

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

# Organizaciones escolares flexibles: las nuevas formas de adaptación.

Furió, María Estela y Morales Perrone, Cecilia Lorena.

Cita:

Furió, María Estela y Morales Perrone, Cecilia Lorena (2010).  
*Organizaciones escolares flexibles: las nuevas formas de adaptación. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/328>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/SRd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**VI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP**  
**“DEBATES Y PERSPECTIVAS SOBRE ARGENTINA Y AMÉRICA LATINA EN EL**  
**MARCO DEL BICENTENARIO.**  
**REFLEXIONES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES”**  
**La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010**

**Mesa 21: Imágenes de la organización: su importancia como objeto de estudio para las ciencias sociales**

**“ORGANIZACIONES ESCOLARES FLEXIBLES:**  
**LAS NUEVAS FORMAS DE ADAPTACIÓN”**

Autoras

María Estela Furió. Universidad Nacional de Salta – [efurio@gmail.com](mailto:efurio@gmail.com)

Cecilia Lorena Morales Perrone. Universidad Nacional de Salta – [cecilia\\_lmp@hotmail.com](mailto:cecilia_lmp@hotmail.com)

## **1. INTRODUCCIÓN**

La impronta neoliberal, con la Reforma del Estado que cuestiona al aparato burocrático por lento, ineficaz y costoso, se introdujo en las escuelas, con las reformas educativas que se extendieron en América Latina en los últimos veinte años. El imperativo de renovación vino de la mano de las críticas a la burocracia estatal y a los modelos de organización rígida y dependiente que caracterizaron el origen y desarrollo de los sistemas educativos, colapsados en la post modernidad y acusados por su baja productividad y el deterioro de la calidad de sus servicios.

Desde el discurso y los cuerpos normativos se impulsó en las escuelas un proceso caracterizado – entre otras cosas – por la fuerte imposición de nuevos significados que afectaron las prácticas y la visión de los docentes sobre el “modo de hacer escuela”. Este trabajo focaliza la mirada en torno a la flexibilidad que se requiere hoy a las escuelas, a la par que se las dota de autonomía para que diseñen e implementen acciones innovadoras con estrategias participativas democratizadoras, lo que les permitirá responder a las exigencias actuales mejorando así la calidad de sus servicios.

## **2. ORGANIZACIONES QUE INNOVAN**

En los esquemas tradicionales de administración, el modo como se concibe el funcionamiento de la organización es armónico y ordenado. Los enfoques instrumentales y mecanicistas, describen a las organizaciones como aparatos diseñados desde afuera, ideados para cumplir ciertas funciones y lograr determinados objetivos, observando para ello una serie de reglas preestablecidas. Si bien se reconoce la posibilidad de que existan dificultades, disfunciones o “ruidos”, la introducción de reajustes o modificaciones que permitan reestablecer el orden y resguardar su funcionalidad, es una cualidad que deben exhibir las organizaciones. Es decir que, aunque se lo perciba como consecuencia de una perturbación no buscada ni deseada, la idea de cambio está implícita en este esquema por la inevitabilidad de la esencia dinámica de la organización. No se descartan perturbaciones de orden interno (como la obsolescencia tecnológica, la preparación insuficiente, etc.), pero en general son las presiones y requerimientos del entorno los que generan la necesidad de introducir modificaciones en la organización. Dicho en otros términos: “el cambio viene de afuera y viene a molestar”. Desde este posicionamiento, el cambio es programado y se diseña y ejecuta para restablecer el equilibrio, teniendo en cuenta las disfunciones que arroja el funcionamiento de la

organización. Ineludiblemente, se producirá una “re organización”, que asegurará la supervivencia de la organización, manteniendo los rasgos de identidad que la hacen diferenciable de otras organizaciones.

Adviértase entonces que, incluso desde esta rígida visión, existe la posibilidad del cambio.

Sin embargo, pareciera que esta cualidad organizacional es propia de las organizaciones post modernas que tienen intenciones de sobrevivir y funcionar con eficiencia y eficacia. En las dos últimas décadas, el cambio organizacional ha servido para identificar la clave del éxito, especialmente en las organizaciones industriales y comerciales, discurso que se ha trasladado sin variantes, a las organizaciones escolares (aunque se oculta su procedencia). El discurso de la Reforma Educativa sostiene que las organizaciones escolares diseñadas en la Modernidad y consolidadas con el Estado de Bienestar, son resistentes al cambio y reproducen por inercia prácticas arcaicas y descontextualizadas, como consecuencia malsana de su alto grado de burocratización y dependencia estatal.

Se considera conveniente entonces comenzar por el principio: ¿qué se entiende por cambio? Si se acude a una referencia inobjetable, como el diccionario de la RAE, entre los múltiples usos o sentidos que le caben al término, en el contexto de la presente problemática pueden seleccionarse dos:

- ❖ Convertir o mudar algo en otra cosa, frecuentemente su contraria. Dejar una cosa o situación para tomar otra.
- ❖ Mudar o alterar su condición o apariencia física o moral (dicho de una persona.) Modificarse la apariencia, condición o comportamiento (dicho de un fenómeno)

En principio, la primera definición se presenta como desproporcionada y, por lo tanto, inaceptable. El cambio – como reemplazo – no parece ser la acepción más atinada para referirse al cambio organizacional, toda vez que los cambios que afectan la invariancia de una organización, producen una mutación: el sistema se transforma en otro; el primero deja de existir como tal, en tanto pierde su identidad. Por ejemplo: cuando una escuela pasa a ser un

lugar para guardar niños<sup>1</sup> . Si bien parece prudente descartar esta posibilidad, se la deja planteada como marco referencial para un posterior análisis.

En torno a la segunda acepción, se advierte que la alteración, modificación o variación de la condición, apariencia o comportamiento de algo, no hace referencia alguna respecto al origen, contenido, amplitud ni mucho menos finalidad del cambio. En el campo organizacional, a menudo se ubica el origen, causa o necesidad del cambio en los desajustes que presentan las organizaciones respecto a las necesidades y/o demandas del contexto, justificándose el mismo para restablecer el vínculo y la adaptación. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es uno de los propósitos ineludibles para las organizaciones que desean actuar satisfactoriamente (con eficiencia-eficacia-calidad).

