

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Publicación: “Actas Pedagógicas” Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación.
Año 3 Vol. 3 Editorial Manuscritos, Río Negro, 2004. ISSN: 1669-3205**

Autores: Equipo de investigación del Departamento de Política de la Educación

Directora: Silvia Barco; Co Directora: Silvia Dubinowski; integrantes: Mónica Rodríguez, Rosana Cipressi, María de los Ángeles Colodro, Susana Pose, Alicia Frischknecht, Paula Penas- FACE-UNCo

E- mail: Silvia Dubinowski: nahum@neunet.com.ar

Título: “La descentralización educativa: las políticas, las escuelas y los sujetos: avances, dificultades y conclusiones provisionales”.

Resumen:

En este artículo nos hemos propuesto presentar las precisiones teórico-metodológicas que van definiendo – hasta este punto del recorrido investigativo - el proceso desarrollado por el equipo. En cuanto a la caracterización de nuestro objeto y más allá de los sentidos en los que se definen las políticas identificadas como de descentralización, el recorte se ha orientado a las políticas posteriores a los '90 y, en particular, a los diseños institucionales de las provincias de Río Negro y Neuquén. En estas jurisdicciones, a diferencia del recorrido realizado por las del resto del país, se propone evaluar las dimensiones tanto macro como micropolíticas, ya que además de analizar el significado que se da a ‘descentralizar’ desde el diseño político mismo, las políticas deben ser estudiadas en tanto proceso dialéctico en el que intervienen diversos actores que otorgan sentido a las mismas.

Comunicamos algunos avances y conclusiones provisionales que comienzan a ilustrar el carácter que estas políticas de descentralización educativa expresan en un determinado contexto político-ideológico.

Abstract

The purpose of the present paper is to present the theory-methodological clarifications that define the process developed by the group. In relation to the characterization of our object and moreover the sense in that these policies of decentralization are described, the point is oriented to the ninetieth policies and the institutional designs of Río Negro and Neuquén. The intention is to evaluate in this states the dimensions macro and micro political – different of those of the hole country - , for that reason it is necessary to analyze the mind in that the political design gives to ‘decentralization’, and also to study them like a dialectic process in which different actors participate in order to semantize them.

Some advances and provisional conclusions are exposed so as to allow the description of the characters that these policies of educative decentralization express in a specific political and ideological context.

Palabras claves:

- Descentralización educativa.
- Políticas públicas
- Políticas Educativas
- Sistema Educativo
- Reforma Educativa
- Medidas de descentralización, escuelas y sujetos.

***La descentralización educativa: las políticas, las escuelas y los sujetos:
avances, dificultades y conclusiones provisionales***

Este estudio se propone generar conocimiento sobre las políticas de descentralización educativa que se han dado a partir de la reforma educativa de los '90 en nuestro país. Para lograr este objetivo, nos planteamos sistematizar iniciativas que, en materia de descentralización educativa, se han impulsado en distintas jurisdicciones del país procurando caracterizar las distintas modalidades en las que se han expresado estas políticas. Se analizan los diseños de las políticas, su implementación y su impacto en las escuelas y en los sujetos en las provincias de Río Negro y Neuquén.

Casi todos los trabajos que definen la descentralización señalan que es difícil encontrar una definición que permita acercarnos a una comprensión acabada de la misma. En distintas producciones de los campos de la economía, la política, la administración, la educación, se utiliza el término 'descentralización' para describir variadas situaciones, modelos y procesos. La complejidad del concepto es relacionada, también, con la variedad de actores sociales y políticos que aparecen como defensores de la descentralización desde inscripciones teórico-políticas muy disímiles. Esta complejidad se profundiza por la dificultad de extraer o aislar la descentralización de un contexto histórico-político determinado.

Al concepto de 'descentralización' se le atribuyen múltiples significados que la interpretan, tanto como el traspaso de competencias a organismos que no dependen del Estado central, como el de traslado de competencias de una unidad superior a una o varias inferiores – incluyendo la privatización como un tipo específico de descentralización económica –; hasta concepciones que, vinculadas con la relación descentralización-democratización, interpretan que la descentralización debe ser considerada un proceso de distribución efectiva del poder

hacia otros entes públicos de representación ciudadana para contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil.

