

# ***La autonomía de las escuelas: un estudio de casos sobre la implementación en nuestro país***

Sonia Hirschberg \*

## **I. La autonomía de las escuelas en las Reformas Educativas de los 90. El estado de la cuestión**

En las últimas décadas han coincidido en distintos países políticas educativas que promovieron reconfiguraciones de las instituciones educativas mediante la promoción de mayores grados de autonomía.

Las reformas educativas de los 90 han provocado situaciones de fuerte controversia en los distintos países en relación con el impacto sobre la equidad y la calidad de aspectos centrales de las mismas, tales como la descentralización o la toma de decisiones en el nivel local y los mayores grados de autonomía para la toma de decisiones en las escuelas. Estas reformas están relacionadas con el impacto de la globalización en los sistemas educativos dado que la teoría de la libre elección de escuelas desarrollada en Estados Unidos y en los organismos internacionales (especialmente BID y BM) con la defensa de las escuelas “*charter*” y el sistema de “*vouchers*”, se extiende a otros paí-

---

\* Magíster en Ciencias Sociales orientación Educación. Coordinadora Área Investigación – DINIECE – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.  
Correspondencia: E-mail: soniahirs@me.gov.ar

ses mediante la implementación de políticas de descentralización y autonomía de las escuelas. La descentralización fue considerada por los partidarios de las reformas como una estrategia que permitía dar una respuesta más adecuada a los problemas locales. En este sentido descentralizar suponía aumentar el poder, la autonomía de decisión y de control de los recursos, las responsabilidades y las competencias de las comunidades locales, en detrimento de los órganos del estado central. Los primeros planteos acerca de la descentralización atendieron, justamente, al análisis de los beneficios derivados de otorgar una mayor autonomía a las comunidades locales.

Diversos estudios comparados (Whitty y otros, 1999; Senén González, 1994; Braslavsky, 2004) parecerían demostrar que tales argumentos quedan en el plano retórico de las intenciones y que las verdaderas razones que fundamentan los procesos de descentralización se relacionan con el alivio del centro de tensiones, en particular de índole política y presupuestaria. Para algunos autores, la tensión descentralización-centralización remite al problema de la equidad y de la distribución del poder en el sistema educativo dado que la descentralización puede implicar la pérdida de cohesión y la fragmentación del conjunto (Almandoz, 2000).

En todos los procesos de reforma la estrategia de descentralización de los sistemas educativos fue acompañada por programas y políticas que otorgaban mayores márgenes de autonomía<sup>1</sup> a las instituciones educativas. Los promotores de estas políticas utilizaron el mismo argumento: las mejores decisiones son las que adoptan aquellos que están más comprometidos con su implementación.

Estas políticas de promoción de mayores grados de autonomía incluyen definiciones sobre el fortalecimiento de las competencias necesarias para que cada institución pueda determinar sus prioridades y llevar adelante proyectos educativos propios, desarrollando capacidades y responsabilidades que les permitan hacerse cargo ante la socie-

dad en general y ante sus destinatarios más directos -los alumnos y sus familias- de los resultados de su labor, y ampliando los espacios de toma de decisiones que tradicionalmente han tenido las escuelas. También establecen que una escuela autónoma es la que

“puede generar sus propios proyectos, conducirlos, implementarlos y realizar una evaluación reflexiva de los mismos que permita, por un lado, aprender de la experiencia y, por otro lado, dar cuenta del grado en que los mismos sirven a los objetivos de la institución” (Aguerrondo y Xifra, 2002:120).

Los debates actuales sobre las políticas que favorecen mayores grados de autonomía de las escuelas se concentran en dos posturas polarizadas: para algunos son consideradas políticas neoliberales y conservadoras que tienden hacia formas regresivas de distribución de la educación correspondientes con el origen social de los alumnos (Apple, 1996; Munín, 1999), mientras para otros son instrumentos útiles para fortalecer el compromiso de los que participan en la escuela y otorgar a los actores las herramientas para elaborar los proyectos educativos que consideran más adecuados para atender sus necesidades como una respuesta al poder de las burocracias que, en distintas instancias del sistema educativo, entorpecen y limitan la libertad de acción de las unidades escolares (CEPAL-UNESCO, 1992; Narodowski, 1999; Carnoy 1999).

Los estudios realizados sobre los cambios acaecidos en la política y gestión de los sistemas educativos en los 90, tanto en el exterior como en nuestro país, señalan el alto grado de complejidad y diversidad que adquieren los procesos de autonomía en las escuelas según el nivel social que atienden y según los marcos de política educativa de las regiones o países en las que se desarrollan (Munín, 1999; Whitty y otros, 1999; Frigerio, 1994; Kisilevsky, 2001; Puelles Benítez, 1993). Algunas investigaciones que dan cuenta de distintas experiencias, ta-

les como los programas de “*school choice*”, de “*vouchers*” y “*charter schools*”, desarrolladas especialmente en los países anglosajones, establecen que el investigador se enfrenta al problema de que las referencias a la autonomía de las escuelas aluden a procesos distintos según los países o según las escuelas, procesos que son designados y englobados bajo el mismo concepto de “autonomía institucional”. En este sentido, Juan Carlos Tedesco alerta sobre que la cuestión de la autonomía debe ser objeto de un cuidadoso análisis contextual:

“La historia reciente de las transformaciones educativas muestra que la idea de la autonomía puede ser defendida desde posiciones opuestas, que oscilan entre la autonomía como desresponsabilización por parte del Estado hasta la autonomía como parte de un proyecto político-educativo destinado a permitir mayor participación de las familias y de los docentes en la elaboración de proyectos pedagógicos pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos”(2003:60).

Las investigaciones también señalan que los programas y políticas relacionados con la autonomía institucional responden a concepciones diferentes en relación con la calidad y la igualdad. Estas diferentes concepciones se manifiestan en distintos aspectos en la implementación de los proyectos, tales como la regulación y normativa en la que se encuadran, las diferentes formas y grados de redistribución de funciones o delegación de poderes y los mecanismos de financiamiento (Whitty 1997)<sup>2</sup>. Las evaluaciones de las sucesivas reformas que han ido otorgando mayores grados de autonomía a las escuelas en España, señalan la importancia de diferenciar las distintas dimensiones involucradas en estos procesos. La primera vinculada a los aspectos administrativos es definida como la capacidad legal u operativa para contratar que tiene la escuela, la segunda se relaciona con las estrategias financieras e incluye la posibilidad de administrar

libremente los recursos económicos en relación con los objetivos previstos, en tercer lugar señalan la dimensión pedagógica entendida como la capacidad para decidir en la planificación, ejecución y evaluación del *curriculum* y la adopción de estrategias organizativas y de gobierno específicas. Estas diversas dimensiones no suelen ser tenidas en cuenta ni en los diseños de política educativa ni en los diseños de investigaciones sobre el tema (Santos Guerra, 1997).

