

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

# El impacto de la Ley Federal de Educación en escuelas de Educación General Básica de la localidad de Bahía Blanca .

Boland, Lucrecia.

Cita:

Boland, Lucrecia (2008). *El impacto de la Ley Federal de Educación en escuelas de Educación General Básica de la localidad de Bahía Blanca. V 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/000-096/666>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/oWq>



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

# **El Impacto de la Ley Federal de Educación en escuelas de EGB de la localidad de Bahía Blanca**

**Mg. Lucrecia Boland, Departamento de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional del Sur e-mail: [lboland@uns.edu.ar](mailto:lboland@uns.edu.ar)**

Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, se mantuvo a lo largo del siglo la misma estructura para el sistema educativo.

La Ley Federal de Educación nro. 24.195/93, estableció una nueva estructura que sería implementada en forma gradual y progresiva iniciando un proceso de transformación que fue bien recibido por sectores que consideraron que por primera vez se contaría en el país con una ley abarcativa de todos los niveles del sistema. Sin embargo, desde otra perspectiva, y para muchos miembros de la comunidad educativa, este cambio fue improvisado y repentino ya que, a la hora de su puesta en marcha no se habían formulado definiciones imprescindibles en relación a la nueva estructura escolar, a la capacitación del personal directivo, ni al financiamiento requerido por su implementación.

El estudio, describirá el impacto de la Ley Federal de Educación en escuelas de Bahía Blanca, apoyándose en los conceptos ofrecidos por la teoría organizacional de: liderazgo, cambio organizacional, estructura y contexto y sus objetivos específicos son:

- Identificar los cambios producidos en la estructura de organizaciones escolares de la localidad de Bahía Blanca
- Identificar los cambios en el rol directivo a partir de la vigencia de la Ley Federal de Educación
- Analizar los cambios que se produjeron en la relación “organización escolar-contexto”
- Establecer si se incrementaron los niveles de autonomía administrativa en establecimientos escolares de Bahía Blanca.

Esto a su vez, permitirá confrontar diferentes aspectos de la administración como disciplina en realidades particulares como son las organizaciones escolares de la localidad de Bahía Blanca.

## **Metodología**

La investigación se llevó a cabo en Escuelas de Educación General Básica, en adelante EGB, de la localidad de Bahía Blanca a través de un estudio instrumental de casos<sup>1</sup>.

Se seleccionaron cuatro escuelas, dos pertenecientes a la delegación “Centro” de la ciudad y las otras dos pertenecientes a la delegación “Las Villas”.

La elección de los casos fue realizada en base a la posibilidad de acceso a la información y teniendo en cuenta algunas características propias de cada institución<sup>2</sup>.

A partir de esta selección no se pretende efectuar un estudio representativo de todas las escuelas de EGB de la localidad. Sin embargo, sí se pensó, al incorporar escuelas con particularidades diferentes, en encontrar problemáticas comunes de adaptación a la reforma y en la posibilidad de aprender mucho más sobre las consecuencias del cambio, a través de datos y precisiones que no se obtendrían analizando un solo caso.

Las cuatro escuelas EGB fueron analizadas, a través de las siguientes variables: estructura organizativa; rol directivo; relación escuela-entorno; autonomía organizacional. Estas variables, a su vez, fueron desagregadas en dimensiones e indicadores, siguiendo el criterio de caracterización efectuado por reconocidos autores.

Para reunir la información necesaria, se realizaron, en forma personal, 16 entrevistas semiestructuradas<sup>3</sup> en los períodos comprendidos entre febrero y mayo de 2005 y febrero y marzo de 2006, se extendieron entre 40 minutos y 1 y 1/2 hora. Entre los agentes entrevistados se cuentan cuatro miembros de equipos directivos, cuatro docentes maestras, dos docentes profesores; tres docentes a cargo de la secretaría; dos padres (uno de ellos miembro de la cooperadora escolar) y una inspectora de la jurisdicción de la localidad de Bahía Blanca.

---

<sup>1</sup> En esta investigación no se trata de conocer en profundidad cada una de las escuelas observadas sino que estos cuatro casos se utilizan como *instrumento* para comprender el impacto de la reforma educativa en las organizaciones escolares bahienses. (Ver Stake, Robert E., *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid 1998, p. 17 y 18.)

<sup>2</sup> EGB nro. 4 es la escuela de la localidad de Bahía Blanca que incorpora, a raíz de la reforma, mayor cantidad de secciones; EGB nro. 7 se presenta como un caso particular de dispersión geográfica al funcionar las secciones de octavos y novenos, que se incorporan, en instalaciones alquiladas, distintas de la sede central de la propia EGB nro. 7 y de la sede de la Escuela de Enseñanza Media nro. 3 con la que articula; EGB nro. 12 se diferencia del resto de las escuelas observadas por optar por la forma de EGB pura (no articula con Escuela Media); EGB nro. 16 por su parte, articula con Escuela de Enseñanza Media nro. 8 con la característica de que ambas escuelas funcionan en el mismo edificio desde mucho antes que se produjera la reforma.

<sup>3</sup> Si bien las entrevistas se realizaron sobre la base de un cuestionario elaborado con anticipación, hubieron, durante las entrevistas, espacios en que surgieron otros temas que también fueron registrados y posteriormente procesados por su capacidad para explicar los temas objeto de estudio.

Por otra parte, durante el transcurso cada entrevista se efectuaron otras preguntas para registrar temas surgidos en el momento y que facilitaban la comprensión de los temas

En el análisis de los datos recogidos fue de mucha ayuda el enfoque descrito por Taylor y Bogdan<sup>4</sup>.

### **La Ley Federal de Educación**

Uno de los principales ejes de la transformación y que es objeto de estudio del presente trabajo fue el diseño e implementación de la Educación General Básica en las hasta entonces escuelas de nivel primario y medio: Educación General Básica (EGB), obligatoria de 9 años de duración, entendida como una “unidad pedagógica” y organizada en ciclos de 3 años de duración, totalizando 10 años de obligatoriedad.

Esto último se consideró uno de los principales logros de la reforma ya que se propuso incrementar la formación de los individuos mejorando sus posibilidades de inserción social y laboral.

Esta transformación de la escuela implicó no solo un cambio curricular sino también un cambio estructural de la unidad escolar que insertó reformas en su gobierno, su organización y administración.

Se buscó generar nuevos modelos, caracterizados por una mayor preponderancia de la institución y sus miembros, otorgando cada vez más autonomía y responsabilidad.