Teniendo en cuenta las características del objeto de estudio, las preguntas que definen el problema de investigación y los objetivos planteados, la metodología se inscribe en una lógica cualitativa. La misma, permite interpretar y comprender tanto las políticas como los procesos, y además alentar la posibilidad de intervenir sobre ellos de una manera científicamente fundada.

Decisiones y justificaciones teórico-metodológicas

Desde la inscripción teórico-metodológica, la teoría orienta el trabajo en terreno con el propósito de generar nueva teoría, a partir de la comprensión de las **situaciones empíricas**. Se parte de hacer explícito un marco teórico que, lejos de funcionar como un esquema limitante, es pensado como herramienta que permite ser usada de acuerdo a las manifestaciones del fenómeno en la realidad. Esta mirada contribuye a iluminar el terreno para identificar **categorías emergentes**, propiedades y relaciones que fortalezcan la posibilidad de construir unidades de sentido diferentes y pertinentes a la comprensión del objeto investigado.

El encuadre teórico conceptual, que se considera pertinente para interpretar las políticas de descentralización en contextos específicos y en su impacto en las escuelas y en los sujetos, parte de considerar que el impulso estatal se instala en una coyuntura de recesión económica y de marginación social en la que:

a) las orientaciones y las prácticas neo-conservadoras dominantes procuran construir hegemonía, enfatizando en el discurso que sólo hay una salida para la crisis capitalista iniciada hacia fines de la década del '60. Estas orientaciones se relacionan con una modalidad de ejercicio del poder político que convierte al Poder Ejecutivo en ámbito de toma de decisiones centrales, al tiempo que se vacían las competencias del Legislativo. (Cohen y Tamburrano; 1962; O'Donnell; 1995);

b) se divulga un discurso que reproduce la necesidad de descentralizar para superar la burocratización de los servicios públicos. La misma puede interpretarse, si se la vincula a las consideraciones que se realizan sobre la consolidación democrático- institucional, como la idea de reforzar la sociedad civil, devolviéndole competencias enajenadas por el Estado interventor.ⁱ

El modelo analítico que hemos seleccionado (Rivas,1994) concibe la descentralización como diseño institucional, como política pública y como proceso socio-político. La descentralización como diseño institucional permite establecer un modelo que puede ser

tomado como referencia para el análisis teórico o como punto de partida y marco de la segunda diferenciación analítica. La descentralización como política pública la entiende como el conjunto de decisiones y acciones políticas que se toman en un momento o un período de tiempo dados para llevar adelante la descentralización. En tercer lugar, la descentralización como proceso socio-político da cuenta de los resultados y consecuencias que esas políticas públicas han generado en y sobre la sociedad y sus instituciones.

Este modelo analítico nos permite interrogar a la política pública - políticas de descentralización educativa - no en el sentido de su reconocimiento como movimiento unidireccional, sino como un proceso político en el cual entran en conflicto y/ o negociación los distintos sectores involucrados con las políticas. Habilita la identificación e interpretación de los cambios que ocurren en las relaciones establecidas entre los actores sociales, entre éstos y las organizaciones políticas y, por último, entre actores, organizaciones y el Estado, a partir de la implementación de un modelo de descentralización específico.

Además del relevamiento e interpretación de las acciones que diseña o formaliza el Estado, nos interesa comprender el lugar de las instituciones y los sujetos en la realización de las políticas. Es por esto que conceptualizamos las políticas como “intervenciones del Estado orientadas de manera directa a las condiciones de vida de distintos sectores y grupos sociales” (Danani, 1996) y, en este sentido, se interpretan como la forma estatal de construir la cuestión social y no sólo como una reacción del Estado frente ella. El posicionamiento teórico-metodológico adoptado contribuye a realizar estudios de la política educativa que consideren los niveles macro y micro de la misma, esto es, el abordaje de la doble dimensión del hecho social (Bourdieu: 1999)