Ahora bien: si la necesidad adaptativa es un requerimiento para la supervivencia organizacional y esto no es producto (o descubrimiento) de la post modernidad **¿qué es lo que cambia en la noción de cambio? ¿qué se esconde en la afirmación que niega la existencia del cambio en las organizaciones, como si antes no hubiera existido?**

Aguerrondo<sup>2</sup> va a decir: “...el equilibrio de las relaciones sociales es lábil, vale decir, inestable, cambiante, debido a que el motor de la dinámica social es la contradicción de fuerzas opuestas que van tomando valores diferentes. Los cambios sociales obedecen a que se rompe ese equilibrio o armonía. Pero inmediatamente las relaciones se reestructuran sobre la base del mismo patrón anterior o de otro diferente, según cómo hayan sido las características de esa ruptura del equilibrio. Si la reestructuración de las relaciones se hace sobre un mismo modelo, el cambio es más superficial; si el modelo o patrón cambia, hay un cambio estructural (...) De manera que todo sistema social cambia, pero no lo hace solamente de una forma. Es por esto que se reconocen diferentes tipos de cambio (...) según afecten los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos” (2002:14-15). Dicho en otras palabras: aparecen – en el marco del lenguaje de la reforma educativa – diferentes grados que refieren a la amplitud o profundidad de los cambios:

- ❖ los superficiales (que – en una suerte de gatopardismo - reparan el “maquillaje” para seguir conservando las formas tradicionales) y que no pasan de ser una *novedad*

---

<sup>1</sup> Schvarstein, L y Etkin, J. Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Paidós. Bs.As. 1994

<sup>2</sup> Aguerrondo, I. Cómo piensan las escuelas que innovan. Papers. Bs. As. 2002

- ❖ los profundos (que – aparentemente – dan origen a una nueva forma organizacional) y que requieren de una *innovación* basada en nuevas concepciones que transformen las formas soportantes de la organización

En ese marco, se descalifica el cambio “tradicional” que se circunscribe a una “novedad – reforma” y se plantea un cambio “estructural” para el que se requieren organizaciones que operen a partir de la “innovación-transformación”.

Entonces ¿Qué es innovar? El diccionario de la RAE dice que innovar es: “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. Evidentemente, la sinonimia exime de todo comentario respecto a la inexistencia de alguna diferencia de sentido. Sin embargo, la fuerte imposición de la innovación como demanda imperativa a las organizaciones escolares, se sostuvo en significados cualitativamente diferentes y “superadores” del concepto de cambio.

Enriquecieron y fueron soportantes de estos planteos los conceptos de la teoría de las organizaciones que aprenden (también proveniente del campo económico), y su idea de organizaciones que se mueven hacia una visión o ideal de desarrollo de modo continuo e incremental. Se sostiene desde esta teoría que las organizaciones deben superar los aprendizajes de ciclo simple - que explotan o reutilizan lo ya aprendido con fines adaptativos - (y que remitirían al “cambio tradicional”), hacia un aprendizaje de ciclo doble, generado por una nueva visión que atribuye el error (o la disfunción en términos funcionalistas) a los valores vigentes que gobiernan las acciones y cuestiona las razones que motivan la persistencia del problema. Este tipo de aprendizaje – explorativo o generativo – consiste en la búsqueda deliberada de nuevos modos de hacer, de ir más allá de las demandas inmediatas, actuando ofensivamente sobre el entorno con criterio anticipatorio, con respuestas creativas y nuevas alternativas. Así, la organización se transforma al cambiar las reglas de juego.<sup>3</sup>

Dentro de la jungla semántica, la innovación es considerada una estrategia de cambio positivo en tanto supone un esfuerzo deliberado o intencional de mejora, lo que pone de manifiesto la naturaleza política de las innovaciones escolares. Puede significar bien un nuevo objeto, idea o práctica, o el proceso por el cual un nuevo objeto, idea o proyecto es generado y/o adoptado por un grupo u organización. Refiere a **la aplicación planificada** de medios o fines (nuevos o

---

<sup>3</sup> Bolívar, A (2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. La Muralla. Madrid.

diferentes) que generen cambios que impliquen una transformación en la estructura o funcionamiento de una organización.<sup>4</sup> Si bien tiene el componente “transformacional” que aparentemente lo despega – por decirlo de alguna manera – del tradicional concepto de cambio, se advierte que:

- ❖ No se circunscribe a lo autogenerado por la organización, lo que significa que puede ser planificado por otros e impuesto como el mejor modo de hacer las cosas para lograr “valor añadido” en las organizaciones escolares. Éste no es un aspecto menor, porque implica no solo considerar que las escuelas carecen de capacidad de mejorar por sí mismas necesitando de fuentes externas, sino también que la direccionalidad puede venir decidida por otros.
- ❖ No se plantea que las transformaciones organizacionales (en el caso que las hubiera) estén vinculadas o dirigidas a lograr transformaciones contextuales, por lo que tampoco resultan superadoras del clásico concepto de cambio con fines adaptativos, cuyo uso ha sido descartado por estar teñido de prejuicios políticos y académicos.
- ❖ No se explicitan los supuestos que soportan la idea de mejora. No queda claro el concepto. Generalmente se habla de mejora de la calidad, pero ello no resuelve la ambigüedad. Tampoco se explicita desde qué mirada político – ideológica se conceptualiza la mejora y la calidad; cuál es su contenido, a quienes está dirigida y con qué fines.

