Transformaciones en el modelo de gestión federal: una reflexión de los desafíos del federalismo cooperativo a partir de la experiencia en el sector educativo argentino", en *Revista Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, Santa Fe, N° 27.

CFE-Consejo Federal de Educación, 1993. "Resolución 32/93. Aprobar el documento 'Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente'".

CFE-Consejo Federal de Educación, 1994. "Resolución 39/94. Aprobar en general los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica".

CFE-Consejo Federal de Educación, 1995. "Resolución 40/95. Aprobar la actualización de los Contenidos Básicos Comunes".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2004. "Resolución 214/04. Aprobar el documento 'Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes'".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2007. "Resolución 1/07. Reglamento de funcionamiento del Consejo Federal de Educación".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2008a. "Resolución 47/08. Aprobar el documento 'Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior'".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2008b. "Resolución 59/08. Aprobar el Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con Resguardo Documental".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2009a. "Resolución 79/09. Aprobar el Plan Nacional de Educación Obligatoria".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2009b. "Resolución 84/09. Aprobar el documento 'Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria'".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2009c. "Resolución 93/09. Aprobar el documento 'Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria'".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2010. "Resolución 118/10. Aprobar los documentos 'Educación permanente de jóvenes y adultos-documento base' y 'Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes 2010. Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo. Consejo Federal de Educación y Adultos'".

CFE-Consejo Federal de Educación, 2012a. “Resolución 174/12. Aprobar el documento ‘Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación’”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2012b. “Resolución 188/12. Aprobar el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2013. “Resolución 201/13. Aprobar el Programa Nacional de Formación Permanente”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2016a. “Resolución 286/16. Aprobar el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2016b. “Resolución 294/16. Avalar la decisión adoptada por el Poder Ejecutivo Nacional de implementar el Plan Nacional de Conectividad Escolar”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2017. “Resolución 330/17. Secundaria 2030”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2020a. “Resolución 362/20. Aprobar el Protocolo de Funcionamiento Remoto del Consejo Federal de Educación”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2020b. “Resolución 366/20. Cumplimiento del protocolo marco y los lineamientos pedagógicos aprobados por la Resolución CFE N° 364/2020”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2020c. “Resolución 367/20. Establece la priorización curricular referente a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria”.

CFE-Consejo Federal de Educación, 2020d. “Resolución 368/20. Criterios de evaluación, acreditación y promoción”.

Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora, 2011. “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de ‘nuevo signo’”, en *Educação & Sociedade*, Campañas, Vol. 32, N° 115, abril-junio. Disponible en <www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092006>.)

Filmus, Daniel y Kaplan, Carina, 2012. *Para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la educación nacional*. Buenos Aires: Aguilar.

Gómez, Manolo, 2020. “Sistema Federal de Gobierno de la Educación. El caso del Consejo Federal de Educación en la Argentina”, Tesis de Doctorado en Ciencia Política, Universidad del Salvador.

Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1972. “Ley 19.682. Consejo Federal de Educación. Creación”.

Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1979. “Ley 22.047. Consejo Federal de Cultura y Educación. Creación”.

Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1993. “Ley Federal de Educación 24195. Título X, Capítulo II”.

Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006. “Ley de Educación Nacional 26206. Título X, Capítulo III”

Rey, Maximiliano, 2013. “Federalismo y mecanismos de articulación intergubernamental: el funcionamiento de los consejos federales en Argentina”, en *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, Caracas, N° 55, febrero.

Rivas, Axel, 2009. “La política educativa ante el abismo del federalismo”, en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, N° 33, Año 19, Vol. 1, junio.

Santillán, Claudia, 2020. “Tramas y sentidos en torno a las políticas públicas de formación docente continua en Argentina durante el período 2007-2015”, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.