Investigaciones realizadas en nuestro país señalan el alto grado de heterogeneidad de la autonomía ejercida por las escuelas en las distintas dimensiones del campo institucional, a la vez que reconocen diversos grados de consistencia y ruptura entre lo normado y lo realizado en el marco de los procesos de descentralización educativa. Indican que son los actores quienes construyen la autonomía y la integración institucional bajo el liderazgo de directores con altos niveles de profesionalización. También alertan sobre el uso del término autonomía y la “eventual incompatibilidad de las escuelas autónomas con un proyecto de desarrollo de cohesión social” (Braslavsky, 1993 y 2002).

Otros autores señalan la escasa o nula participación de los actores en el diseño de los proyectos (Rhoten, 2004; Munín, 1999; Carnoy, 1998). Estudios realizados en Estados Unidos muestran la importancia de la toma de decisiones compartida entre los distintos actores institucionales en relación con horarios, *curriculum*, contratación de maestros y presupuesto de la escuela para el logro de una mejora en la calidad de la educación. También señalan la necesidad de dar una mayor cuota de poder a los docentes (“*empowerment*”) en el marco de las políticas que favorecen mayores grados de autonomía en la escuela (Weiss y Cambone, 1993; Hargreaves y Fullan, 1998). Investigadores anglosajones consideran que la descentralización y la gestión local de la escuela (“*school based management*”) posibilitan una mayor autonomía y profesionalización del trabajo docente. Señalan que puede hablarse de una gestión local cuando una significativa cantidad de

responsabilidad y autoridad queda en manos de la escuela. Estos estudios reconocen que hay poca evidencia sobre los vínculos entre estos mayores grados de autonomía de las escuelas y los logros de aprendizaje de los alumnos (Caldwell, 1997).

Algunos trabajos señalan que los procesos de mayor autonomía están condicionadas en gran parte por las culturas organizacionales de las instituciones y por su capacidad de construir alianzas con los representantes de los niveles nacionales, provinciales o municipales, es decir que ponen el acento en las relaciones específicas de poder en las que están insertas las escuelas (Dussel-Thisted, 1995; Tiramonti 1996; Hirschberg y Pini, 1999). Para otros autores, las políticas que proponen mayores grados de autonomía constituyen una ilusión de autonomía para el director de la escuela, dado que se trataría de un discurso que, a la vez que otorga más poder a los individuos sobre un conjunto de nuevas cuestiones de la escuela, los hace más dóciles en tanto convierte al directivo en un administrador del presupuesto del estado que impone los límites a las prácticas de los docentes. En este sentido la mayor autonomía implicaría cierto grado de disciplinamiento para acatar los contenidos de las reformas antes que un instrumento para el cambio institucional y la innovación (Apple, 1996; Ball, 1994).

Los hallazgos de las investigaciones mencionadas dejan planteado el interrogante sobre la posibilidad de diseñar políticas que otorguen mayores grado autonomía para la toma de decisiones en la escuela en un marco de democratización de la vida cotidiana de la escuela y mejoramiento de la calidad educativa para todos. En este artículo me propongo analizar algunos aspectos de la implementación de estas políticas a través del estudio de experiencias en escuelas de distintas provincias de nuestro país<sup>3</sup>. Desde la perspectiva de este trabajo, las escuelas no se limitan a reflejar o aplicar las normas y/o lineamientos de política educativa, sino que en ellas tienen lugar procesos de resistencia, contestación, apropiación y creación de nuevas reglas y prácticas.

Las políticas son exploradas desde y en la escuela, observando cómo las políticas generadas en el nivel central se resignifican y transforman en las instituciones educativas. Citando a Tyack y Cuban (2001): “Si los reformadores han hecho sus planes para las escuelas, también la gente de las escuelas y de las comunidades locales ha tenido su manera de enfrentarse a las reformas” (p. 20).

## **II. Las políticas de promoción de mayores grados de autonomía de las escuelas en nuestro país**

En nuestro país, la reforma implementada durante los 90, dio un fuerte impulso a estas políticas de reorganización institucional y mayores grados de autonomía a las escuelas con el argumento principal de que estos procesos reducirían las burocracias educativas y fomentarían la participación de la “comunidad” en el control de los servicios educativos, lo que redundaría en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la oferta educativa. Se sostenía que si la toma de decisiones se realizaba en las mismas escuelas, los actores locales tendrían una mejor oportunidad para asignar los recursos de manera más eficiente y desarrollar e implementar proyectos educativos más acordes con sus necesidades.

Estas políticas fueron implementadas mediante proyectos específicos que formaron parte de un vasto proceso de reforma. Estos procesos adquirieron características propias según las especificaciones de cada programa y las distintas imbricaciones entre la política educativa nacional, las políticas educativas provinciales y las características e historias de los sistemas educativos provinciales y sus escuelas.

Los documentos de política educativa analizados aluden a la “ampliación de los espacios de autonomía escolar”. En ellos, la autonomía es conceptualizada como la capacidad de las instituciones para tomar decisiones por sí mismas. Se la visualiza como una construcción