Lo cierto es que el discurso enfatiza la importancia de flexibilizar las organizaciones escolares a fin de que puedan introducir innovaciones que redunden en beneficio de su funcionamiento y de sus destinatarios, y naturaliza estos modos de intervención en la realidad organizativa de las escuelas, como la “única verdad”. Pero en la búsqueda de dar sentido a las maneras de concebir y ejecutar estrategias de reforma educativa, es preciso contar con herramientas conceptuales que permitan mirar más allá o por debajo de lo que sucede, para descifrar la dinámica política en que se inscriben estos procesos. No se trata de oponerse a la flexibilización organizativa; se trata de develar lo que subyace a dicha estrategia.

---

<sup>4</sup> Beltrán Llavador, F (2006): “Política, reformas, cambios e innovaciones en los centros y en el sistema educativo”, en: La gestión escolar de los cambios del currículo en la enseñanza secundaria. Miño y Dávila. Valencia.

### 3. ORGANIZACIONES FLEXIBLES

Históricamente, la organización de las escuelas transplantó modelos del campo empresarial. En América Latina, su constitución y consolidación se produjo juntamente con el auge del taylorismo – fordismo en el campo económico y el desarrollo centralista de los Estados Nacionales en el campo político.

La llamada “organización científica del trabajo”, basada en la aplicación de métodos científicos de orientación positivista y mecanicista, con la división exhaustiva del trabajo, el establecimiento de secuencias de tareas altamente especializadas y reglamentadas a través de cadenas de montaje, junto con una supervisión preparada para controlar los procesos, estuvo dirigida a maximizar la eficiencia de la mano de obra y aumentar la productividad. Una de las estrategias seguidas en el ámbito empresarial, desde los tiempos del taylorismo, para posibilitar procesos de mayor acumulación de capital, radica en “expropiar” los conocimientos de los trabajadores y trabajadoras, con el argumento de que desconocen los procesos científicos que posibilitarán mayor productividad. En la gestión y el control los trabajadores no participan, acentuándose la división del trabajo entre los que piensan y deciden y los que obedecen y ejecutan. Esta política de fragmentación da como resultado que los trabajadores se ven obligados a realizar acciones (a veces incomprensibles), pero fáciles y ya resueltas por otros, posibilitando de esta manera el establecimiento de un control más fuerte por parte de los empresarios y ejecutivos. Solo pocas personas, estratégicamente posicionadas en la organización para responder a los intereses que en ellas se juegan, llegan a comprender los pasos y los por qué de los procesos.

En el ámbito escolar este esquema se reprodujo casi textualmente: la organización es vista como una realidad estructurada a la que se le pueden aplicar planteamientos generales previamente diseñados. Desde esa posición, es posible observar y comprender:

- las funciones, normas y roles previamente fijados
- la profusión y compartimentación de la cultura en asignaturas, con contenidos inconexos y aislados
- la previsión de metas, estructuras, actividades y resultados formalmente conectados
- la secuenciación de la carrera escolar
- la fijación de tiempos de aprendizaje, regímenes de evaluación y promoción aplicables de manera uniforme a todos los alumnos



- las formas de agrupamiento (grado, curso, sección, departamentos, etc.)
- las tareas aisladas de docentes y estudiantes,
- los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad y control
- la disciplina formal
- la dirección unipersonal
- el aislamiento institucional del entorno
- la especialización individual

La progresiva burocratización del sistema educativo y de las organizaciones escolares, con procedimientos explícitos y regularizados, división de responsabilidades, jerarquías y relaciones impersonales, fue reforzando este modelo de racionalidad instrumental “ilimitada”, cuyo objetivo primordial estuvo puesto en cómo controlar a los participantes de las organizaciones de manera que se eleve al máximo la efectividad y la eficiencia, se reduzca al mínimo la insatisfacción que produce esta misma necesidad de control y se logren las finalidades político – ideológicas producidas en otros ámbitos de los cuales la escuela se hallaba – aparentemente - “incontaminada”.

Esta forma de administración ha ejercido un fuerte control social sobre los trabajadores, constituyendo en la práctica una separación tipo castas entre administradores y trabajadores; entre los que piensan y diseñan y los que ejecutan y acatan directivas; en definitiva, un sistema de clases<sup>5</sup>. Sólo los que detentan el poder y/o responden a los intereses dominantes tienen una idea clara de lo que se pretende detrás de las formas organizativas de las escuelas. Santos Guerra, en su libro “Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar” se preocupó justamente por develar las contradicciones entre los propósitos educativos de formación para una democracia participativa y el hacer instalado en las prácticas organizativas de las escuelas, devenido en “perversiones” por esa incompatibilidad no develada.

Se intenta descubrir si, en tiempos de flexibilización y democracia participativa en las organizaciones escolares, el objetivo de control social se ha modificado o sigue teniendo vigencia.

---

<sup>5</sup> Fleming, T. (1991): Desafíos administrativos en una época de reforma y re- estructuración educacional. 1979-1991. Conferencia. (Traducción de la Cátedra de Administración de la Educación. UBA). Buenos Aires.

En la actualidad, las nuevas formas de acumulación del capital deben atender a la diversidad, fragmentación y demandas de los mercados, así como a las crecientes exigencias de aumento de la competitividad. La rigidez del sistema productivo nacido del fordismo impide una adecuación rápida a un mercado diversificado y fluctuante. Se requiere modificar esta forma de organización del trabajo y recurrir a otras formas de gestión para modificar los procesos de producción y asegurar la rentabilidad. Con el toyotismo y su criterio fundante de flexibilidad, se supera la rigidez del sistema productivo y se lleva adelante una reestructuración económica cuyo impacto en las organizaciones escolares no se haría esperar. El concepto de flexibilidad impregna a las organizaciones de los Estados Neoliberales en todas sus dimensiones y – con la fuerza propia de los procesos de construcción de hegemonía – naturaliza en el discurso (y en las prácticas):