Tanto para la EGB como para los restantes niveles del sistema, se establece un proceso de descentralización que debía finalizar a partir de la aplicación de la ley con la “federalización” del sistema educativo argentino. Dicha descentralización debería poder materializarse a través de mecanismos jurisdiccionales que permitieran niveles más significativos de autonomía por establecimiento, garantizando el planteo y la ejecución de proyectos pedagógicos institucionales acordes con los requerimientos de la población atendida por cada escuela.

### **¿Qué fue lo que se hizo en concreto para lograr esa transformación las escuelas?**

La puesta en marcha de la transformación no se dio a través de la reglamentación de la Ley Federal sino a partir de acuerdos entre ministros de educación de todas las provincias y de la ciudad de Buenos Aires, reunidos en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Como consecuencia de la reforma, cambió sustancialmente la estructura académica de la escuela, se abandonaron las anteriores escuelas primaria y secundaria que fueron reemplazadas por la EGB y el Polimodal. Cada provincia podía optar por distinta estrategia. Se habló de distintos tipos de escuelas: Nivel inicial integrado a EGB de dos o tres ciclos;

---

<sup>4</sup> Taylor S.J y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

tercer ciclo EGB integrado a Polimodal, entre otras posibilidades. Todo dependería de instalaciones disponibles, distribución de otras escuelas, cercanía, cantidad de alumnos por ciclo, entre otros aspectos. Es decir, en el caso de escuelas públicas, cada provincia decidiría en qué se transformaría cada escuela<sup>5</sup>.

### **La Ley de Educación en la Provincia de Buenos Aires**

De acuerdo con la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, el modelo de institución escolar vigente hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en provincia de Buenos Aires, resultaba inadecuado para satisfacer las demandas del sistema ya que se caracterizaba por su: "baja responsabilidad por los resultados; aislamiento, y por consiguiente poca respuesta a las demandas del medio; escaso dinamismo; bajo nivel de pertenencia y compromiso de los miembros; pérdida de vista de la finalidad específica; excesiva burocratización."

Una de las principales causas de esta situación ha sido, según se señala, la estructura centralizada y vertical del sistema educativo, que aún cuando facilitó la expansión de la educación logrando una amplia cobertura, no pudo mantener la calidad y equidad del servicio. Al funcionar alejados los órganos de decisión y de planificación del trabajo pedagógico concreto, elaboraban directivas uniformes y de cumplimiento obligatorio desconociendo particularidades de cada contexto.

Dadas estas circunstancias y para orientar a la escuela hacia otra dinámica, la provincia de Buenos Aires sancionó en el mes de diciembre de 1994 la Ley Provincial de Educación nro. 11.612 que definió la estructura del Sistema Educativo provincial en el marco de la Ley Federal de Educación.

La Provincia de Buenos Aires fue la primera de las jurisdicciones que implementó la nueva estructura siguiendo las disposiciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, organizando una implementación de tipo masiva (todas las escuelas adoptaron simultáneamente el nuevo sistema) y gradual (el proceso implicó un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados, instalando 7mo. año en 1996, 8vo. año en 1997 y 9no. en 1998). Siguiendo esta modalidad se optó por el tipo institucional completo unificando el trayecto correspondiente a la escolaridad obligatoria.

---

<sup>5</sup> Mérega, Herminia, *100 respuestas sobre la transformación educativa. Entrevista a Inés Aguerrondo*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 1996, ps.37 a 39.

Un aspecto que resulta importante de destacar es que el gobierno de la Provincia de Buenos Aires ha expresado en diferentes documentos que en su jurisdicción la puesta en marcha de la transformación tuvo como principal finalidad la extensión de la escolaridad y la retención de la matrícula. Se consideró que una unidad pedagógica integrada EGB de 9 años de duración favorecería esta finalidad, por esa razón, la conducción de la EGB quedó a cargo de la dirección de la antigua escuela primaria.

Para completar la estructura se creó la figura de *coordinador de 3er. ciclo* cuya función fue la de garantizar la articulación pedagógica entre las diferentes instituciones y la del *preceptor* cuyas funciones se vinculan por un lado a las tareas de control administrativo y de disciplina y por otro se convierte en la figura sustituta del maestro ofreciendo contención y afecto.

En los apartados siguientes se procederá al *análisis de los cambios producidos en la estructura de organizaciones escolares de Bahía Blanca*, primero de los objetivos que se propuso este trabajo

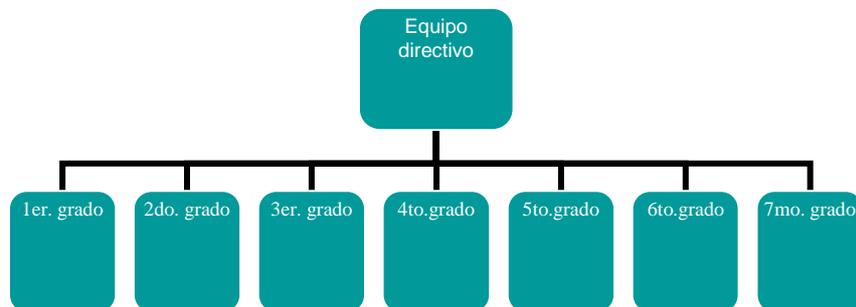
La estructura de las organizaciones escolares fue observada en esta investigación, a través de tres dimensiones<sup>6</sup>: grado de diferenciación en una organización: diferenciación vertical o jerárquica, diferenciación horizontal y dispersión geográfica); formalización (grado de apego a las reglas para el desempeño de las tareas) y centralización (lugar donde se toman las decisiones)

#### Cambios en la *complejidad* de la estructura

a) Diferenciación horizontal: hasta la implementación de la ley, la llamada escuela primaria funcionaba con una estructura cuya expresión sintetizada puede ser representada a través del siguiente gráfico