institucional que “si se realiza participativamente permite un fortalecimiento de las identidades institucionales”<sup>24</sup>. El Ministerio de Educación y Cultura de la Nación establece en los considerandos del “Proyecto Nueva Escuela para el Siglo XXI”<sup>25</sup>: “Como rasgo más importante, la Nueva Escuela debe desarrollar capacidades para ejercer la autonomía pedagógica y administrativa en el marco de una cultura del “éxito”, de la cual la valorización, el reconocimiento y la expectativa en cuanto a los aprendizajes de los alumnos, forma parte indispensable”. Uno de los objetivos de la implementación del programa fue “superar los clásicos planteos que restringen los cambios educativos a contenidos y métodos de enseñanza, entendiendo que el proceso de innovaciones está fuertemente condicionado por el cambio en la organización de las instituciones escolares. Por ello, en forma paralela a otros programas dedicados al cambio en los contenidos y enfoques de enseñanza, se inició en febrero de 1994 este programa. Se trató de imaginar una nueva organización escolar que respetara las nuevas definiciones sobre las que deben construirse los sistemas educativos modernos: el aprendizaje personalizado, interactivo y constructivo, el protagonismo real de los alumnos en la totalidad de los procesos de la escuela, el respeto a la diversidad, el trabajo en equipo, la construcción de acuerdos de manera colaborativa, la escuela abierta a la comunidad, la participación de los padres (y la comunidad) en los procesos escolares, etc. En definitiva, construir una escuela donde alumnos y maestros enseñan y aprenden en redes de intercambio y colaboración, una escuela autónoma, abierta al cambio y a la innovación permanente. Es aquí donde adquiere importancia la necesidad de revisar los modelos de organización y gestión institucional en donde los mismos actores se constituyen en líderes del cambio” (Aguerrondo y Xifra, 2002:15).

Por su parte, el *Programa Escuela Creativa* de la Provincia de Mendoza editó diversos materiales en los que se instaba a las escuelas a “presentar proyectos institucionales enfocados en el mejoramiento

curricular y basados en los intereses y necesidades particulares de cada escuela con el objetivo de promover una mayor autonomía en la administración de las escuelas”. Asimismo el programa establecía tres ejes para el logro de ese mayor grado de autonomía: la administración de los fondos de las escuelas por parte del directivo con control de las cooperadoras y supervisores; la articulación de las escuelas con las organizaciones de la comunidad y el diseño de proyectos institucionales<sup>6</sup>. Ambos programas proponían la descentralización en el manejo de los fondos, la articulación de la escuela con las instituciones del medio social y la presentación de un proyecto institucional.

El *Programa de las Escuelas Autogestionadas* de San Luis se pone en marcha mediante la Ley N° 491/91 del Gobierno de la Provincia de San Luis, conocida como Ley de Escuelas Experimentales. La misma establece que su finalidad es “lograr una mayor calidad de la educación en la que se propicia la autonomía de la institución a partir de la toma de decisiones como el ingreso, ascenso, condiciones del personal, capacitación y perfeccionamiento, protegiendo los derechos y deberes de los docentes que optaren por este sistema experimental”. En el mismo sentido los documentos establecen que “La autonomía favorece la capacidad de decisión de las escuelas para aumentar el compromiso de la comunidad educativa y para facilitar la adaptación de cada escuela a su entorno y a sus alumnos. Las escuelas han de tener de esta manera la posibilidad de elaborar un proyecto educativo y un modelo organizativo adaptado a sus posibilidades<sup>7</sup>”. El decreto reglamentario establece: “Las escuelas autogestionadas son escuelas públicas que, como tales, garantizan el respeto de los principios de gratuidad, laicidad y acceso universal e irrestricto. La gran diferencia con la escuela pública tradicional es el modelo de gestión. En este caso, las instituciones educativas no son administradas directamente por el Estado provincial, sino que esta capacidad es delegada -a través de un concurso público de proyectos educativos y por un período de cinco

años- en asociaciones civiles de educadores sin fines de lucro y creadas con el específico fin de acceder a la gestión de ese nuevo tipo de escuela pública”.

San Luis se convierte, así, en la única experiencia de nuestro país en la que se abren escuelas sostenidas con fondos del estado provincial y “autogestionados” por asociaciones civiles, adoptando el modelo de las escuelas charter de EEUU<sup>8</sup>. Si bien la Ley N° 4914 habilitaba al gobierno a crear, sin mayores especificaciones, “Escuelas Experimentales”, el decreto reglamentario N° 2562 dio lugar a la implementación de las escuelas públicas autogestionadas. El decreto establece que el gobierno cede los fondos y la administración de las escuelas a asociaciones civiles que se comprometen a obtener determinados resultados educativos en un marco de total autonomía para establecer planes de estudio (CIPPEC, 2002). También define que la provincia decide dónde y cuántas escuelas autogestionadas deben crearse por año. Una vez determinado el número y el lugar de creación, la provincia llama a concurso público en el que sólo pueden presentarse asociaciones sin fines de lucro formadas por docentes, padres, pedagogos u otros profesionales. Es imprescindible que, por lo menos tres docentes, pedagogos o afines integren dichas asociaciones. Las mismas presentan proyectos sobre los objetivos, organización, metodologías y *curriculum* de la escuela. Dichos proyectos son evaluados por un Comité Evaluador. El comité evalúa especialmente el diagnóstico de la situación de la comunidad que presenta la fundación y la potencialidad del PEI. Una vez adjudicada la constitución de la escuela a una fundación se le entregan los fondos necesarios para la contratación de los docentes y el equipamiento. En estas escuelas los docentes no pueden estar agremiados, porque no dependen del estado sino de la fundación que los contrata. A los dos años de antigüedad en la escuela pasan a formar parte de la asociación civil y participan en las asambleas<sup>9</sup>.

El análisis de la normativa y de los documentos de política educativa permite, entonces, establecer que la experiencia más significativa por los cambios que implicó tanto en las normativas vigentes en la provincia como en la gestión en términos de autonomía institucional para la toma de decisiones, se implementó en la provincia de San Luis mediante el proyecto de las “Escuelas autogestionadas”. También en la provincia de Mendoza a través del proyecto de “Escuela Creativa” y desde el Ministerio Nacional a través de del Proyecto “Nueva Escuela” se promovieron mayores grados de autonomía en las escuelas, pero sin modificar las normativas vigentes sobre la gestión institucional.

### **III. Los programas y las escuelas**

Analizaremos aquí las formas en que los distintos actores de las escuelas involucradas en los distintos proyectos reciben, resignifican y reconfiguran las acciones propuestas por los mismos<sup>10</sup>. Nos detendremos en el Proyecto de escuelas autogestionadas por ser el que propone una modificación estructural en la gestión de los recursos del estado y en la selección de docentes y directivos. En este sentido, es importante señalar que el discurso de los actores incluidos en los Programas Nueva Escuela y Escuela Creativa se diferencian significativamente de los elaborados por los directivos, docentes y padres de las Escuelas Autogestionadas.