- la idea de trabajo flexible, asentada en el reconocimiento de la capacidad intelectual del obrero, que puede ser movilizada con fines productivos. Ello implica la superación de la mecanización e individualización del trabajador con alta rotación en los puestos de trabajo/roles. Se termina el culto a la separación entre el “pensar” y el “hacer” (clásica en el modelo de producción anterior), en tanto el trabajador es considerado como un componente clave en la dinámica organizacional, que - desde sus saberes y experiencia - puede hacer sugerencias para mejorar el proceso productivo o sus resultados. Es una “movilización de la creatividad” que requiere un trabajador multiespecializado, capaz de diagnosticar problemas y corregirlos inmediatamente.
- la idea de producción flexible, o “justo a tiempo”, dirigida a aumentar la productividad – rentabilidad al responder de manera precisa y oportuna a los requerimientos específicos del cliente. La provisión de determinados productos se realiza en función de una determinada demanda, procurando disminuir los costos, revalorizar la relación entre el tiempo de producción y la circulación de la mercancía (o servicio), lo que implica desconcentrar y descentralizar la producción para diversificarla y atender mejor las necesidades locales.
- La idea de flexibilidad laboral con el impulso y sostenimiento de programas de formación permanente y reconversión laboral. La aceleración de la producción de conocimientos, y la fuerte competitividad, torna probable la obsolescencia de los saberes con una velocidad antes desconocida, por lo que la lógica de la actualización o formación continua parece inevitable en obediencia a esta nueva racionalidad.

- La idea de organización flexible, porque se achatán las pirámides jerárquicas en atención a principios de implicación y multifuncionalidad, en una fuerte apuesta a la recuperación de la experiencia y al compromiso del trabajador. Se otorga importancia al trabajo en equipo y a la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, con el convencimiento de que sin su cooperación y compromiso es imposible aumentar la productividad y mejorar la calidad. De allí la importancia de los conductores – líderes, cuya función principal es estimular en los empleados la pertenencia (son “parte de la empresa”), la capacidad de innovación y la competencia sobre la base de una mejora continua para satisfacer al cliente.

Sin embargo debe advertirse que este modelo tiene el peligro de “quedar reducido a una especie de taylorismo interiorizado”<sup>6</sup>, o neotaylorismo como lo denominan algunos autores, porque no es fácil ubicar la línea que separa la participación voluntaria de la autoexplotación. Se advierte en este sentido que lo que se somete a discusión son los medios y las formas, no los objetivos empresariales; esto es: qué producir, qué cantidad, por qué, cuándo y dónde, con lo que las jerarquías y los controles se hacen más difusos y ocultos, pero no por ello menos reales.

Específicamente, en el campo educativo, el enfoque de desarrollo organizativo se constituye en el sustento y origen de los planteamientos dirigidos al desarrollo y mejora de las escuelas y advertir su “parentesco” con el toyotismo permite develar la lógica que subyace a los procesos de reforma. Desde este soporte teórico, se apuntó directamente a la organización de las escuelas y a la gestión escolar, devenida en reina que debía destronar a la paquidérmica, obsoleta e ineficiente administración.

- La organización escolar – como todo sistémico inmersa en un medio ambiente cambiante que le plantea necesidades y demandas – debe generar capacidades para detectarlas y plantear la forma de satisfacerlas o resolverlas. Ello implica: desarrollar estrategias de investigación del medio, reflexionar sobre la propia práctica para su revisión y modificación, adquirir de nuevas habilidades (competencias), las que deben lograrse por lo propios implicados o con la intervención de consultores externos. La clave de la transformación progresiva de la organización está justamente en la implicación de las personas, en su participación, colaboración y compromiso. “Para

---

<sup>6</sup> Furió, M, Alvarez, M. T., Morales P CL y Coscio, L. (2008): “La reproducción en el campo educativo. Aportes para una lectura sociológica del texto escolar.” V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata. Buenos Aires.

sobrevivir, las escuelas públicas se tienen que reinventar y, para ello, se necesita de la cooperación y colaboración del mercado”<sup>7</sup>

- La gestión escolar se constituye como “un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático que se despliega con el diseño e identificación de los objetivos de trabajo de acuerdo a los problemas a afrontar; la implicación y el liderazgo de las personas y de los equipos y el desarrollo del conocimiento organizacional sobre lo que la institución realiza y concreta, observando claramente cuándo lo logra y cuándo no, identificando unas razones y otras; generando, en definitiva, un recorrido de aprendizaje profundo”<sup>8</sup>
- En una nueva perspectiva, casi distanciada del aparato estatal, la escuela se reconceptualiza como comunidad educativa, en cuyo funcionamiento y resultados, todos tienen participación y co – responsabilidad. La escuela es “la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución”<sup>9</sup>
- Los docentes, son obligados a capacitarse para permanecer dentro del sistema. Históricamente, la evolución del saber y del desempeño docente, han tendido a hacer corresponder a las profesiones (en este caso docente) con las disciplinas. El docente es un especialista en la enseñanza de la disciplina en cuyo campo se ha formado, lo que incluye el dominio de la ciencia y de la técnica pedagógica específica. Esta fragmentación y distinción disciplinaria del saber, despoja al docente de la capacidad de decisión sobre su propio trabajo, siendo fácilmente sustituible por la desprofesionalización de que es objeto y juega un importante papel como forma de dominación que procura generar cuerpos dóciles, sometidos y ejercitados y construye

---

<sup>7</sup> Gerstner en Feldfeber, M (comp) (2009) “Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones”. Aique. Buenos Aires.

<sup>8</sup> Pozner, P. (2001) Gestión institucional. Mimeo. Bs.As.

<sup>9</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206. Cap.V Art. 122

conducta a través de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.<sup>10</sup> Con la reforma educativa, desde un discurso fuertemente anclado en la profesionalización docente, se instaló una carrera desenfrenada por la participación en acciones de capacitación (generadas y/o reconocidas por los organismos de gobierno educativo) que – supuestamente – lo habilitarían para el desempeño de nuevos roles en una escuela renovada. Desde lo no dicho (esto es: docentes in capacitados – mal formados), fueron de uso corriente términos como “reconvertirse” o “reciclarse”, y la acumulación de certificaciones se convirtió en una cuestión de supervivencia. En el mejor de los casos, se movilizaron energías para la incorporación incesante de conocimientos, en una carrera (asimétrica) con el desarrollo de la ciencia y de la técnica; pero no faltaron los emprendimientos – lamentablemente mucho más a menudo de lo pensable – que explotaron este nuevo e insólito mercado con ofertas valoradas en los circuitos formales pero totalmente vaciadas de sustancia.