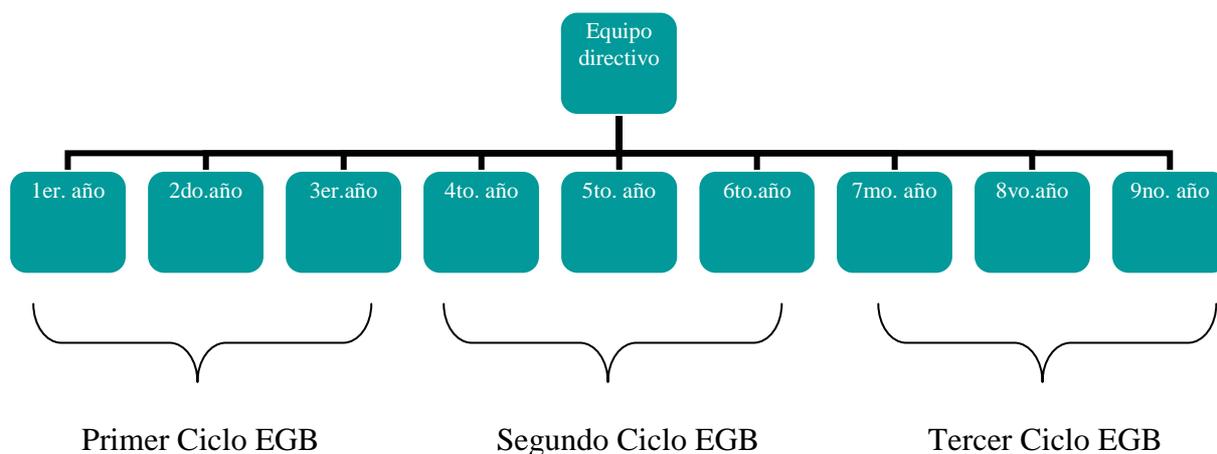
---

<sup>6</sup> Hall, Richard H., *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*, México, Prentice Hall Hispanoamericana S.A., 1996.



A partir de la puesta en vigencia de la Ley Federal, la estructura de la escuela se transformó al convertirse de escuela primaria en escuela de EGB y pasar de 7 a 9 años de escolaridad obligatoria.

En la provincia de Buenos Aires, dada la opción realizada por las autoridades de la jurisdicción, la estructura de la escuela quedó configurada como sigue:



### Tipo institucional completo

A simple vista puede afirmarse que aumentó significativamente la diferenciación horizontal: en primer lugar porque se agregaron dos años más de escolaridad (8vo. y 9no.). Este cambio se dio por igual en todas las escuelas observadas, sin embargo, dependiendo de su matrícula, cada escuela debió implementar distinto número de secciones para estos nuevos niveles. Es importante considerar esto último ya que cada sección adicional implicó significativo incremento en el número de agentes en la institución: más alumnos y más docentes. Bajo estas

circunstancias, las instituciones con matrícula mayor tuvieron más inconvenientes vinculados a la coordinación y al control de sus actividades.

Al incorporarse estos años (8vo. y 9no.), cada uno con sus secciones, surgieron actividades nuevas, en lo académico y en lo administrativo, que se agregaron a las que ya existían. Estos nuevos trabajos estuvieron vinculados tanto a la inclusión de nuevos saberes y contenidos como a la organización del incremento en la población que debió recibir cada escuela. Entre las actividades del primer grupo se agregaron más y nuevas asignaturas con sus correspondientes programas de estudio. Respecto a la nueva población en la escuela se incorporaron alumnos con expectativas diferentes; se incorporaron además profesores con preparación, horarios y actitud diferente a la de los docentes de la anterior escuela primaria. Estas tareas que se agregan no eran ajenas al ámbito educativo, sin embargo sí eran actividades propias de la escuela media. Al convertirse, los antiguos 1ero. y 2do. años (de Escuela Media) en 8vo. y 9no. de EGB, el trabajo administrativo vinculado a esos cursos fue transferido a la nueva EGB.

Antes de la implementación de la reforma, normalmente en la escuela primaria trabajaban cuanto más, alrededor de 20 maestros, que por lo general tenían un solo cargo. Al incorporarse los profesores a la EGB, en algunas escuelas se pasó de trabajar con 20 maestros a trabajar con alrededor de 80 docentes, entre maestros y profesores.

b) Diferenciación vertical: en este aspecto, no hubo en la estructura formal de la organización escolar, variaciones significativas ya que no se agregaron niveles jerárquicos. Se crea sí el cargo de coordinador del tercer ciclo a cubrirse en las escuelas que articulaban con escuelas medias. La figura de coordinador se presentó con una jerarquía confusa que fue designada para trabajar en EGB, sin embargo en “lo formal” el coordinador formaba parte de la planta docente de polimodal.

Se pone en evidencia la poca atención que se prestó al principio de “unidad de mando”<sup>7</sup> al diseñar la nueva estructura de funcionamiento de las escuelas. Esta falta de precisiones y definiciones respecto a las jerarquías generó debilitamiento de la autoridad y confusión, complicando la coordinación de las actividades. Según surge del trabajo no solo el coordinador tuvo problemas para identificar a su superior inmediato sino que lo mismo

---

<sup>7</sup> El principio de unidad de mando, enunciado por H. Fayol indica que cada subordinado solo debe tener un superior ante quien es directamente responsable. Fayol, H., *Administración Industrial y General*, Buenos Aires, Editorial Hyspamérica, 1985, p. 27 y 28.

sucedió a profesores del tercer ciclo, a alumnos y padres de alumnos de ese ciclo. Esto tuvo un impacto mayor en las EGB nro. 7 y EGB nro. 4 (de las observadas) ya que la dispersión geográfica según se verá seguidamente fue mayor.

c) Dispersión geográfica: la extensión de la obligatoriedad escolar implicó para poder hacerse realidad en las escuelas el acondicionamiento de espacios físicos adicionales.

En provincia de Buenos Aires, para resolver este requerimiento se presentaron dos alternativas: constituirse como EGB “pura”, es decir organizar desde 1ero. a 9no. en el mismo espacio físico o bien, articular con escuelas de nivel polimodal utilizando espacios de las escuelas medias.

¿Qué alternativas seleccionaron las escuelas observadas?

EGB nro. 12 se organizó como EGB pura funcionando de 1ero. a 9no. años en un mismo edificio. EGB nro. 7 articuló con la Escuela de Enseñanza Media nro. 3 a once cuadras de distancia. 1ero. a 7mo. funcionaron en instalaciones de la anterior escuela nro. 7; 8vo. y 9no. en instalaciones alquiladas por la escuela de Enseñanza Media nro. 3. Por otra parte las clases de gimnasia para el tercer ciclo se dictaban en sede de la Escuela de Enseñanza Media nro. 3. EGB nro. 4: 1ero. a 7mo. años se ubicaron en la anterior escuela nro. 4 y 8vos. y 9nos. años en la Escuela de Enseñanza Media nro. 13. Por último, EGB nro. 16 articuló con la Escuela de enseñanza Media nro. 8 que funcionaba en el mismo edificio en el que la EGB nro. 16 desarrollaba sus actividades.

EGB nros. 12 y 16 desde el principio tuvieron espacio propio. EGB nros. 4 y 7 tuvieron que recurrir a espacios cedidos por escuelas medias, también tuvieron que recurrir a espacios prestados por clubes para la práctica de educación física.