#### **“Tomamos decisiones”**

El discurso predominante en las escuelas incluidas en los programas Escuela Nueva y Escuela Creativa, en los que no ha habido cambios estructurales en la gestión institucional, se relaciona con “tomar decisiones” y no con mayores grados de autonomía, dado que directivos, docentes y padres asignan a la palabra autonomía un sentido

vinculado con políticas de privatización y ausencia del estado en el sostenimiento de la escuela pública.

En este marco, en las escuelas “no autogestionadas”, directivos y docentes manifestaron que siempre se dieron espacios en los que en las escuelas se interpretaron las normativas de manera distinta y se planificaron e implementaron proyectos diferentes, dependiendo de su estilo de gestión e historia institucional, y su contexto cultural y socioeconómico. Manifiestan también que han sentido fuertes presiones frente a los requerimientos de los reformadores en cuanto a las metas y los plazos siempre perentorios para la implementación de proyectos que, en general, son ajenos a sus culturas y experiencias y no tienen en cuenta la historia de sus propios proyectos. En esta línea señalan como importante el trabajo cooperativo entre escuelas y en la misma escuela. En palabras de un directivo, los proyectos de innovación fueron posibles porque las escuelas se propusieron “*tomar decisiones por decisión propia*”, es decir ejercer algún grado de autonomía antes que la reforma implementara programas específicos para que “las escuelas fueran autónomas”.

En algunos casos, estas experiencias que implican cierto grado de “autonomía” se inician a partir de iniciativas de la conducción institucional o del supervisor, otras veces surgen de un docente o de un grupo de docentes y van extendiéndose muy trabajosamente. Algunos directivos rescatan la conformación de *consejos de escuela y/o consejos de aula para la toma de decisiones conjuntas*. En estos casos los padres y los alumnos son incluidos en los procesos de toma de decisiones.

#### **“El Estado se borra”**

Para la mayoría de los maestros y directivos de las escuelas incluidas en los programas “Nueva Escuela” y “Escuela Creativa”, las políticas de descentralización y de promoción de una mayor auto-

mía son iniciativas que responden a los intereses económicos del estado nacional y de los estados provinciales sin tener en cuenta los contextos, las prioridades y necesidades de las escuelas.

Especialmente en las escuelas pobres la autonomía es percibida como abandono por parte de las autoridades nacionales y provinciales. La mayoría de los actores desarrolla estrategias para reclamar ante el estado provincial, nacional e incluso, ante autoridades municipales, los recursos que consideran necesarios para el funcionamiento de la escuela. Los debates sobre la autonomía y la toma de decisiones no forman parte de las preocupaciones cotidianas de estos docentes y directivos, especialmente en las escuelas que atienden alumnos pobres. En ellas se percibe un fuerte desborde provocado por la situación social por la que atraviesan los alumnos y sus familias. Un docente describe la situación:

*“Nosotras ya no sabemos como enfrentar esto, no estamos preparadas. Entraron chicos a robar. Antes nunca pasó esto. La escuela tiene que discutir sobre todo lo que pasa. Es tanto, tan pesado que yo no sé qué hacer. No doy más. Yo tampoco doy más. Somos esponjas que hemos chupado todo. Además no se discrimina sólo a los alumnos, a nosotras también”.*

En la mayoría de los casos, tanto directivos y docentes como padres, asocian estas políticas con los procesos de desresponsabilización del estado nacional y los estados provinciales sobre la escuela pública. “*El estado se borra*” es una frase repetida por distintos actores en las distintas escuelas.

En este sentido un docente manifiesta: “*No queremos autonomía, queremos más estado como garante de la equidad*”.

Otra directora:

*“Esta es una escuela transgresora. Obviamos a las autoridades pero no olvidamos que el estado debe ser el garante de la igualdad. En este sen-*

*tido nos gustaría un poco más de dependencia. Esto no es autonomía, es abandono”.*

*“No somos el Ministerio de Acción Social, somos maestros. Tenemos claro que la equidad es problema del Estado. Pero si el Estado no está, dejamos que los chicos se mueran de hambre? (Maestra de primer ciclo)*

*“Que el estado ponga plata y nosotros la administramos. No tenemos problema para tomar decisiones en ese sentido, las tomamos todos los días pero con plata nuestra. A quién le compramos el remedio, a quién le compramos un par de zapatillas, dónde vamos a pedir leche, qué remedios hay que pedir a la salita?” (Directora)*

*“La Provincia y la Nación tienen que solucionar el problema social de la comida. No se puede poner sabiduría en un estómago vacío. La merienda llega 9.30 y es muy difícil hacerlos trabajar antes de esa hora. Algunos de estos chicos no están acostumbrados a pedir porque en sus casas se comía bien y les da mucha vergüenza”. (Maestra primer ciclo)*

*“Si tuviera autonomía para tomar decisiones usaría la plata de la cooperativa para darle de comer a estos chicos y a sus madres (porque la mayoría vive sólo con sus madres) más veces por día”. (Directora)*

El abandono por parte del estado al que la mayoría de los actores hace referencia, no se refiere sólo a lo asistencial sino también a lo pedagógico:

*“Desde que presentamos el proyecto institucional no hemos recibido ni una sola evaluación de las autoridades.. El supervisor nos apoya cuando le pedimos algo pero tampoco aporta nada en lo técnico. Para armar el proyecto tuvimos que recurrir a un sociólogo y a una licenciada amigos porque había cosas que no sabíamos resolver”. (Vicedirectora)*

*“Nos interesa la autonomía pedagógica y la tenemos, aunque también en lo pedagógico nos gustaría más asesoramiento, orientaciones y evaluaciones. La resolución aprobando el proyecto como experiencia piloto es del 95. Desde entonces nadie vino a preguntarnos qué estamos haciendo” (Vicedirectora y directora en entrevista conjunta).*

### **“Autonomía para administrar los recursos”**

En las escuelas de sectores medios incluidas en los dos programas mencionados, valorizan la autonomía relacionada con la administración de recursos por parte de los directivos con colaboración de los padres y consideran que es la dimensión menos contemplada por los proyectos de la reforma. Reclaman el derecho a que los padres y el equipo directivo tengan la autonomía necesaria para decidir libremente sobre el uso del total de los subsidios que se reciben. En una escuela la directora manifiesta que la reforma no contempla el mayor margen para tomar decisiones relacionadas con los docentes que no cumplen:

*“Cuando alguien no cumple con su trabajo no podemos hacer nada. Tuve el caso de un maestro que hice el seguimiento, el informe, lo elevé al supervisor y nunca pasó nada. Esto ninguna reforma lo tiene en cuenta porque no quieren problemas con los gremios.”*

### **“No a las imposiciones de la reforma”**

En otros discursos hay alusiones a resistencias a los postulados de la reforma. Una directora manifiesta:

*“Las madres y padres pasan mucho tiempo en la escuela. Participan de manera informal. Nunca formamos consejo de escuela porque no nos interesa la participación decretada. Hasta el año pasado teníamos 10 planes trabajar y este año nos quedó uno solo por cuestiones políticas. Es la mamá que atiende la biblioteca”. “Cuando pienso en la autonomía para tomar decisiones pienso primero que nada en relación a qué? Cuando nos instalan un proyecto en la escuela no nos dan autonomía para rechazarlo ni para el manejo del dinero. Las cosas vienen pautadas. No es que podíamos decidir, estamos obligados a decidir”.*

En palabras de otra directora:

*“Esta es una escuela abierta a la comunidad. El padre entra, puede entrar al aula. Es invitado a participar. Esta escuela nunca necesitó que*

*nos vinieran a decir que tenemos que hacer, decidimos en función de nuestras necesidades y con participación de los padres”.*

*“Este proyecto no tiene nada que ver con la reforma, es nuestro. Nos permitió demostrar que los pobres aprenden y que es la principal preocupación de los padres cuando los mandan a la escuela. Vienen a aprender. Esto nos lo hizo comprender la propia comunidad. No vienen sólo por la comida. Por supuesto también tenemos en cuenta que no podemos dar clase sin tener en cuenta la realidad en la que viven” (Vicedirectora).*

### **“¿De qué autonomía hablamos?”**

Varios testimonios dan cuenta de la complejidad de la idea de autonomía cuando se la analiza desde las particularidades de la gramática de cada una de las escuelas:

*“Si bien esta institución no sostiene la idea de autonomía absoluta, en las cuestiones ya organizadas, conversadas, planificadas, puede haber autogestión y autonomía en cuanto a criterios innovadores o implementación de propuestas que se consideran positivas y constructivas”.*

Otra directora:

*“Para mí la toma de decisiones es integral. Tenemos la suerte de tener un supervisor que nos permite, dentro de la lógica de la normativa, la mayor autonomía. Por ejemplo si un proyecto nos es ofrecido podemos decir que no. La mayoría de las decisiones que tomamos están fuera de la normativa. Qué hacer con un chico que se droga, el caso de A., qué hacer con las chicas embarazadas, etc., etc. Nada de esto está en la normativa. La situación sobrepasa cualquier tipo de reglamentos, estatutos y circulares. Tengo el caso de un boliviano que es discriminado y ahora no quiere comer: Esto lleva horas y horas de charlas con él. O los cumpleaños, los chicos no saben qué día cumplen años. Ahora festejamos los 15 años de todas las chicas. Hacemos torta, vestido, todas juntas a fin de año. Las madres de las maestras o las maestras mismas hacen los vesti-*

*dos y las tortas”. “Esta es una escuela con autonomía porque es todo a pulmón. Si no nos movemos nosotros, nadie lo hace. No hablo de autonomía individual sino de una construcción colectiva. Somos un equipo de trabajo” (Maestra de quinto grado).*

La mayoría de los docentes entrevistados de las escuelas “no autogestionadas” consideran que el aula es el espacio donde tienen mayor autonomía: *“A nivel áulico los docentes tenemos autonomía, en cambio a nivel conducción se ven más presionados, ajustados por la normativa”*.

### **La autonomía y la autogestión como eje del proyecto institucional**

En las Escuelas Autogestionadas utilizan el término autonomía y autogestión como sinónimos y reivindican los principios del programa en cuanto a la necesidad de que las escuelas administren los fondos y tengan autonomía para decidir su proyecto educativo y seleccionar a los docentes y a la matrícula. En general, los docentes que respaldan en proyecto definen a la escuela tradicional como una *“escuela organizada jerárquicamente, con controles burocráticos y con docentes agremiados”*. En contraposición definen a las escuelas autogestionadas como *“escuelas públicas, igualitarias que rompen con lo jerárquico y lo regulado”*. Entienden que son escuelas públicas porque *“son gratuitas y tienen acceso irrestricto”*. La mayoría de los docentes, directivos y padres entrevistados coinciden en señalar que

*“sus ventajas son que tienen amplias atribuciones en lo pedagógico y administran sus recursos, que los principios educativos que constituyen el eje de su creación son la calidad e innovación, el trabajo en equipo, la equidad y justicia, la participación y la democracia real especialmente relacionada con la participación de docentes y padres”*.

Directivos, docentes y padres, son, a la vez, promotores del proyecto de autonomía y autogestión:

*“Estas son escuelas públicas que tienen como objetivo superar los problemas de las escuelas tradicionales y responsabilizarse por la gestión educativa”. “Acá estamos todos comprometidos en un proyecto común que diseñamos, implementamos y evaluamos nosotros”, “Yo encuentro en esta escuela una nueva oportunidad de desarrollo y desafío profesional porque en la escuela pública tradicional estaba atada, no podía tomar decisiones, no podía seleccionar a mis maestros, no podía echar a los alumnos que tenían conductas inadmisibles. Acá todo es decidido por consenso entre docentes, padres y alumnos”.*

Un director:

*“Tenemos autonomía en la toma de decisiones. El proyecto fue avalado por el gobierno provincial. Con los representantes del gobierno provincial determinamos los modos de gestión y oferta educativa. Luego fuimos sometidos a diferentes auditorías. Nos evaluaron y nos dieron las orientaciones que consideraron necesarias o ratificaron el proyecto vigente. Las orientaciones fueron sobre aspectos, tanto administrativos-contable como pedagógicos. Las recomendaciones que nos hicieron tuvieron que ver con los cargos de los gastos y las cuentas en las cuales se pueden imputar. Por ejemplo del USE (unidad de subvención escolar) no se puede destinar más del 80% para el pago de los salarios docentes. Las auditorías eran contratadas en forma privada por el gobierno, actualmente las hace directamente la provincia”.*