Antecedentes y supuestos teóricos que orientan la interpretación

El análisis de los antecedentes nos indicó que el estudio de la descentralización debe tener en cuenta algunos supuestos presentes en el debate actual. Uno de los supuestos remite a considerar la descentralización como una iniciativa política que introduce elementos de mercado en la provisión del servicio educativo, aunque las escuelas estatales sigan dependiendo del financiamiento público. En relación con este supuesto, una categoría que ayuda a la comprensión, es la expresión de “cuasi mercado” que se usa para caracterizar estos intentos de introducir las fuerzas del mercado y las formas de decisión propias del sector privado en la provisión de la educación, de los servicios de bienestar y en la misma organización de la escuela. (Le Grand; Bartlett en Witty; 1999).

Un segundo supuesto a considerar es que el conflicto es un elemento constante en el desarrollo de la política educativa que se hace particularmente intenso en momentos de reforma. Por tanto, resulta necesario considerar la delimitación del concepto en términos de instrumento para la gestión de conflictos y como descentralización de los conflictos hacia las escuelas. (Weiler; 1996).

El tercer supuesto es que la descentralización constituye una herramienta política de legitimación compensatoria, en un momento en el que existe una crisis de legitimidad. El argumento, que está en la base de las explicaciones acerca de esta situación, es que el estado moderno - por razones relacionadas con el volumen y la naturaleza de las demandas que se le plantean - se enfrenta a una deslegitimación cada vez más grave de su autoridad (Crozier, et.al.1975). La tesis que señala la complejidad de los problemas de deslegitimación en el capitalismo tardío orienta la interpretación de las lógicas presentes en las iniciativas de centralización / descentralización, e indica que, hay que contrastar los imperativos del control y la legitimidad (Weiler; 1996).

Los enunciados teóricos desarrollados precedentemente acompañan posibles interpretaciones sobre: los nuevos significados y lógicas para pensar y actuar en las escuelas públicas, que son destinatarias de iniciativas de descentralización educativa en el marco de las políticas actuales.

La decisión de incorporar a las escuelas y a los sujetos en el análisis de la descentralización nos obligó a profundizar en el estudio de las perspectivas teóricas que proporcionan la sociología organizacional y los estudios sobre la micropolítica de la escuela, de modo de articular estos encuadres con las estrategias metodológicas.

Anclaje empírico: los casos de Río Negro y Neuquén

1) *El caso de la provincia de Río Negro*

En Río Negro, la voluntad de implementar una política de descentralización educativa se hizo presente en la etapa de desarrollo del Congreso Pedagógico Provincial (1986/1987). Se definió como descentralización del gobierno de la educación en todos sus niveles y su objetivo era la democratización del Sistema Educativo. La Ley Orgánica de Educación sancionada en 1991 legisló en este sentido un modelo de gobierno de la educación estructurado sobre organismos colegiados de distinto nivel: en la base los “Consejos Escolares de Escuelas”, definidos como “modelos organizativos de participación”; los Consejos Zonales –estructuras intermedias – y el Consejo Provincial de Educación.

El análisis documental indicó que, hasta el año 1991, los discursos presentes en las normativas, las declaraciones oficiales y las notas periodísticas pusieron el énfasis en la “descentralización democratizadora” para promover la organización de una estructura de participación en el gobierno de la educación. Sin embargo, a partir de 1992 se sucedieron modificaciones de ciertos artículos de la Ley que había sido recientemente sancionada, que afectaron el sentido que tenían los Consejos de Escuelas. El relevamiento de distintos “anteproyectos” de modificación nos fue dando las claves para interpretar los cambios y sus orientaciones. A partir de este momento, la política estatal entendería los Consejos de Escuelas como organizaciones descentralizadas con capacidad jurídica para asumir la gestión y la administración de recursos transferidos y propios. Se inscribió así, al concepto de descentralización en los enfoques que la definen como transferencia de competencias y de responsabilidades de una jurisdicción mayor a una menor. El cambio de contenido del concepto y de la política está relacionado con el énfasis que se otorgó, al mismo tiempo, a la “libertad de elección” de los padres, subyaciendo la concepción de educación como “derecho natural” de la familia.