Como puede apreciarse, la estructura de la organización escolar se volvió más *compleja* ya que: hubo incremento significativo en la *diferenciación horizontal* (número de secciones y trabajo aparejado) y en la *dispersión geográfica* que inclusive potenció la diferenciación horizontal debido al incremento de la actividad del director que para supervisar a alumnos y personal a su cargo, debía trasladarse permanentemente de un edificio a otro.

Este incremento en la complejidad (horizontal y geográfica) debió haber sido acompañada por una adecuación en la *diferenciación vertical* que mejorara el alcance de supervisión y

evitara lo que finalmente, por falta de aplicación de principios básicos en el diseño de estructuras organizacionales<sup>8</sup>, ocasionó inconvenientes de coordinación y control.

#### Cambios en la dimensión *formalización* de la estructura organizacional

El mecanismo más utilizado y que constituye la base de integración de la unidad escolar con el sistema educativo en su conjunto es la “normalización”:

*Normalización de habilidades:* se necesita título habilitante para dar clase en escuelas. En este aspecto no hubo variaciones con la reforma.

*Normalización de procesos:* horarios de entrada y salida, normas para dar alta y baja al personal, licencias, normas para confeccionar el contralor, asistencia de alumnos a clase. En lo académico hay normas para confeccionar el PEI, programas de asignaturas, fechas para evaluar, plazos para entregar calificaciones, etc. En esta última forma de normalización tampoco hubo variaciones significativas; sí dado el crecimiento de la escuela en población y el anonimato como novedad (ya no todos se conocían) debió hacerse más estricto el cumplimiento de normas que ya existían.

También se ha utilizado tradicionalmente en la escuela el mecanismo de *supervisión directa* para monitorear la labor del docente en el aula. Esta actividad lamentablemente disminuyó a partir de la implementación de la ley por falta de tiempo de los directivos dada la cantidad de trabajo que se les agregó.

La supervisión directa se utilizó además para monitorear la conducta de los alumnos y obviamente por el cambio en la cantidad y composición de de la población escolar, la distancia entre edificios, este tipo de actividad se incrementó

Respecto a la *adaptación mutua* como mecanismo de coordinación, si bien, en el marco de la normalización, siempre existió esta forma de coordinación en la escuela “la escuela era una familia” según expresan las docentes. A partir de la implementación de la ley la comunicación informal fue desapareciendo en aras de la seguridad de hacer llegar la información y los canales escritos empezaron a prevalecer. Esto abrió distancia entre los miembros de la organización generando sufrimiento y desmotivación. Desaparecen canales ricos de comunicación con el consecuente costo social.

#### Cambios en la dimensión *centralización* de la estructura de la escuela

---

<sup>8</sup> Entre los principios para el diseño de la dimensión vertical de las estructuras organizacionales se enuncian: unidad de mando, autoridad y responsabilidad, tramo o alcance de control, centralización descentralización. Ver Robbins, Stephen, *Administración México*, Prentice Hall, 1996. ps. 336 y 337.

En este aspecto pueden apreciarse efectos con algunas diferencias en la función pedagógica, en la que según comentan las docentes siempre hubo libertad y en la función de gestión en la que la escuela debió ceñirse a las reglas ya establecidas por la autoridad jerárquica superior en el ámbito del sistema educativo.

*Tratamiento de la función pedagógica:* desde lo legal siempre hubo libertad, antes y después de la implementación de la transformación. Sin embargo, como la ley introduce la participación, en el proceso educativo, de los padres, las docentes se ven limitadas ya que por las experiencias vividas sienten que los padres tienen más poder que ellas en su propio territorio.

En este aspecto, las dudas acerca de la auténtica libertad para decidir se refuerzan por las presiones que se reciben en las escuelas desde Secretaría de Inspección para promover a los alumnos (para evitar la repitencia).

*Tratamiento de la función de gestión* (mantenimiento de edificio y equipo; presentación de documentación; atención de problemática extrapedagógica, atención de los requerimientos de los padres): surge de la investigación que no hubo mayor acento en la descentralización. El directivo quedó atrapado entre los reclamos de todos los sectores que conformaron la comunidad educativa, docentes, alumnos, padres, directivos de escuelas medias, todos desconformes con el crecimiento de la escuela. La directora, lejos de tener más libertad para decidir se encontró con más sectores con quienes sentarse a negociar y acordar.

Aún cuando la ley abrió canales de participación a los padres, esa participación no pudo orientarse constructivamente. Al no existir un proyecto claro en el que pudieran insertarse, más que construir un espacio de toma de decisiones que incrementara los niveles de descentralización, terminó siendo un “sálvese quien pueda”. Luego de la implementación de la ley, los padres estuvieron más presentes en las escuelas básicamente para defender sus propios intereses que se vieron amenazados.

El 2do. objetivo de este trabajo fue el de *identificar los cambios que se produjeron efectivamente en el rol directivo a partir de la vigencia de la Ley Federal de Educación.*

Es importante al pretender entender el comportamiento de las escuelas, explicar el impacto que ejerce el control externo sobre las estructuras organizacionales y sobre el rol directivo.

La escuela, como organización es un subsistema de un sistema mayor que es el sistema educativo en su conjunto, que a su vez forma parte del ámbito del Estado. En ese marco, las decisiones sobre presupuesto, reclutamiento de personal y sobre contenidos, son tomados desde organizaciones que se encuentran fuera de la escuela tanto en el Estado Nacional como en el Provincial.

Según señala Mintzberg<sup>9</sup>, las organizaciones que dependen a su vez de otras, describen una estructura de autoridad más centralizada y menos autónoma a la hora de tomar decisiones, a medida que se desciende en la jerarquía.

El control externo obliga a directivos a justificar permanentemente sus acciones ante la autoridad superior externa a la organización. De este modo en las escuelas, en general el rol directivo queda restringido al de un administrador, un funcionario calificado que administra burocráticamente, haciendo cumplir normas y reglamentos emanados de la administración central.

H. Mintzberg atribuye a los directivos tres conjuntos de actividades a saber:

- Supervisión directa que incluye actividades de asignación de recursos, gestión del conflicto, de difusor de información y de líder estimulando al personal y formando equipos de trabajo.
- Relación con el entorno
- Estrategia organizacional

*Actividades relacionadas con la supervisión directa:* en este aspecto el director de escuela no pudo decidir en relación al diseño de la estructura organizacional, ni antes ni después de la aplicación de la ley. Con relación al dinero, tanto la recaudación de cooperadora como los subsidios que envía el Estado a las escuelas, es administrado por la cooperadora con el asesoramiento del director. El Estado paga gastos de luz, gas agua y sueldos de los docentes. Esto siempre fue así, no hubo cambios a partir de la reforma.