Un integrante de una de las Asociaciones plantea que *“el principal desafío que tienen las escuelas autogestionadas es cómo hacer escuelas distintas a la escuela pública tradicional?”.*

Para el Presidente de una de las asociaciones la participación en este proyecto implicó

*“crear la escuela de mis sueños, una escuela donde directivos, docentes, alumnos y padres se liberan del ahogo de la burocracia estatal y del mercado de la escuela privada. No hemos nacido para romper la escuela pública, estas escuelas están formadas por gente que conoce la escuela*

*pública y sus vicios. No estamos de acuerdo ni con el criterio empresarial ni con el management, nosotros creemos que hay que asumir el conflicto y trabajarlo en forma conjunta con la participación de padres, docentes y alumnos”.*

Otro coordinador de asociación:

*“En estas escuelas todo pasa por la cooperación en el trabajo, la ruptura con el individualismo. No sé por qué nos critican. A nadie se le ocurre cuestionar la autonomía universitaria después de la reforma del 18. Educar pasa por desescolarizar un poco la escuela, no tenerlo todo controlado”.*

Otro representante de una de las asociaciones a cargo de las escuelas autogestionadas: *“la escuela tiene una ideología: la libertad para crear autonomía y formar lectores críticos, ahora es la mejor escuela donde todos quieren mandar a sus hijos”.* Otro coordinador de asociación:

*“El objetivo principal de la escuela es la integración y la solidaridad. La escuela tiene banderas de todos los países de los que provienen los alumnos: Bolivia, Chile, Perú y Argentina. Está organizada en dos turnos, en el turno tarde o «sobriedad» están los chicos que han desertado y se reinsertan”.*

Los padres valorizan los talleres mensuales donde se trabaja sobre valores y sobre las carpetas de los chicos. Un padre:

*“Mis hijos estudiaban de memoria y ahora no. Van a salir como pensadores críticos. Todo es más libre. No hay fila, se charla con los profesores, hay intercambio de opiniones. El alumno interesa”.* Otro padre: *“Buscaba un cambio, acá hay participación, los docentes están comprometidos, hay bicicleteadas, peñas”.* Una madre: *“Me llama la atención lo motivada que está mi hija. Los profesores estimulan constantemente a los alumnos. Se hacen asambleas cuando los chicos no se llevan bien con el profesor y todo se arregla”.*

Los docentes afirman que trabajan por proyecto y tienen libertad para implementar innovaciones. Valorizan las jornadas de reflexión para proyectar, planificar y evaluar. Recalcan el avance en el uso de las computadoras ya que el 90% de los chicos no tienen en sus casas. Un docente: *“Los docentes se contratan a tiempo completo con mayor horario que los alumnos para poder tener reuniones de planificación y evaluación, la escuela es pública, laica, gratuita y popular”*.

En estas escuelas no hay disonancias en los discursos, representantes de las asociaciones, padres, alumnos y docentes aparecen como defensores del proyecto de las escuelas autogestionadas. Sólo en una escuela que atiende sectores muy pobres hubo indicios de problemas en el sostenimiento del proyecto por parte de los representantes de la asociación y de los docentes.

#### **IV. Algunas ideas para seguir reflexionando**

Si bien los tres proyectos analizados se enmarcan en los principios de otorgar mayor autonomía a las escuelas en el marco de la reforma de los 90, hay una gran diferencia entre el Programa Escuelas Autogestionadas y los programas Nueva Escuela y Escuela Creativa. El caso San Luis implica una forma de privatización del servicio educativo provincial dado que las fundaciones, si bien no tienen fines de lucro, administran los recursos del estado con un alto grado de autonomía<sup>11</sup>, seleccionan alumnos y docentes y establecen sus propias normativas y programas. La posibilidad de seleccionar docentes implicó, de hecho, la derogación del Estatuto del Docente dado que las escuelas autogestionadas no tienen que respetar ningún tipo de puntaje, orden de mérito o concurso oficial. La decisión de contratar o despedir docentes es decisión de la fundación que conduce la escuela. El programa se implementó, además, sin tener en cuenta ni los puntos de partida diferentes de las comunidades y escuelas involucradas ni los distintos

contextos e historias por lo que se configuraron complejas tramas institucionales de las que los distintos actores dan cuenta en sus testimonios. Tal el caso de una de las escuelas autogestionadas ubicada en un barrio muy pobre con matrícula menor a 400 alumnos que no podía hacer frente a los gastos de mantenimiento del edificio que aún no estaba terminado<sup>12</sup>. Otra escuela autogestionada, en cambio, tenía una matrícula de más de 1.500 alumnos y un edificio muy importante con excelente equipamiento. El pago de la Unidad de Subvención Escolar por alumno estaría diferenciando entre escuelas autogestionadas pobres (las que atienden sectores populares y tienen poca matrícula) y las que atienden sectores medios altos que atraen matrícula de los barrios más acomodados de la ciudad capital y tienen sobredemanda. En este sentido, hay indicios de que las escuelas autogestionadas seleccionan los alumnos provenientes de sectores más favorecidos de modo de obtener mayores puntajes en las evaluaciones y asegurar la renovación del contrato a los cinco años. Esta situación da cuenta de que la política educativa provincial se implementó sin la anticipación necesaria para elaborar diagnósticos adecuados y evitar saltos al vacío que promueven mayores grados de desigualdad y fragmentación de los sistemas educativos. En la Provincia de San Luis, el Proyecto de Escuelas Autogestionadas, implica no sólo que el Estado se desresponsabiliza por la escuela pública provincial, destinando fondos para la atención de las escuelas gestionadas por asociaciones civiles, sino que además promueve situaciones de desigualdad entre las mismas escuelas autogestionadas derivando mayores recursos hacia las comunidades más favorecidas en lugar de atender prioritariamente a las escuelas que atienden a las poblaciones más pobres<sup>13</sup>.

En las escuelas incluidas en los proyectos Nueva Escuela y Escuela Creativa, la responsabilidad del ejercicio de la autonomía queda en manos casi exclusivamente del director, quien se encuentra intentando definir su tarea en cada una de las escuelas analizadas, mante-

niendo un difícil punto de equilibrio entre las demandas de las gestiones provinciales y nacional por mayor autonomía y la rigidez de algunas normativas provinciales, las necesidades acuciantes de la comunidad y las situaciones de crisis de las condiciones laborales y profesionalización de los docentes. Si bien los directivos de estas escuelas realizan reclamos en cuanto a lograr un mayor nivel de decisión en relación con el uso de recursos y la selección del equipo docente, es muy marcada la percepción de autonomía igual abandono, atomización, refuerzo de la segmentación y fragmentación social por la vía de la fragmentación educativa.