La Resolución N° 1887/92 reglamentó los Consejos de Escuelaⁱⁱ enunciando taxativamente sus funciones, entre las cuales adjudicó la de “disponer de los fondos que el Consejo Provincial de Educación pudiera remitir dentro de un plan progresivo de descentralización”. El objetivo de la democratización no se abandonaba, la participación como un valor y un modelo de organización escolar tampoco. Sin embargo, desde este momento se perfiló claramente el fortalecimiento de una política de descentralización financiera.

En 1993 un proyecto del Poder Ejecutivo presentado por el Presidente del CPE – “Programa de Gestión y Administración Escolar Descentralizada con Participación”- propuso un modelo de financiamiento y prescribió que, para acceder al programa de descentralización financiera, las escuelas debían organizar sus Consejos – ahora redefinidos como Consejos Institucionales, al mismo tiempo que se eliminó la figura de los Consejos Zonales -.

El esquema de la política definió que la planificación y el control de gestión tenían carácter centralizado y que se descentralizaban la decisión y la ejecución. La decisión se expresaba como una competencia delegada de orden administrativo, puesto que los Consejos Institucionales podían decidir y ejecutar “en todo lo atinente a la administración de la escuela en lo que hace a sus necesidades básicas: edilicias, equipamiento, servicios de limpieza, servicios de apoyo escolar, “acciones sociales de solidaridad” (sic). La descentralización

financiera fue acompañada por una nueva figura, la del “administrador escolar”, que se incorporó a los Consejos Institucionales.

Como correlato, en el ámbito de la burocracia educativa provincial, se creó una nueva estructura para monitorear este programa. Se prometió también, previa aprobación del CPE, asignar fondos para “Proyectos Especiales que contribuyeran al mejoramiento de la calidad de la educación”.

A partir de 1993 una serie de acciones del gobierno se dirigieron a la ‘organización del gobierno escolar y de la participación’, se sucedieron los emplazamientos al personal directivo para que organizaran los Consejos, se distribuyeron coloquiales cartas dirigidas a padres y docentes para ‘convencer’ respecto a la iniciativa estatal. Al mismo tiempo organizaciones de padres, de estudiantes y el gremio docente se pronunciaron en contra denunciando el carácter privatizador de la política. El trabajo de descubrir y comprender la política de descentralización fue arduo y se caracterizó por el silencio estatal respecto a su impacto y por la debilidad que ofrece la información oficial.

Los datos relevados a través de técnicas de análisis documental, la realización de un cuestionario dirigido a directivos de las escuelas y entrevistas nos indicaron que el envío de fondos se sostuvo desde los años 1994 hasta comienzos de 1996 y que la elección de las escuelas que participaron del programa de descentralización financiera fue realizada por la conducción del CPE.

Analizada la política como diseño institucional y como política pública nos encontramos con las huellas de los Consejos Institucionales e intentamos el estudio del proceso socio político que nos permitiera reconstruir lo que han sido,ⁱⁱⁱ como posibilidad de reconstrucción de las intencionalidades de la descentralización financiera en los contextos de reforma.

2) La descentralización educativa en Neuquén

En la provincia de Neuquén^{iv} se inauguró una experiencia piloto de “descentralización administrativa, institucional, pedagógica y comunitaria” a través del “Proyecto de Fortalecimiento Institucional de las unidades educativas del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén.” Se presentó como proyecto destinado –inicialmente - a treinta escuelas de todos los niveles y, a partir de abril de 2000, las “unidades educativas” asumieron la administración de las partidas presupuestarias.

Según los documentos oficiales, el objetivo explícito se centraba en el fortalecimiento de las instituciones y en la desburocratización administrativa. “Se propone – sugiere el

documento - delegar institucionalmente en las unidades educativas las facultades de administrar los recursos financieros asignados por la Dirección de Administración Provincial” (Resolución N° 120/00) e “introducir cambios de alto impacto en las unidades educativas en lo que hace a un nuevo modelo de Gestión y Organización escolar (Decreto N° 698/00).