*“siempre estoy aprendiendo, no hay ningún año que no tenga que prepararme para algo nuevo que se anuncia...” (Docente 4)*

*“el año que viene va a haber de nuevo otra transformación en esta escuela, y a los profesores nos van a volver a reasignar en espacios curriculares diferentes... así que no se qué estudiaré el año que viene...” (Docente 11)*

- El entorno adquirió el protagonismo propio de la empresa toyotista. La “escuela toyotizada” es de alto desempeño, administrada por nuevos líderes gerenciales, que planifican formas de aprendizaje de las nuevas habilidades exigidas por los nuevos trabajos, formas que sean “concretas y prácticas”, ligadas a la vida real, y organizadas a través de equipos de trabajo. La educación de calidad requiere que las escuelas funcionen como pequeñas empresas productoras de servicios en las que el cliente ejercite su derecho a elegir, siendo su satisfacción el parámetro del buen funcionamiento. Se trata de la “macdonalización de la escuela”, sostiene Gentili en una fuerte crítica a la escuela del neoliberalismo.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup>Foucault, M. (en Rigal, L) (2004): El sentido de educar: Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Miño y Dávila. Bs. As.

<sup>11</sup> Gentili, P.(1997): La Macdonalización de la Escuela, en Cultura, Política y Currículo. Losada. Bs. As.

Siguiendo esta lógica, el discurso oficial ha esgrimido argumentos que sostienen que para que las organizaciones sean flexibles y puedan innovar en aras de la mejora de la calidad, se hace necesario dotarlas de “autonomía”. Este concepto, presentado como estelar en el proceso de reforma, supone la consideración de “docentes profesionales”, capaces de participar y tomar decisiones institucionales, comprometidos con el servicio que deben brindar a los sujetos-alumnos-familias (consumidores) que eligen esa y no otra escuela.

#### **4. ORGANIZACIONES AUTÓNOMAS**

¿De qué se habla cuando se alude a la autonomía?... Es sólo un discurso que suena, que está de moda y del que se apropian los agentes educativos? es un discurso generado desde las instituciones educativas como un derecho que se demanda para lograr algún objetivo particular o adaptarse a los constantes cambios sociales?, es una práctica realmente advertida y ejercida por los actores de la organización escolar?; o es una obligación impuesta por los organismos de gobierno en el marco de las nuevas formas de gestión escolar?

Históricamente las organizaciones y también las escolares fueron concebidas como sistemas cerrados, caracterizados por su “encapsulamiento” y escasa relación con el medio. No obstante ha quedado comprobado por diversos estudios y particularmente a partir de la Teoría de Sistemas, que las organizaciones siempre operan en un marco de interdependencia respecto del contexto, constituyendo subsistemas de un sistema mayor, recibiendo la influencia del mismo e incluso conformando su identidad a partir de las condiciones particulares en las que se encuentran. En ese sentido resulta difícil sostener que las organizaciones, cualquiera sea su índole, son totalmente autónomas, lo que no supone afirmar que son totalmente dependientes. Se reconoce que el funcionamiento de las organizaciones sociales se basa en su capacidad como sistemas para producir y mantener por sí mismas los componentes y las relaciones que necesitan para seguir funcionando sin perder su identidad. Son autónomas porque tienen capacidad para sobrevivir aún en condiciones diferentes a las de su creación, para fijar sus propias reglas de operación y procesar las que provienen del contexto de modo de preservar sus coherencias y supervivencia<sup>12</sup>.

Desde este punto de vista, la autonomía no es una novedad, aún en los sistemas educativos centralizados. Si bien diversos autores han caracterizado a la escuela como una organización

---

<sup>12</sup> Schvarstein, L y Etkin, J. (1994): Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio. Paidós. Bs. As.

heterónoma, porque su funcionamiento depende de las prescripciones y regulaciones de otras organizaciones de nivel macro, “...la autonomía institucional siempre existe [porque] se acaban configurando realidades educativas diferentes, consecuencia directa del filtro que la historia institucional y la cultura dominante dan a cualquier influencia externa”<sup>13</sup>

Si no es una novedad ¿por qué aparece en el discurso? Nuevamente resulta necesario inscribir el sentido de los términos en los procesos de construcción de hegemonía.

No es casual que la autonomía aparezca junto con la imposición de la cultura de la Gestión, que se basa en los modelos de gestión empresarial, y que se inscriba en el marco de la reforma del Estado. La emergencia de la gerencia y la reforma estatal se apoyan en la dicotomía: estado vs. mercado. Específicamente, la gestión escolar, se construye a partir de la autonomía que se otorga a las escuelas, dando cuenta de la despolitización del Estado y produciendo la individualización de lo social y la fragmentación y devaluación de los espacios públicos<sup>14</sup>. La autonomía que se sostiene está enfocada en las escuelas como individualidades y se instala como estrategia que se desarrolla para lograr más eficacia y eficiencia. Se produce el desplazamiento del objeto desde el sistema educativo hacia cada escuela: la dimensión macro pierde protagonismo y se apunta a la gestión de los espacios escolares. El sistema parece “centrifugarse” en unidades autónomas pensadas como organizaciones y la referencia nacional deja paso a la local, en términos de comunidad educativa, intentando distanciarla del aparato estatal burocrático<sup>15</sup>. Los clásicos objetivos de homogeneidad e igualdad con fuerte presencia de tecnologías disciplinadoras, ceden paso a la valorización de la diversidad y de la equidad, en el marco de las autonomías institucionales. En síntesis: la autonomía de los ‘90 implica la idea de una autonomía contra el Estado, basada en una nueva percepción de actores sociales que se autorregulan, en tanto consumidores que defienden su interés propio o el de su comunidad y cuya defensa deben asumir activamente las escuelas.