Las políticas relacionadas con la promoción de mayores grados de autonomía en las escuelas comprometen el espacio de lo público e implican la redistribución del poder para la toma de decisiones en aspectos administrativos, organizativos y pedagógicos. Asimismo, es necesario tener en cuenta en un país en el que la pobreza extrema está presente en la mayoría de las escuelas públicas, los docentes y las familias en su carácter de ciudadanos están privados de la posibilidad de ejercer su autonomía en el contexto de exclusión y precariedad en el que se encuentran.

Para concluir, si bien las investigaciones realizadas señalan el alto grado de complejidad en la implementación de las políticas educativas que promueven mayores grados de autonomía de las escuelas en los distintos países, hay indicios de que estas experiencias tienden a desencadenar mayores grados de diferenciación de los sistemas educativos y contribuyen al aumento de la fragmentación social y al crecimiento de la brecha entre ricos y pobres.

**Resumen** Este artículo da cuenta de los hallazgos de la investigación educativa en Argentina y otros países en relación con las políticas educativas que, en los 90, promovieron mayores grados de autonomía en las escuelas. También establece cuáles son los puntos más significativos del debate académico que se está dando en el ámbito internacional sobre el tema. En un segundo apartado describe los programas de política educativa que se han implementado en Argentina en relación con los mayores grados de autonomía en las escuelas y, en este sentido, analiza especialmente tres programas, Escuela Nueva, Escuela Creativa y Escuelas Autogestionadas. En un tercer apartado analiza, desde la perspectiva de los actores, el impacto de la implementación de dichos programas en las escuelas. Por último, se presentan algunas reflexiones e interrogantes para seguir profundizando esta temática.

### **Palabras clave**

Autogestión; Autonomía; Escuelas charter; Participación; Reforma educativa.

**Abstract** This report presents results of educational research concerning the impact of educational policy promoting school higher decision making process in Argentine schools in the 90s. This report also describes the more significative aspects of the international debate about charter schools and the political programmes implemented in different provinces of Argentina such as “New School”, “Creative School” and “Charter Schools”. At last, this paper describes the impact of these programmes implementation according to headteachers, teachers and parents opinions.

### **Key Words**

Decision making; Charter Schools; Participatory reforms; Educational policy; Public schools.

## NOTAS

1. En relación la autonomía educativa es importante el aporte de Helena Munín en cuanto a que “el uso del término autonomía es jurídicamente incorrecto ya que cuando se trata de los sistemas educativos no hay una independencia absoluta de las escuelas con respecto a las reglamentaciones tradicionales, no pueden sancionar sus propias leyes aunque sí hay ampliación de los espacios de decisión”, en Munín E., 1999.

2. En este sentido, es interesante, señalar que, desde una perspectiva pedagógica, Meirieu afirma que “hay que desconfiar de la noción de autonomía dado que la palabra autonomía está demasiado de moda, demasiado extendida, se la utiliza demasiado, para que de veras sea significativa. La autonomía... nadie está en contra, y ese mismo hecho debería ponernos en guardia. El formar para la autonomía se ensalza en todos los proyectos de enseñanza.. sin que acabe de verse, la mayor parte de las veces, en qué se encarna y cómo se concreta...Si se quiere hablar de autonomía sin condenarse a no decir nada, conviene, pues, precisar qué ámbito de autonomía se quiere desarrollar, qué nivel de autonomía se pretende que alcance la gente en ese ámbito y de qué medios se dispone para llegar a ello”, en Meirieu, 1998.

3. Este artículo tiene como insumos datos del trabajo de campo realizado en el 2003 para mi tesis de doctorado aún en elaboración.

4. Ver al respecto, Dirección General de Escuelas (1997), Escuela Creativa, Documento Nro. 2, Mendoza.

5. Ver al respecto el documento (1998) “Escuela Nueva para el Siglo XXI”, del Ministerio de Educación de la Nación. El programa se implementó en todas las provincias del país con cobertura diferente según las negociaciones entre el Ministerio Nacional y los gobiernos provinciales.

6. Dirección General de Escuelas, (1992), Escuela Creativa, Mendoza.

7. Gobierno de la Provincia de San Luis, Ministerio de Cultura y Educación, CIPPEC, 2002a.

8. Es interesante consignar este párrafo: “La experiencia de autogestión en San Luis pone en evidencia hasta qué punto un *think tank* puede contribuir al

desarrollo de una mejor intervención del Estado en el diseño e implementación de políticas sociales. En este sentido, el caso San Luis puede ser pensado como un exitoso ejemplo “policy transfer”. Esto es, como un caso en el que los policy makers – o sus asesores – importan una determinada política pública de cierto lugar del mundo – los Estados Unidos, en nuestro caso – para aplicarla con las correcciones de contexto necesarias, en un nuevo espacio social y político – la provincia de San Luis. De esta manera, se vislumbran las potencialidades que posee la participación en foros internacionales, intercambios académicos e investigaciones comparadas a los efectos de hacer de la globalización del conocimiento la herramienta indicada para la promoción de políticas públicas que fomenten la equidad”, CIPPEC, 2002b.

9. Un total de 20 instituciones civiles elevaron propuestas. En el primer año de ejecución del programa, 2001, el mismo se implementó en 9 escuelas que atendieron a 4509 alumnos, lo que implicaba el 4,42% de la matrícula provincial.

10. Los testimonios que se presentan fueron seleccionados en función de su representatividad. Los mismos han sido encomillados porque constituyen citas textuales. Sólo en algunos casos se optó por realizar modificaciones de ciertos términos propios del lenguaje oral a fin de facilitar la comprensión de los mismos.

11. El director de una escuela informa: “Esta escuela se financia a través de la “Unidad de Subvención Escolar (USE) que recibimos del Estado - \$ 100.- por alumno de EGB y \$ 140.- por alumno de Polimodal con un adicional del 20% por zona de alto riesgo social. Actualmente el gobierno nos está haciendo una quita del 10% que en el total que nosotros recaudamos, aproximadamente unos \$ 35.000.- representa una cantidad significativa. Otras escuelas autogestionadas recaudan hasta \$ 150.000.- por lo que pueden hacerse un “colchón” para enfrentar imprevistos, tienen psicólogos, médicos, etc.”.