En continuidad con el estilo de gestión del Estado provincial, los proyectos de reforma se implementaron, históricamente, “de facto”. La ausencia de un marco regulatorio se reconocía en la propia normativa al enunciar que la Reforma Administrativa requería de “la elaboración de normativa que sustente la presente propuesta” (Resolución N° 120/00). En el documento anexo a esta resolución se expresaba como objetivo específico “elaborar normativas que sustenten la implementación de los cambios que se proponen, modificando la existente en todo lo que pueda obstaculizarlos” (FIUE, 2000).

Del análisis de la base documental se identificaron algunas categorías de base empírica que presenta a la descentralización asociada con la ‘autonomía como toma de decisiones’, con ‘la libertad frente a la burocracia’, con ‘la redistribución de responsabilidades’, con ‘el desarrollo de nuevas capacidades’. En un segundo entramado, se potenciaba la relación de la descentralización con la conquista progresiva, por parte de las escuelas, de la ‘autonomía integral’ definida como ‘toma de decisiones microinstitucionales’, ‘gobierno y liderazgo escolar’, ‘redefinición del rol del director’ para el ‘desarrollo organizacional de cada unidad’ de modo de ‘mejorar la calidad de la educación’ y de obtener ‘mayor eficiencia en el sistema’.

Al mismo tiempo, se observaba que, mientras se alentaba la descentralización financiera y la “creación de espacios y mecanismos que favorezcan la participación de padres, cooperadoras y otras instituciones de la comunidad” (Resolución N°. 120/00) se reforzaba un proceso de concentración de las decisiones en el Ejecutivo provincial, que debilitaba la función del cuerpo colegiado de gobierno de la educación.

En la provincia - en consonancia con el estilo de hacer política del partido provincial (MPN) - las reformas fueron acompañadas por el desmantelamiento de viejos ámbitos y creación de nuevos que modificaron la estructura orgánico –funcional del CPE. Este proceso derivó progresivamente en la concentración de las decisiones en el ejecutivo provincial y la virtual intervención del CPE. En este sentido, en el ámbito de la burocracia central, se tomaron las decisiones fundamentales en la regulación y control de la política. La Dirección Provincial de Administración del CPE y la Dirección de Desarrollo Organizacional, fueron dependencias creadas al sólo efecto de llevar adelante el proyecto y cuyos integrantes fueron

son nombrados directamente por el ejecutivo provincial, sin aceptación o acuerdo del Consejo.

Si bien en el diseño de la política está contemplada la descentralización pedagógica y, consecuentemente, la participación de las direcciones de nivel, las entrevistas nos van indicando que la implicación de las tradicionales redes pedagógicas se reduce en algunos casos a ‘visar proyectos pedagógicos’ de las escuelas para acceder a financiamientos específicos y, en otros, a estar parcialmente informados. Estas diferentes incumbencias nos van indicando que esta política pareciera no tener un nivel de consenso interesante aun entre los funcionarios que tienen la responsabilidad de llevarla adelante.^v

Los avances hasta el momento indicaron algunas cuestiones centrales:

- La política de descentralización tiende a reducirse a la descentralización financiera, situación que orienta la reflexión acerca de la subalternidad de lo pedagógico ante lo administrativo – financiero.
- Se propone una redefinición del control: lo pedagógico reducido al diseño del proyecto es sometido a una doble red de control, el tradicional y el de la nueva estructura - Dirección de Desarrollo Organizacional - que fue creada ad hoc. Las viejas redes de control se mantienen al mismo tiempo que nuevos mecanismos de control se suman, fundamentalmente a través de sistemas informáticos de monitoreo y rendición de cuentas.
- El análisis de la organización del sistema de control que vertebra la política indica la presencia de lo que inicialmente denominamos ‘autonomía sobre regulada’, categoría empírica que abre el paso para estudiar la dinámica de la política en las escuelas. El valor de ‘autonomía’, además, está asociado a la capacidad que tiene la escuela para invertir ahorros propios: las partidas son abiertas en términos de que, si la institución logra un ahorro, puede definir hacia dónde derivarlo. Como hipótesis provisoria, interpretamos que esta modalidad introduce otra racionalidad en la cultura escolar.
- Entre los objetivos iniciales de la política se encuentran los de democratización, de desburocratización y de fortalecimiento institucional. El diálogo con los entrevistados también nos advierte acerca de la falta de previsión respecto de la reformulación del espacio de la toma de decisiones en el interior de la gestión escolar. En lo referente al destino a la administración de los fondos y a las orientaciones respecto de la reinversión de recursos, se advierte que no significó una democratización en el nivel de la gestión escolar. Un primer avance indica que esta política tiende a la concentración de la toma de decisiones en los cargos directivos de las escuelas reproduciendo el estilo de gestión del nivel central.