Ahora bien: la autonomía “contra el Estado” no supone ninguna desvinculación (tampoco se la pretende cuando se trata de un bien público como es la educación). Se trata de que las tecnologías actuales tienden más bien al autocontrol y a la autorregulación de los individuos que al control externo, por lo que la autonomía aparece como un dispositivo de

---

<sup>13</sup> Gairín Sallán, J: La Organización Escolar: contexto y texto de actuación. La Muralla. Madrid. 1999

<sup>14</sup> Feldfeber, M (comp): Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Ob. Cit.

<sup>15</sup> Fernández Lamarra, N, Vales, A. y Alonso Brá, M.: Saber administrativo y educación. IIA. FCE – UBA. Bs As. 2003

governabilidad: opera a nivel de las prácticas concretas como una “tecnología de gobierno a distancia”<sup>16</sup>. Específicamente, en el ámbito educativo, refiere a un ministerio sin escuelas que transfirió responsabilidades a las jurisdicciones, otorgando – a nivel del discurso – mayor grado de autonomía a las instituciones en un marco claramente regulado y haciéndolas responsables por los resultados obtenidos.

Esta estrategia es claramente distinta a la que fue constitutiva del sistema educativo: mientras que en sus orígenes el problema de gobierno radicaba en la reducción de la autonomía de las organizaciones, hoy lo que cambia es el modo de control.

Se explica así esta interesante paradoja, a la que Contreras llama “autonomía por decreto”<sup>17</sup>, porque la autonomía de la que se habla, es una autonomía otorgada (impuesta desde el poder central que establece la participación obligatoria); limitada (se explicita qué aspectos y condiciones han de tenerse en cuenta) y controlada (mediante procesos fuertemente centralizados como los de orientación curricular, capacitación docente, evaluación de la calidad, etc.)

*“los **proyectos nos vienen de arriba** y hay que hacerlos... Por ejemplo equipamiento y mejora, a eso no pudimos escapar, eso se hizo y se respetó. Pero internamente tenemos otros proyectos, **adaptamos como proyecto interno el de la provincia** sobre retención... pero para realizar el proyecto hasta los profesores poníamos plata... así se ha iniciado, y después la escuela se fue gestionando...” (Asesora Pedagógica 1)*

*“nosotros tenemos el Programa Nacional de Becas y este programa implica tener el proyecto PIRE que es el proyecto de retención escolar; entonces, todos los años, **tenemos** que diseñar un proyecto para lograr la retención de los alumnos”.*(Director 3)

*“estamos dentro del Plan de Mejora, nos queda hacer un proyecto de acuerdo a las distintas orientaciones... son muchos los insumos... ahora el problema es la falta de espacio...”*(Docente 3)

*“los textos/manuales que usamos son “impuestos por el Gobierno que los distribuye gratuitamente”. No podemos solicitar otros libros...”* (Docente 7)

---

<sup>16</sup> Graizer en Feldfeber, M (comp): Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Ob. Cit.

<sup>17</sup> Contreras, D (1999) ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado, en Education Policy Analysis Archives. Volumen 7 N° 17. Descargado de <http://epaa.esu.edu>.



Es decir: el Estado define en qué cosas las escuelas pueden tomar decisiones<sup>18</sup>, lo cual tampoco es cuestionable en sí mismo, si se tiene en cuenta que – como bien público – el Estado debiera asegurar el derecho a una educación de calidad para todos. La autonomía siempre implica algún margen de libertad (para gobernar, dirigir, mantener, cambiar una organización, etc.) Pero el concepto de libertad admite por lo menos dos lecturas: en un sentido positivo y uno negativo. Este último concibe la libertad como la eliminación de obstáculos para poder actuar, la supresión de todo aquello que impida tomar la decisión y responsabilizarse por ella, distinta al sentido positivo, en tanto que para ejercerla no es suficiente suprimir los obstáculos sino, además - y fundamentalmente – es necesario efectivizar los medios concretos para poder hacer uso de ella. Esta no es una discusión menor si se consideran las condiciones desiguales de las que parten y/o en las que se encuentran las instituciones educativas en general y los estudiantes en particular. En ese sentido, la autonomía “otorgada, definida, y regulada” por los procesos de reforma y los discursos circulantes, parece reflejar en la práctica concreta, la presencia del tipo negativo más que del positivo, con lo que se profundizan aún más los procesos de segmentación y desigualdad.

*“si la propuesta es viable, tengo condiciones para realizarla... ¿apoyo? Te diría algo así como “sí hacélo”, pero después... no hay ninguna adhesión...¿me explico?, me dan libertad para hacerlo, me dan posibilidades de realizar todo lo que yo quiera... pero es como decirte sí, sin ningún apoyo, es tu responsabilidad...” (Docente 15)*

Lo cierto es que el nuevo sentido común imperante en las escuelas - ahora percibidas como organizaciones flexibles y democratizadas, con autonomía y participación - se ha introducido eficazmente en su mundo simbólico, en sus valores, en su ideología y se hace presente en numerosas manifestaciones conceptuales, verbales y comportamentales<sup>19</sup>. Y como corresponde a todo proceso de construcción de hegemonía, mantiene ocultos los aspectos político – ideológicos en los que se inscriben las nuevas tecnologías de control. Apple<sup>20</sup> dice que las cosas no se ven porque las relaciones de dominación suponen el silenciamiento de los otros, de los dominados. Es decir: se hace aparecer “la cosa”, “el objeto” (sea material o simbólico) de manera aislada y desconectada, como si fuera natural y sólo admitiera una

---

<sup>18</sup> Saforcada en Feldfeber, M (comp): Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Ob. Cit.

<sup>19</sup> Ver testimonios en página 17.

<sup>20</sup> Apple, M., Da Silva, T. y Gentili, P.: Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Ob. Cit.

explicación única, dejando sin develar el carácter relacional de los procesos en que se inscribe.