12. Es interesante consignar que en la “escuela autogestionada pobre” los docentes y directivos manifestaron que el proyecto no podía sostenerse, que les quedaban dos años y medio para la renovación del contrato y que ya tenían indicios de que no les sería renovado. En este sentido manifestaron sus temores sobre el hecho de que la Asociación no podría hacerse cargo de la indemnización de los maestros una vez no renovado el contrato: “En caso de que no se renueve el contrato tenemos que indemnizar a los maestros y la Asociación responde con sus bienes personales porque los docentes son empleados nuestros y no del gobierno”.

13. Esto a pesar de que el CIPPEC estableció que el programa fue implementado luego de una exhaustiva investigación sobre la situación de las escuelas en San Luis. Ver CIPPEC, 2002a-b.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. y XIFRA, S. (2002) **Cómo piensan las escuelas que innovan**. Papers Editores, Buenos Aires.
- ALMANDOZ, M.R. (2000) **Sistema educativo argentino, escenarios y políticas**. Santillana, Buenos Aires.
- APPLE, M. (1996) **Teoría crítica y educación**. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ARCIA, G. y BELLI, H. (2001) **La autonomía escolar en Nicaragua. Restableciendo el contrato social**. PREAL, Nro. 21, Santiago de Chile.
- BALL, S.J. (1994) **Education Reform**. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- BALL, S. y GEWIRTZ, S. (1996) "*School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in Education*". En **Journal of Educational Policy II**, USA.
- BRASLAVASKY, C. (1993) **Autonomía y anomia en la educación pública argentina**. Documento de trabajo, FLACSO, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (2002) **Re-haciendo escuelas**. Santillana, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (2004) "*Reflexiones sobre el último ciclo de las reformas educativas en el Cono Sur de América*". En **Las reformas educativas de la década de 1990, un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay**. BID, Ministerio de Educación

de Argentina, Chile y Uruguay. Equipo Asesor de la Universidad de Stanford, Buenos Aires.

BURBULES, N. y TORRES, C.A. (2000) **Globalization and education, critical perspectives**. Routledge, New York.

CALDWELL, B. (1997) "*Local management of schools and improved outcomes for students*". En **International Congress for School effectiveness**. Annual Meeting American Educational Research Association, Chicago.

CARNOY, M. (1999) **Globalización y reforma educativa: aquello que los planificadores necesitan saber**. UNESCO, IIEP, París.

CEPAL/UNESCO (1992) **Educación y conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. Santiago de Chile.

CIPPEC (2002a) **Libertad para Crear. De la Autogestión escolar a la auditoría estatal**. Buenos Aires.

CIPPEC (2002b) **Estudio de Caso. La experiencia de las escuelas públicas autogestionadas de San Luis**. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. (1999) **La escuela como frontera**. Paidós, Buenos Aires.

FUNDACIÓN BANCO BOSTON, (1996) **Hacia una escuela con mayor autonomía**. Grupo Sophia, Buenos Aires.

DUSSEL, I. y THISTED, S. (1995) **La descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando. Provincia de Buenos Aires**, FLACSO, Serie de documentos e informes de investigación, Buenos Aires.

FILMUS, D. (1998) "*La descentralización educativa en el centro del debate*". En ISUANI-FILMUS (comp.) **La Argentina que viene**. UNICEF-FLACSO-NORMA, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. (1994) "*Argumentos y contra argumentos: las instituciones y la descentralización educativa*". En ESPÍNOLA, V. (ed.) **La construcción de lo local en los sistemas educativos descentralizados**. CIDE, Santiago de Chile.

- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1998) **What's worth fighting for out there?** Teachers College Press, Columbia University, New York.
- HIRSCHBERG, S. y PINI, M. (1999) "*The globalization of participatory reforms in education: A Latin American perspective*". En **Theory into Practice**. Vol. 38 (Nro. 4) College of Education, Ohio State University.
- HIRSCHBERG, S. (1996) **Las políticas de convocatoria a la participación. El caso de los Consejos de Escuela en la Provincia de Buenos Aires**. Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (1998) **Frankenstein Educador**. Alertes Psicopedagogía, Barcelona.
- MUNÍN, E. (1999) **La autonomía de la escuela. Libertad y equidad**. Aique, Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (2000) **Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin vouchers**. Documento 37, Universidad Nacional de Quilmes y Fundación Gobierno y Sociedad, Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1999) **Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las escuelas públicas autogestionadas. Un aporte al debate en la Argentina**. Centro de estudios para el Desarrollo Institucional de la Fundación Gobierno y Sociedad y Universidad Nacional de Quilmes, Cuaderno 6, Buenos Aires.
- PEREYRA y otros (1996) **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Pomares-Corredor, Barcelona.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1993) "*Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa*". En **Revista Iberoamericana de Educación**, Nro. 3, Madrid.
- RHOTEN, D. (2004) "*La descentralización educativa en Argentina, Chile y Uruguay, desde los ideales y las intenciones hasta las*

- interpretaciones y las acciones*". En BID, Ministerio de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor Universidad Stanford, op.cit.
- SANTOS GUERRA, M. (1997) **La luz del prisma**. Aljibe, Málaga.
- SARASON, S. B. (1998) **Charter Schools, another flawed educational reform?** Teachers College Press, Columbia University, New York.
- SENÉN GONZÁLEZ, S.(1994) "*Una nueva agenda para la descentralización educativa*". En **Revista Iberoamericana de Educación**, Nro. 4, Madrid.
- TEDESCO, J. C. (2003) "*Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*". En **Propuesta Educativa**, Año 12, Nro. 26, Julio.
- TIRAMONTI, G. (1996) **Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación**. Serie de Documentos e Informes de Investigación, FLACSO, Buenos Aires.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) **En busca de la utopía**. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- VIÑAO, A. (2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Morata, Madrid.
- WEISS, C. y CAMBONE, J. (1993) "*Principals, shared decision making and school reform*". En **Education and Policy**, Nro. 16, USA.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999) **La escuela, el estado y el mercado**. Morata, Madrid.
- WHITTY, G. (1997) "*Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries*". En APPLE, M.W. (comp.) **Review of Research in Education**. American Educational Research Association, Washington D.C.