Una hipótesis provisora alertaría acerca de que la implementación de este proyecto configuraría una nueva realidad institucional y la conformación de nuevas subjetividades a través de la atribución de nuevos sentidos y nuevas funciones – en una palabra, nuevas relaciones sociales -. Se trata de una política que condiciona la “autoadministración austera” de recursos, la generación de ahorros, las decisiones sobre la reinversión de los ahorros y la promoción de proyectos pedagógicos, con la posibilidad de conseguir fondos. Se asiste, entonces, a una lógica que tradicionalmente estaba fuera del ámbito de la educación.

Las fuentes periodísticas^{vi} confirmaron en parte estas redes de significación y permitieron sumar otros sentidos, inscriptos en la lógica de la necesidad de la implementación de cambios en los sistemas (tanto en el educativo, el jurídico, el de salud, como en los servicios públicos, los municipios, etc.) y alentaron así, una opinión pública favorable a las políticas de la descentralización.

Dificultades

Podemos enunciar que los obstáculos de la tarea de relevamiento se debieron al difícil acceso a los organismos de gobierno del sector educación de las distintas jurisdicciones provinciales. Estas dificultades obedecieron, además, a otros motivos: los cambios en los equipos técnicos de la administración nacional del sector educación, la falta de respuesta ante la solicitud de documentación, tanto en la jurisdicción nacional como en algunas provinciales.

A estas trabas se sumó la falta de financiamiento real para llevar adelante el proceso de investigación, impidiendo en algún sentido la posibilidad de ampliar las estrategias de relevamiento de la documentación necesaria.

Conclusiones provisionales

En principio, se plantea en Neuquén, más claramente, la atribución de las bondades de ‘el fortalecimiento’ y la ‘desburocratización’ a la política de descentralización educativa. En cambio, en Río Negro se vincula con la participación y, en el marco de los Consejos Institucionales, a la democratización ya que la descentralización financiera fue pensada como medio para la participación. Sin embargo, en ambos casos, la descentralización puso el énfasis en lo administrativo-financiero, centralizando la decisión y el control en el poder ejecutivo. Se crearon estructuras burocráticas ad hoc para llevar adelante la política.

Mientras en Neuquén la descentralización financiera se expresa desde la política como diseño institucional, como un fin que conduce a la desburocratización y al fortalecimiento institucional, en Río Negro se formula como un medio para fortalecer la participación. En este

sentido, la investigación advierte que la descentralización como política educativa, bien se sitúa en el ámbito de los fines, bien en el de los medios, de modo que en algunos casos se presenta como una política en el sentido más complejo del término y en los otros como una estrategia que sostiene una política para servir a otros fines.

Las políticas de descentralización educativa que estamos estudiando parecerían funcionar - a título de hipótesis aún muy provisoria - como “políticas de transición” bajo la forma de “experiencias pilotos”. Transición entre el modelo de sistema educativo estatal y el horizonte de ir conformando una red de instituciones educativas que se redefinan desde la lógica del “mercado educativo”, la utopía neoliberal. El trabajo en terreno nos está advirtiendo sobre formas no clásicas de “privatización” presentes en las escuelas públicas. Estrategias para ahorrar y poder reinvertir, alquiler de bienes públicos a otras instituciones educativas y a organizaciones sociales, selección de los más pobres para asignar las partidas destinadas a la “solidaridad social”, están indicando nuevas lógicas de gestión de la escuela pública.