En este marco, es fundamental considerar que la autonomía no es siempre la misma, y que no puede conceptualizarse al margen de su sentido político. No se trata de un concepto o práctica unívocos sino situados en contextos específicos por lo que no se la puede abordar sino en relación a determinadas condiciones sociales, teniendo en cuenta su vinculación con el Estado y las funciones que cumple<sup>21</sup>. Puede ser parte de políticas neoliberales o de proyectos democráticos y progresistas. Así por ejemplo Graizer alude a la autonomía que puede propiciar el Banco Mundial distinta a la que promueven los movimientos sociales. Son distintas porque tienen que ver con tecnologías de participación que se sostienen en distintas racionalidades políticas.

En consecuencia, la participación que tiene lugar en las organizaciones “autónomas”, también presenta diversos sentidos y acepciones según la perspectiva desde la que se aborde. Al igual que la autonomía, la participación no es un proceso novedoso e innovador, ni el resultado de reformas en los mecanismos de poder. Es una práctica humana constante, aunque no siempre advertida, no siempre consciente, ni analizada, y por tanto no siempre re-pensada, re-construida o modificada. Es posible observar diferencias sustanciales si tiene lugar a partir de finalidades político – ideológicas diferentes. La concepción liberal y neoliberal, sostienen que la participación apunta a *“la toma de decisiones sobre la base del conocimiento y, por lo tanto se la concibe - de alguna manera - proporcional al grado de ilustración... Se la entiende como estrategia dirigida a la finalidad de producir más, de organizar mejor (...), de satisfacer mejor las demandas y necesidades, lo que redundará en el bien general o en el de aquellos que realmente se lo merezcan por capacidad y esfuerzo...”* Desde la perspectiva crítica, (marxismo cientifista y cultural), la participación es una estrategia para luchar contra la ideología burguesa, o para *“contribuir a la creación de un nuevo orden en la provisionalidad y el antagonismo... Para ello se deben utilizar nuevos procedimientos que sirvan para la introducción de nuevos conocimientos y nos ayuden a pensar nuestro propio pensamiento y a actuar aprendiendo de nuestra acción, a la vez que favorezcan la incorporación de nuevos sectores e individuos al movimiento”*<sup>22</sup>. Sea cual fuere la posición

---

<sup>21</sup>Feldfeber, M (comp): Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Ob. Cit.

<sup>22</sup> Cascante Fernández, C (2000): Participación y cooperación en la universidad, en: Revista Kikiriki. N° 55/56. Sevilla.

adoptada, conocimiento y poder son componentes ineludibles en cualquier práctica o intento de participación, solo que se explican desde diferentes perspectivas político – ideológicas. En el primer caso – y en una suerte de meritocracia – como mecanismo de incorporación y adaptación al orden impuesto; en el segundo, como una implicación consciente y voluntaria para cambiar el orden instituido.

¿Qué tipo de participación se observa en las escuelas? Y ¿cuál se “auspicia” desde el nivel macro?

*“los docentes no pueden participar en todas las decisiones, sólo hacemos reuniones para consultarles cuando dichas decisiones no son urgentes...” (Rectora)*

*“la participación es un compromiso (académico, sentimental y profesional), sin ese compromiso es imposible lograr la interacción” (Docente 1)*

*“sí se da la participación en la escuela; se trabaja en equipo..., la colaboración es fundamental para optimizar resultados, para alcanzar objetivos...” (Docente 5)*

*“Participamos activamente... hacemos cosas que no corresponden a nuestro rol: tratamos de contener al alumno, de escucharlo, de dialogar y de llegar a acuerdos de convivencia dentro de la escuela...” (preceptor)*

*“los padres participan efectivamente... en los actos escolares y en las reuniones donde se informan las notas... lamentablemente a menudo no vienen los que tendrían que venir...” (Docente 6)*

*“objetivos institucionales: promover la formación integral de hombres y mujeres conscientes de su dignidad, capaces de pensar y ejercer su responsabilidad como punto de partida hacia el ejercicio de la libertad; Afirmar la libertad personal mediante el ejercicio del juicio propio, la capacidad de reflexión y la actitud crítica a partir del conocimiento, la comprensión y valoración de teorías, principios, metodologías y criterios; fomentar la capacidad de decidir, realizar lo decidido y ejercitar la disciplina interior. (PEI)*

También están los que, de alguna manera, advierten la falacia del discurso y de las prácticas...

*“nuestro trabajo es muy solitario... entonces esta tarea de trabajar en conjunto se dificulta muchísimo porque todos trabajamos muchísimas horas...y porque todos corremos mas o menos de lugar hacia otro, el contacto se reduce a momentitos de recreo...” (Docente 3)*

*“la escuela se viene abajo y no se enteran...hay una total desarticulación, cada profesor hace lo que puede, lo que quiere, no hay ninguna actividad en equipo...” (Docente 9)*

*“... para qué nos hacen participar? Si ya está todo decidido...?(Docente 9)*

*“... otra vez jornadas pedagógicas!!!” (Docente 2)*

*“sabemos que hay un código de convivencia.... No sé... creemos que lo elaboran los directivos y algunos docentes (76%)...no sabemos quien elabora el código de convivencia” (20% ) (de encuestas a 39 estudiantes)*

## **CONCLUSIONES... ORGANIZACIONES ADAPTADAS**

Lo expuesto hasta aquí no proporciona elementos/indicios para sostener que las organizaciones escolares se están modificando/innovando para transformar las condiciones en las que operan, para combatir situaciones de injusticia y apuntar mas allá de los aprendizajes escolares; es decir, apostar a largo plazo a la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. Más bien parece reforzar la tesis acerca de las distintas estrategias de las que se valen las organizaciones escolares – haciendo uso de su “autonomía” – para optimizar sus capacidades de adaptación al orden imperante, a las lógicas impuestas desde el nivel macro e incluso desde organismos internacionales. Adaptación que se traduce en respuestas formales, más no sustantivas; en acatamiento para permanecer, no en propuestas e iniciativas, en la atención de lo urgente para obtener beneficios y no en lo cultural y políticamente relevante para la vida en sociedad. Flexibilidad, innovación, autonomía y participación montadas en una suerte de espectáculo, al cual están obligadas a asistir; sin que adviertan en la mayoría de los casos que la obra está al servicio de intereses hegemónicos. Las organizaciones deben ser repensadas y su cultura modificada, para mejorar sus condiciones de adaptación y recuperar su funcionalidad cuestionada en tiempos de globalización; se trata de alterar la conducta organizativa de los miembros (o sea la cultura de la organización), de modo que incremente su eficacia. Pero esta teoría es intervencionista: el cambio viene de afuera hacia adentro y generalmente con el apoyo de consultores externos.