Como consecuencia de la implementación se pudo pedir recursos para ampliar los edificios y para equipamiento. Sin embargo, el dinero llegó para reformas preestablecidas.

---

<sup>9</sup> Mintzberg, Henry, *La estructuración de las organizaciones*, Buenos Aires, Editorial Ariel, 1998.

En cuanto al equipamiento, en lugar de llegar el dinero para que las escuelas pudieran decidir qué comprar llegaron equipos, por ejemplo laboratorios de química que las escuelas no tuvieron dónde instalar y tuvieron que abandonar en depósitos.

En cuanto al personal: el régimen de ingreso a la docencia en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires está establecido en el Estatuto del Docente y es administrado por la Secretaría de Inspección de cada distrito, dependiente jerárquicamente de la Subsecretaría de Educación de la Provincia. Las decisiones respecto al personal se toman fuera de la organización escuela. En este sistema de ingreso no hubo modificaciones, antes y después de la ley, la incorporación del personal se efectuó de la misma forma. El directivo no pudo antes, ni puede ahora seleccionar a su personal de acuerdo con la planificación escolar.

*El director como gestor del conflicto:* si se confronta la descripción que hace Hall<sup>10</sup> de las causales del conflicto con la realidad observada, puede concluirse que a partir de la reforma coexisten en la escuela todas las condiciones generadoras de conflicto en las organizaciones a saber: incremento en el número de actividades; asimetría respecto del cumplimiento de funciones, escasez de recursos (espacio, capacitación, personal, entre otros); estilos de dirección diferentes a los que tuvieron que adaptarse los docentes profesores, falta de información con la que la comunidad educativa en su conjunto tuvo que manejarse a medida que se implementaban las nuevas medidas.

El director tuvo que enfrentarse a partir de la reforma a sin número de conflictos básicamente por situaciones poco previstas: entre directivos y profesores; entre maestros y profesores; conflictos por la reconversión y conflictos con los padres.

Esto generó mucho desgaste para su figura y tuvo que encararlos con casi nada de capacitación. Así, el conflicto que surgió en la escuela como consecuencia de la reforma, se presentó como uno de los factores que deterioró las oportunidades del director de gestionar en el ámbito de su institución, en forma eficiente y eficaz.

Actividades del director como *difusor de información:* a partir de la reforma aumentó considerablemente tanto la información como el número de subordinados a quienes tenía que transmitir la información. Los canales escritos se perfilaron como la mejor alternativa. Las reuniones de perfeccionamiento también fueron de utilidad pero, igualmente después se

---

<sup>10</sup> Hall, Richard H., *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*, México, Prentice Hall Hispanoamericana S.A., 1996.

notificaba por escrito porque, después de la reforma se hacía imposible reunir a todo el personal en el mismo horario.

Actividades del director como *líder*: el director siempre pudo formar equipos de trabajo en el ámbito de la escuela. Con la transformación se complicó debido a que se necesitó personal que desarrollara funciones de coordinación de áreas. Al no disponer el director de cargos para estas funciones ni de posibilidad de pago adicional, básicamente se contó con la “buena voluntad” de algunos docentes.

Respecto a la posibilidad de estimular, el director nunca dispuso de grandes recursos para entusiasmar a sus subordinados, salvo por las condiciones personales de cada director. Sí disponía de la posibilidad de calificar a través del cuaderno de actuación. Pero, luego de la reforma, por falta de tiempo es muy difícil mantenerlo al día.

Actividades del directivo *vinculadas con el entorno*: incrementaron las relaciones con otras escuelas para interpretar en conjunto las nuevas normas y el trabajo diferente que fue surgiendo, también por cuestiones de matrícula. Se hicieron además ferias y exposiciones en conjunto entre varias escuelas.

Las escuelas se acercaron a las empresas (no las empresas a las escuelas) para cumplir con requisitos de asignaturas nuevas. También se hicieron más frecuentes las relaciones con clubes del barrio para cubrir necesidades de espacio que se presentaron a partir de la reforma. Por otra parte, al haber más población, hubieron más problemas y se incrementó la relación con las diversas ramas de inspección.

Actividades del directivo *vinculadas a la estrategia organizacional*: a partir de la implementación de la ley se planifica más que antes, la escuela no tenía un proyecto educativo de largo plazo de las características del PEI, que superara un año. Un proyecto escrito que quedara en la escuela para orientar sus destinos más allá del recambio de directores y docentes, un proyecto que incluyera desde contenidos temáticos, expectativas de logro, evaluación y compensación, hasta distribución de horarios de clase, recreos, actos escolares, entre otros.

El PEI debía realizarse con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Las directoras afirman que así fue. Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, el PEI es solo una formalidad que debe cumplimentarse para presentar a las autoridades pero que en la práctica no modifica la realidad de las escuelas.

El planeamiento estratégico a través del PEI se demoró por cuestiones urgentes que hubo que planificar en la escuela: acordar nuevas normas de convivencia, horarios de recreos y de utilización de patios, cuidado de puertas de entrada, seguridad en patios, baños y escaleras.

El PEI de largo plazo quedó postergado por cuestiones urgentes que tuvieron que resolver los directivos en la escuela.

La percepción es que en realidad, aunque desde el discurso hubo más pretensiones respecto a la posibilidad de planificar en el seno de la propia escuela, la carga operativa que recibieron sus miembros no solo no permitió llevar esto a la práctica sino que disminuyó toda posibilidad de pensar estratégicamente.

El tercero de los objetivos de este trabajo se propuso *analizar los cambios que se produjeron en la relación “organización escolar-contexto”*

La Ley Federal impactó en la relación “organización escolar-contexto”, al modificarse aquellos elementos que la escuela tomaba de su ambiente externo (otros docentes, otros alumnos, otros padres), cambió el ambiente interno en el que la escuela tuvo que operar.

Estos cambios se observaron en las escuelas a través de las dimensiones contextuales descritas por Mintzberg : estabilidad, complejidad, diversidad y hostilidad del entorno.

*Estabilidad:* al analizar la estabilidad del entorno (previsibilidad) puede afirmarse que si bien ya antes de la reforma el trabajo era impredecible (inestable), a partir de la misma se hizo más impredecible aún. En un primer momento por el desconocimiento que se tenía de cómo reaccionaría esta nueva comunidad tan heterogénea. Sin embargo, pasado el primer impacto, incorporadas las novedades y en la medida en que los miembros de la comunidad educativa comenzaron a conocerse, el trabajo volvió a ser predecible y el ambiente escolar más estable.