Confianza en la presencia y la vigencia de buenos núcleos de sentido para defender y construir la escuela pública y democrática que necesita nuestra sociedad, avanzamos en el intento de producir y socializar un conocimiento científico que, en sus posibilidades de ser comunicado, pueda contribuir a la crítica y a la acción colectiva. Entendemos que la investigación educativa desarrollada en la Universidad Pública está vinculada a la responsabilidad política y social que tenemos como intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

Boisier, S. (1991). *La descentralización: un tema difuso y confuso*. En: Nohlen, D. (ed.), *Descentralización política y consolidación democrática en América del Sur*. Caracas. Síntesis. Nueva Sociedad..

Bravo, H.F. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. C.E.A.L. Buenos Aires.

Glaser, B. y Strauss, A. (1995). *El método comparativo constante de análisis comparativo*. Ficha de la cátedra Investigación y Estadística II. Titular Dra. María Teresa Sirvent. Facultad de Filosofía y Letras. CEFYL. UBA.

McGinn N. Y Street, S (1986). *Descentralización Educativa: ¿política nacional o lucha de facciones?* En Revista La Educación N° 99- OEA.,.

Pereyra, M. y otros. (comp.) (1996) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares – Corredor. Barcelona..

Rivas, G. . (1997). *La descentralización. Buscando una salida al laberinto analítico*. En: Oszlak, O. (comp.). *Estado y Sociedad: Las nuevas reglas del juego*. Volumen 1. Colección CEA – CBC. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Vilas, C. (1995). *Estado y políticas sociales después del ajuste. Debates y Alternativas*. UNAM. Editorial Nueva Sociedad. Venezuela.

Vior, S. (1999) (directora): *Estado y educación en las provincias*. Miño y Dávila Editores. España.

Weiler, H. (1989) *Enfoques comparados en descentralización educativa*. En Pereyra y otros, op. cit.

Whitty, G. y otros (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. Morata. Madrid.

ⁱ El concepto de sociedad civil adoptado por el neoliberalismo remite a la esfera de lo privado que es donde el principio del intercambio entre agentes económicos libre e igualmente informados tiene lugar. En este sentido, para el neoliberalismo sociedad civil es sinónimo de mercado.

ⁱⁱ La Ley Orgánica de Educación Provincial N° 2444, aún vigente ha sido reglamentada parcialmente, regulando sólo la organización, funcionamiento y control de los Consejos de Escuela. Los Consejos Zonales nunca se han formado y tampoco se concretó la representación de los padres en el Consejo Provincial.

ⁱⁱⁱ El estudio de la formalización de la política y del proceso de implementación ha sido realizado por Barco, Silvia (2003). como etapa de su trabajo de tesis: *Límites y posibilidades de la participación en los Consejos de Escuelas. Un estudio de caso en la provincia de Río Negro*. Directora, Dra. María Teresa Sirvent. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Dpto. De Educación Universidad Nacional de Luján. (Defendida el 29/04/04).

^{iv} El antecedente en políticas de descentralización educativa puede rastrearse en el Plan Educativo Provincial neuquino para los años 1984 –1999. Sobre el tema ver la Tesis de Dubinowski, Silvia (2004). *Los procesos de participación en el Plan Educativo Provincial. 1984 –1999*. Maestría de política y gestión educativa. Universidad Nacional de Luján. (Presentada para su defensa).

^v El trabajo de campo, realizado hasta ahora, va poniendo en relieve que el diseño original, la estructura de acompañamiento se perdieron a la vez que se tendió a fortalecer las redes de control y a la semantización orientada a la versión de la descentralización administrativo-financiera. Hay, entonces, contradicciones que alejan la posibilidad de establecer una versión única: hay posturas diferentes entre la gestión que la diseña y organiza, que decide la muestra piloto y que entra en contacto con las escuelas y la actual gestión que, si bien instrumenta la política, recorta las aspiraciones iniciales fijadas como de ‘retroalimentación’.

^{vi} Las fuentes periodísticas: La Mañana de Sur y Río Negro diciembre de 1999 a setiembre de 2000.