No por obvio, resulta innecesario recordar que cualquier organización - sistema, por su propia supervivencia, necesita adaptarse a los cambios externos. Desde ese punto de vista, la adaptación es algo deseable; pero si en el entorno se producen modificaciones, la meta puede ser destruir la adaptación existente. Estos son los resultados.

Los nuevos procesos de adaptación, originados y requeridos por los Estados Neoliberales en función de las demandas del mercado, y sostenidos por contribuciones teóricas como la de las organizaciones inteligentes, la arquitectura y la reingeniería organizacional, han reinstalado

un enfoque conductista para dar vida a las organizaciones: a) creando oportunidades y restricciones para la acción, b) delimitando actividades, transacciones, decisiones; c) proporcionando un menú de estrategias para dar solución a los problemas d) interviniendo en la organización informal, en la socialización y satisfacción de los miembros que necesitan moverse en un espacio de libertad.

El objetivo es dar respuesta a las demandas inmediatas del contexto próximo, porque la nueva gestión tiene su foco principal en el cliente, razón por la cual, los productos y servicios solo tienen sentido si satisfacen sus necesidades. Si esto se logra, se refuerza el círculo de la satisfacción de la organización y de sus miembros con lo que produce el estímulo específico para continuar el proceso de mejora permanente en un marco de creciente competitividad.

Ante este panorama, resulta evidente que “lo público” está sufriendo un proceso de redefinición, nuevos modos de concebir aquello que históricamente fue responsabilidad del Estado. Un Estado cada vez más permeable no solo a la acción de organizaciones civiles-sociales, que reclaman mayor participación ante la “ineficiencia” de los servicios públicos, sino también a organismos internacionales, que aparecen como agencias salvadoras que “desde afuera pondrán orden adentro”, o al menos ayudarán a paliar la “crisis” que muchas veces se encargan de “elucubrar”.

Hablar de educación, es hacer referencia a un “bien público”, un derecho, implica reconocer que por esa misma naturaleza, no es algo neutro, sino que en ella están presentes diversas voces, que representan perspectivas e intereses también diversos. Es indispensable recuperar la naturaleza política de la autonomía y la innovación, no para negar la posibilidad de intervención técnica sino para situarlas en los procesos de poder. Desde ese punto de vista y con un posicionamiento político ideológico crítico, percibir las como la posibilidad de volver al sujeto para formar ciudadanos con pensamiento autónomo y crítico, en tanto herramientas de resistencia en la construcción de alternativas distintas a las impuestas.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, I.** (2002) “La escuela del futuro I, Cómo piensan las escuelas que innovan”. Papers. Buenos Aires
- APPLE, M. DA SILVA, T. Y GENTILI, P.** (1997) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Losada. Buenos Aires
- BALL, S.** (1997) “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”, en: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata. Madrid.
- BATES, R.** (1989) y otros. Teoría Crítica de la Administración Educativa. Universitat de Valencia. Valencia. España
- BELTRAN LLAVADOR, F.** (2006) “Política, reformas, cambios e innovaciones en los centros y en el sistema educativo”, en: La gestión escolar de los cambios del currículo en la enseñanza secundaria. Miño y Dávila. Valencia
- CARRANZA, A., KRAVETZ, S. Y OTROS** (2006) “Descentralización y relocalización de la centralidad en las políticas educativas”, en: Cuadernos de Educación. Centro de Investigaciones. FFyH. UNC. Córdoba
- CASCANTE FERNÁNDEZ, C.** (2000) “Participación y cooperación en la universidad”, en: Revista Kikiriki. N° 55/56. Sevilla.
- CONTRERAS, D.** (1999) ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado, en Education Policy Analysis Archives. Volumen 7 N° 17. Descargado de <http://epaa.esu.edu>
- FELDFEBER, M.** (comp) (2009) “Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, antinomias y tensiones”. Buenos Aires. Aique
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N., VALES, A. Y ALONSO BRÁ, M.** (2003) Saber administrativo y educación. IIA. FCE – UBA - Bs. As.
- FLEMING, T.** (1991) “Desafíos administrativos en una época de reforma y re-estructuración educacional. 1979-1991”. Conferencia. (Traducción de la Cátedra de Administración de la Educación. UBA). Buenos Aires
- FURIO, M. E., ALVAREZ, M. T., MORALES P., C. Y COSCIO, L.** (2008) “La reproducción en el campo educativo. Aportes para una lectura sociológica del texto escolar.” V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata. Buenos Aires
- FURIO, M. E., COSCIO, L. Y MORALES P., C.** (2008) “El trabajo docente en las organizaciones escolares post-reforma: posibilidades y límites de una acción relevante.” Ponencia XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. UNSa.
- GAIRIN SALLAN, J.** (1999) “La Organización Escolar: contexto y texto de actuación.” La Muralla. Madrid.
- GORE Y DUNLAP** (2006) “Aprendizaje y organización: una lectura educativa de teorías de la organización.” Granica. Buenos Aires.
- RIGAL, L.** (2004) “El sentido de educar: Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano”. Miño y Dávila. Bs. As.
- RIVAS, A.** (2004) “Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Granica. Bs. As.
- SANDER, B.** (1990) “Educación, Administración y Calidad de vida.” Santillana. Bs. As.
- SCHVARSTEIN, L. y ETKIN, J.** (1994) “Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio.” Paidós. Bs. As.
- TYLER, W.** (1991) “Organización escolar.” Morata. Madrid.