*Diversidad:* esta heterogeneidad que llega tanto en personal como en matrícula, trae también como consecuencia la diversidad de destinatarios de los servicios de la escuela y por lo tanto la diversidad de trabajo a realizar. Este factor modificó sustancialmente el ambiente escolar que quedó, en este aspecto, definitivamente configurado de manera diferente.

*Complejidad* (posibilidad de comprender el nuevo trabajo): el nuevo trabajo no fue difícil de comprender, generó conflicto pero se fue resolviendo paulatinamente, estudiando, consultando a colegas de otras escuelas, a Secretaría de Inspección.

*Hostilidad del entorno:* se incluyen en esta variable la relación con otras instituciones y la disponibilidad de recursos. La relación con otras instituciones mejoró, hubo más apoyo y

asesoramiento por parte de las inspectoras. También se hizo más frecuente la relación con los sindicatos a partir de la incorporación de los profesores a la escuela ya que éstos estaban más a cerca de los gremios.

En cuanto a los recursos, esta característica: la falta de recursos, durante y después del proceso de transformación se hizo presente con toda su crudeza al tratar de identificar las herramientas de que dispusieron las escuelas para afrontar y sostener el cambio. La escuela no dispuso de recursos, faltó dinero, espacio, tiempo, personal, materiales didácticos, información.

Respecto al dinero, las escuelas se manejaron con la misma recaudación que a partir de la reforma tuvieron que distribuir entre más alumnos y más gastos. Las partidas que llegaban del gobierno venían ya imputadas de acuerdo con decisiones que no se habían tomado en la escuela.

El material didáctico que llegó fue muy bueno, según comentan las docentes pero fue enviado sin hacer un relevamiento previo de las reales necesidades de cada escuela. Por otra parte, a las escuelas observadas llegaron computadoras que no funcionaban y que nunca fueron puestas en marcha por falta de fondos.

Con respecto a los recursos humanos, coordinadores y preceptores fueron designados extemporáneamente; primero llegaron los alumnos y profesores y meses después comenzó a incorporarse coordinadores y personal de preceptoría.

La capacitación llegó tarde. La Red Federal de Educación Continua no cubrió las expectativas de acuerdo con lo que se había prometido.

Faltó tiempo, dado el crecimiento de la escuela, el mismo equipo directivo tuvo que atender sinnúmero de conflictos y temas y como consecuencia desatendió la labor directiva vinculada al mejoramiento de la labor pedagógica.

El espacio físico, lo que se construyó no era específicamente lo que se había pedido ni lo que se necesitaba, se edificó sobre la misma cantidad de metros cuadrados, sobre patios, galerías deteriorando la calidad de los espacios en la escuela.

El cuarto y último objetivo de este trabajo se vincula al *análisis sobre las variaciones en el nivel de autonomía de las escuelas*

La autonomía se observó a través de las siguientes variables:

*Presión normativa externa* a la que se encuentran sometidas las escuelas: vale la pena recordar al tratar este punto que para la escuela, fundamentalmente para la escuela pública, es

la autoridad central (en Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Cultura y Educación ) la que provee de información, indicando qué se debe hacer y cómo. También ocurre que esta autoridad central, no obstante hablar de descentralización, en la práctica, aplica normas comunes a todas las escuelas que controla, exigiendo un sistema de gestión común y otras reglas comunes. Esto siempre fue así, no hubo cambios por aplicación de la ley. Se observó que no aumentó la cantidad de normas sino que las existentes se hicieron de aplicación más rígida.

En relación con la *posibilidad de fijar la escuela sus propios objetivos*: de acuerdo con lo que se ha comentado al tratar el rol directivo no hubo variaciones significativas en la posibilidad de la escuela de fijar sus propios objetivos. Esto es así tanto en el plano pedagógico como en el administrativo.

En relación a la *posibilidad de diseñar el propio modelo de gestión*, dadas las pocas posibilidades que tienen los directivos de disponer de recursos, designar personal y dada además la cantidad de trabajo que se agregó imprevistamente como consecuencia de la reforma, es obvio que no han tenido la posibilidad de crear el propio modelo de gestión. Sí se hizo imprescindible acordar normas de convivencia entre docentes, alumnos y comunidad educativa en general.

Hubo posibilidad de *implementar cada escuela sus propias normas de comunicación*, con la características de que se hicieron más formales por lo comentado anteriormente.

Posibilidad de *implementación de normas de control*: dados los cambios producidos, básicamente en la composición de la comunidad educativa, fue necesario implementar mecanismos de control para supervisar vestimenta y horarios de entrada y salida de alumnos y profesores, reglas de convivencia entre otros aspectos.

En cuanto a la labor pedagógica, a partir de la reforma se dejó de disponer de tiempo para lograr una buena supervisión que efectivamente acompañara la consecución de los objetivos que se planearon.

Los niveles de autonomía no se elevaron.

Se agregan como, factor de presión, los padres que, a partir del cambio se constituyeron en otro sector al que hubo que atender y tener en cuenta a la hora de tomar decisiones.

Los mecanismos de control aumentaron a partir de la implementación de la LFE porque creció la escuela, fueron necesarios para evitar desbordes, para mantener el orden, para prevenir accidentes. Ahora bien, la supervisión disminuyó en lo pedagógico, es decir no hubo tiempo de pensar en un sistema de seguimiento de la planificación escolar, como debió haber sido.

Desde el entorno, las autoridades del Sistema educativo, exigiendo el cumplimiento de ciertos parámetros y manteniendo fuera del ámbito de la unidad escolar la administración de los recursos, también forjaron una sólida barrera para el desarrollo de niveles más elevados de autonomía en los establecimientos escolares observados.

## **Conclusiones y reflexiones finales**

Hasta aquí se ha presentado el impacto producido por la aplicación de la Ley Federal de Educación en la estructura organizacional, rol directivo, relación escuela entorno y autonomía. Es importante recordar que esta situación que se describe se refiere a escuelas de EGB de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que mostró una fuerte decisión política de acompañar desde el comienzo la reforma a nivel nacional, estableciendo cronogramas de puesta en marcha, formas de operar y jerarquías, que afectaron a las escuelas en la Pcia. de Buenos Aires en forma particularmente diferente a las escuelas de otras jurisdicciones.

Respecto al primer objetivo que se proponía identificar cambios en la estructura de la organización escolar, puede afirmarse que la estructura se hizo más compleja por el incremento en la diferenciación horizontal y dispersión geográfica. Esto generó mayores necesidades de coordinación y control, sin embargo no se previeron niveles jerárquicos adecuados a esta nueva realidad.

Respecto a la formalización: la escuela se hizo más formal, se hicieron de cumplimiento más rígido las normas que ya existían.

En cuanto a la centralización, se agregaron a los aspectos citados en el párrafo anterior que de por sí atentaron en contra de una mayor descentralización, la disminución de posibilidades de tomar decisiones por parte de los miembros de la comunidad educativa. Por otra parte, el control externo y el contexto de apatía interno incrementaron los niveles de centralización.

El segundo de los objetivos era identificar cambios en el rol directivo a partir de la reforma: los cambios que se produjeron no se orientaron a mejorar la gestión en la escuela. Aumentó significativamente el tiempo que el director tuvo que destinar a la gestión del conflicto, restando tiempo para ocuparse de las cuestiones pedagógicas tales como asesoramiento y supervisión a los docentes, planificación y desarrollo de la estrategia organizacional, promoción y gestión del cambio en la escuela.

El directivo no tuvo más libertad para decidir sino que se vio obligado a consensuar con más sectores que reclamaban sobre temáticas que el directivo no terminaba de comprender. La nueva estructura le dio más responsabilidades sin la posibilidad de administrar recursos.

El tercero de los objetivos que se propuso este trabajo fue averiguar cómo cambió la relación escuela-entorno.

El entorno se mantuvo estable y no fue más complejo. Sí como característica del entorno aumentó la diversidad de destinatarios al incorporarse otros alumnos, otros docentes, otros padres.

La característica del entorno que se muestra como de mayor impacto es la hostilidad en relación a los pocos recursos que llegaron a las escuelas.

El cuarto y último objetivo fue establecer si se incrementaron los niveles de autonomía.

Si bien el objetivo de la Ley Federal fue lograr niveles más significativos de autonomía, éste no se cumplió en las escuelas observadas ya que aumentó la presión de grupos externos como Inspección y padres. Las escuelas y sus equipos docentes no tuvieron más autonomía para decidir, sí estuvieron “más solos” para atender “más problemas”. Tuvieron autonomía para resolver por sí solos, con muy poca colaboración, los múltiples inconvenientes que planteó la reforma. En este sentido sí pudieron instrumentar pautas de convivencia y formas de control con y para alumnos sin las cuales no hubieran podido funcionar.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires partió de un diagnóstico que describía la situación de las escuelas, antes de la implementación de la ley, como una forma de justificar su adhesión a la reforma. En ese mismo sentido modificó y puso en marcha su propia ley provincial de educación.

De acuerdo con lo que surge del trabajo de campo, las características enunciadas en ese diagnóstico, parecen describir con mayor precisión a la escuela de EGB posterior a la reforma que a la anterior escuela primaria.

En particular, en las escuelas observadas con motivo del presente trabajo, hay coincidencia entre los entrevistados en que no existía burocratización excesiva en el interior de la escuela, antes de la ley. Se habló también, en las entrevistas, de una organización escolar, (siempre en referencia a la escuela pre-reforma), caracterizada por las comunicaciones fluidas, flexibilidad en la aplicación de normas y familiaridad. En este mismo contexto, a medida que aumentaba

la antigüedad del cuerpo docente, se desarrollaron en la institución elevados niveles de pertenencia y compromiso por parte de sus miembros.

En definitiva, del análisis de la información obtenida se desprende en primer lugar que el diagnóstico efectuado no fue acertado, en el mejor de los casos fue parcial. En segundo lugar se hace evidente, en las escuelas estudiadas, que la implementación de la ley acentuó, precisamente, esas mismas características diagnosticadas para la anterior escuela primaria y que las autoridades del sistema educativo pretendían corregir.

El crecimiento de la organización escolar generó en muchos aspectos, impotencia y frustración, apareciendo como consecuencia disminución en el nivel de compromiso de los agentes por los resultados obtenidos en la escuela. Tampoco se notó, desde la implementación de la reforma, un aumento en la respuesta de la escuela a los requerimientos del medio, y, según se ha descrito se mantiene la poca focalización en la finalidad específica de la institución escolar.

Además, como se ha podido apreciar, las escuelas observadas se hicieron más burocráticas después de la reforma. Desde la perspectiva de las docentes, el cambio que se incorporó fue de baja calidad y no sólo no resolvió los problemas que ya tenía la escuela, sino que generó nuevos inconvenientes que paralizaron aún más a la institución.

Las afirmaciones de la Dirección de Cultura, en ese mismo diagnóstico, relacionadas con la "baja responsabilidad por los resultados" y la "poca respuesta a las demandas del medio", merecen la siguiente reflexión: de entre las distintas organizaciones que integran el sistema educativo ¿es posible identificar alguna que esté tan cerca del destinatario del servicio educativo como la propia escuela?; ¿es posible identificar alguna otra instancia que reciba tan directamente las sensaciones, la aceptación o el rechazo, los reclamos del entorno?. ¿Qué quiere decir la Dirección de Cultura y Educación al referirse al "aislamiento y por consiguiente poca respuesta a las demandas del medio" como característica de la anterior escuela primaria?

Si la Dirección de Cultura quería identificar razones que justificaran el fracaso de la anterior escuela primaria ¿no hubiera sido más acertado estimular el debate profundo en el seno de la propia institución escolar y, a partir de allí, diagnosticar? ¿no se hubiera obtenido información de mejor calidad y especificidad sobre la cual basarse y tomar mejores decisiones?.

Para algunos sectores, la intención y la idea fueron buenas, para otros no, sin embargo, resulta claro que los responsables de su formulación e implementación, no siguieron un modelo que

les permitiera prever situaciones problemáticas, inherentes a todo proceso de transformación, y que atentaron contra la posibilidad de hacer efectivo el cambio. Podría afirmarse, en base a lo que se desprende de esta investigación, que concurrieron en este proceso todos aquellos factores que hacen fracasar cualquier intento de cambio organizacional.

Es cierto que en el proceso de reforma influyeron factores del contexto internacional vinculados a la globalización económica y social, de acuerdo con los cuales, Argentina como otros países de Latinoamérica se vieron obligados a aplicar políticas quizás más adecuadas para países desarrollados.

Sin embargo, es cierto además que provincia de Buenos Aires dispuso de recursos para implementar la reforma. Estos recursos pudieron administrarse mejor.

Señalan Sagastizabal y Perlo<sup>11</sup> "*A las instituciones educativas les resulta difícil mirarse a sí mismas como una organización.*" Es cierto que una escuela "no es una empresa" y no debe ser administrada como tal. No obstante ello, no puede ser ignorada su naturaleza: la escuela "es una organización", que persigue valores para los que se destinan múltiples recursos; la escuela es un sistema social constituido por personas y grupos reunidos para alcanzar "el sueño " de un país más educado, más preparado y con mayores posibilidades de inserción en un contexto cada vez más globalizado. Encontrar el modo de administrar los recursos destinados a mejorar la situación de la escuela pública en Argentina resulta un imperativo ético por su posibilidad de generar condiciones de equidad y solidaridad en las que niños y jóvenes más postergados puedan encontrar respuestas y albergar esperanzas de inclusión social.

## **Bibliografía**

- ✓ Almandoz, M. R., *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2000.
- ✓ Álvarez Fernández, Manuel, "Los estilos de dirección y sus consecuencias: bases para su configuración como estrategia de intervención", en AAVV: *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.

---

<sup>11</sup> Sagastizabal, María de los Ángeles y Perlo, Claudia L., *La investigación -acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, ediciones La Crujía, Buenos Aires, 2002, p.25.

- ✓ Braslavsky, C., *Re-haciendo escuelas*, Buenos Aires, Editorial Santillana, 1999.
- ✓ Braslavsky, Cecilia., “Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino”, Revista *Propuesta Educativa* N° 14, Buenos Aires, FLACSO, 1997.
- ✓ Carranza, Alicia, “La administración educacional como campo de formación del pedagogo”, Ficha de cátedra Organización y Administración Educacional, Universidad Nacional de Córdoba, 2000.
- ✓ Coloquio Nacional: “A diez años de la Ley Federal de Educación. ¿Mejor Educación para todos?”, Córdoba, Argentina, 2003.
- ✓ Crozier, M. Fridberg, E., *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana, 1990.
- ✓ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Capacitación docente 1995, Desarrollo de temas de los contenidos básicos comunes, módulos 0 y 1*
- ✓ Etzioni, Amitai, *Organizaciones modernas*, México, Manuales Uthea, 1972.
- ✓ Fayol, Henri, *Administración Industrial y General*, Buenos Aires, Hyspamerica, 1985.
- ✓ Gairín Sallán, Joaquín, *La organización escolar: Contexto y Texto de actuación*, Madrid, Editorial La Muralla S.A., 1996.
- ✓ Gairín Sallán, Joaquín, “Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques”, en AAVV: *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.
- ✓ García Delgado, D., *Estado- Nación y Globalización*, Buenos Aires, Editorial Ariel, 1998.
- ✓ Hall, Richard H., *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*, México, Prentice Hall Hispanoamericana S.A., 1996.
- ✓ Isuani, Fernando, “Regulación y Autonomía en las organizaciones”, Informe Final de Investigación, Beca UBACYT de Perfeccionamiento, Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires, 1998.
- ✓ Krieger, Mario, *Sociología de las organizaciones, una introducción al comportamiento organizacional*, San Pablo (Brasil), Prentice Hall, 2001.
- ✓ Lemos, María Luisa, Cabricano, María Leonor, Beker, Nelly Elisabeth, “La Reforma educativa y su impacto en las políticas de ampliación y retención de la matrícula en la Provincia de Bs. As. En busca de categorías para el diseño de un diagnóstico”,

Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?, Córdoba, Argentina, 26, 27 y 28 de junio de 2003.-)

- ✓ Lorenzo, Ana T., “El cambio de estructura del sistema educativo: cincuenta razones para la oposición”, *Cuaderno temático N° 1*, Editorial El relámpago, diciembre 1997.
- ✓ Maroto, José Luis, “La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación”, en AAVV: *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.
- ✓ Martignoni, Liliana, “El imperativo retentista de la reforma educativa de los años noventa: la escuela y la ampliación de su obligatoriedad”, Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?, Córdoba, Argentina, 26, 27 y 28 de junio de 2003.-
- ✓ Mintzberg, Henry, *La estructuración de las organizaciones*, Buenos Aires, Editorial Ariel, 1998.
- ✓ Novick de Senén Gonzalez, Silvia N. y Arango Aída, “La descentralización Educativa:¿Política educativa o política fiscal?”, ponencia, abril 1996.-
- ✓ Oszlak, O., “Políticas públicas y regímenes políticos, Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas”, Buenos Aires, Estudios CEDES, 1984.
- ✓ Pini, Mónica y Gorostiaga, Jorge, “Nuevos Modelos de gobierno escolar: entre lo local y lo global”, Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Historia de la Educación, Buenos Aires, noviembre 2004.
- ✓ Puigrós, Adriana, ¿Qué pasó con la educación argentina, breve historia desde la conquista hasta el presente, Editorial Galerna SRL, Buenos Aires, 2004.
- ✓ Quintina, Martín, Moreno, Cerrillo, *Relación entre el centro educativo y el entorno*, Manual de organización de instituciones educativas, Editorial escuela española, Madrid, 1996.
- ✓ Robbins, Stephen y Coulter, Mary, *Administración*, México, Prentice Hall, 1996.
- ✓ Rodrigo, Lucrecia, “La Política de descentralización educativa en la Argentina de los 90”, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Revista Complutense de Educación, Vol 17, Num. 1, 2006.
- ✓ Sagastizabal, María de los A. y Perlo, Claudia L., *La investigación -acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía, 2002.

- ✓ Salonia, Antonio; Silva, Luis y otros, *Ley Federal de Educación. Transformación del sistema educativo*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1995.
- ✓ Schlemenson, Aldo y otros, *Organizar y conducir la escuela: reflexiones de cinco directores y un asesor*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1999.
- ✓ Schlemenson, Aldo, *Análisis organizacional y empresa unipersonal*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1998.
- ✓ Senen González, S. N., “Argentina: Actores e instrumentos de la Reforma Educativa. Propuestas del centro y respuestas de las periferias”, *Revista Alternativas*, Universidad Nacional de San Luis, 2000.
- ✓ Senen González, S. N., Arango, A. “La descentralización educativa: ¿política educativa o política fiscal?” (Ponencia), 1996.
- ✓ Stake, Robert E., *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Editorial Morata, 1999.
- ✓ Suárez, Francisco; Isuani, Fernando, “Innovación en las Organizaciones: Una perspectiva comparada entre organizaciones públicas y privadas”, *Revista de Investigaciones del Instituto de Administración Pública (INAP)*, Nueva Época N° 0, segundo semestre 1998
- ✓ Suasnábar Claudio “Cultura política, burocracias provinciales y estilos de gestión en la implementación del tercer ciclo de la EGB”, Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?, Córdoba, Argentina, 26, 27 y 28 de junio de 2003.-)
- ✓ Taylor S.J. y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Editorial Paidós Básica, 2002.
- ✓ Tyler, W., *Organización escolar*, Editorial Morata, Madrid, 1991.