

El Reglamento General de Instituciones Educativas en la Provincia de Buenos Aires y las transformaciones de la organización escolar

Pablo Germán Pastore *

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional de San Martín, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-6776-728X>
ppastore@unsam.edu.ar

Vanina Érica Mallia **

Universidad Nacional de San Martín, Argentina
<https://orcid.org/0009-0000-0347-8323>
vmallia@estudiantes.unsam.edu.ar

Recibido: 21 de julio de 2023

Aprobado: 5 de diciembre 2023

Resumen

En este artículo estudiamos las transformaciones ocurridas en la organización escolar en su vinculación con el saber de las teorías de las organizaciones y las transformaciones contextuales tomando como caso la reglamentación de su administración a nivel institucional en la Provincia de Buenos Aires en dos momentos diferentes: mediados del siglo XX e inicios del siglo XXI. El análisis documental, de inspiración foucaultiana, fue guiado por cinco interrogantes clave: ¿Qué concepciones en torno a la escuela como organización se expresan en la normativa? ¿Qué lugares y posiciones les son asignados a los sujetos que transitan el ámbito escolar? ¿Qué perspectivas sobre la comunicación se manifiestan? ¿Cómo se concibe la relación entre la escuela y la cultura? Y, finalmente, ¿cómo se programa el ejercicio del poder en la organización escolar? A partir de este análisis

* Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina). Becario doctoral en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de San Martín (LICH-CONICET/UNSAM). Profesor de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

** Estudiante de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Profesora de educación primaria en el ISFD n° 34.

observamos el pasaje de una organización escolar burocrática característica de las sociedades disciplinarias hacia una organización escolar democrática característica de las sociedades de gerenciamiento.

Palabras clave: teoría de las organizaciones, escuela, organización escolar

The General Regulation of Educational Institutions in Buenos Aires Province and the transformations of the school as an organization

Abstract

In this paper we study the transformations in school organization along with the development of organizational theory and contextual changes taking as a study case the regulation of schools in Buenos Aires province in two different historical moments: mid-XXs century and XXIst century beginnings. The foucauldian inspired documentary analysis was guided by five key questions: What concepts of the school as an organization are expressed in the regulations? What places and positions are assigned to the subjects that pass through the school environment? What perspectives on communication are manifested? How is the relationship between school and culture conceived? And, finally, how is the exercise of power programmed in the school organization? From this analysis we observe the movement from a bureaucratic school organization typical of disciplinary societies to a democratic school organization typical of management societies.

Keywords: organizational theory, school, school organization

Introducción

Las políticas educativas involucran en su formulación ideas y concepciones de la realidad generadas en otros contextos (“de influencia”). Los conceptos producidos en este ámbito, en donde se incluye el académico, se constituyen como saberes autorizados

que, en tanto discursos, “forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008, p. 68). Desde esta perspectiva, nuestra hipótesis de trabajo es que el desarrollo de la teoría de las organizaciones participa de la constitución de su objeto, al tiempo que entendemos que este proceso se encuentra mediado por características propias de los contextos sociohistóricos en donde las organizaciones se forman y desarrollan.

En esta oportunidad nuestro objeto de estudio son las transformaciones ocurridas en la organización escolar tomando como caso la reglamentación de su administración a nivel institucional en la Provincia de Buenos Aires en dos momentos históricos diferentes, mediados del siglo XX e inicios del siglo XXI, según se expresa en el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincias de Buenos Aires (Decreto N° 6.013/1958) y en el Reglamento General de Instituciones Educativas (Decreto N° 2.299/2011).

Entendemos a la escuela como una organización en tanto que, en su definición más básica las organizaciones son unidades sociales deliberadamente constituidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975). Sin embargo, cabe destacar que cuando hablamos de “organización escolar” nos remitimos a dos vertientes de conocimiento: la que proviene de la teoría general de las organizaciones (que incluye aportes de la sociología, las ciencias políticas, la antropología, la economía, la psicología social, entre otras disciplinas) y la que procede de las ciencias de la educación (García et al., 2018). Dentro de este último campo, la Administración de la Educación conforma un área de saberes específicos que tiene como objeto de estudio a las organizaciones educativas. Nuestro abordaje se basa en la primera vertiente, la teoría general de las organizaciones. Los distintos aportes teóricos desarrollados en este campo de estudios nos permiten describir, analizar y comprender el funcionamiento, la reproducción y transformación de la organización escolar a partir del estudio de las relaciones que se establecen en su

interior y en vinculación con su entorno. Nuestro análisis se realizará en diálogo con los aportes de las diferentes escuelas teóricas sobre las organizaciones, desde la escuela de la administración científica y los primeros estudios sobre la organización burocrática, pasando por los modelos humanistas y sistémicos y llegando hasta las actuales teorías en el contexto de la posmodernidad (o modernidad tardía). En este ejercicio, consideraremos en particular las dimensiones de la comunicación, la cultura y el poder en la organización escolar. De los aportes propios de la Administración de la Educación y de las Ciencias de la Educación recuperaremos algunos desarrollos teóricos singulares que nos permiten analizar las características propias de las organizaciones educativas, lo que –partiendo del supuesto de su distinción de otras organizaciones (como la empresa)– requiere un entendimiento de sus particulares dinámicas, estructuras, sujetos e interacciones. A su vez, recurrimos a antecedentes de investigación enmarcados en el campo de la Historia de la educación a fines de considerar los contextos de producción de las normativas en análisis.

Las teorías de las organizaciones

Como explican distintos autores clásicos (Etzioni, 1975; Perrow, 1992), la sociedad moderna es una “sociedad de organizaciones” y las organizaciones son un fenómeno clave para comprender nuestro tiempo. El estudio de este “hecho social” –siguiendo la definición que daba Durkheim (2018) a una realidad social e históricamente configurada, colectiva, exterior, coercitiva e independiente de sus manifestaciones individuales– ha movilizó el pensamiento en distintas disciplinas, entre las que se destacan la sociología, las ciencias políticas, la antropología, la economía, la psicología social y las ciencias de la administración. A lo largo del siglo XX, y a medida que la producción económica (industrial y luego posindustrial)

desarrolla e incorpora nuevas tecnologías, diferentes interpretaciones y explicaciones fueron elaboradas en torno a estos cuerpos sociales, al tiempo que, en tanto discursos, participaban activamente en su conformación.

Se reconoce en la escuela de la administración científica un primer aporte sistemático y relevante en la teoría de las organizaciones. Sus precursores, el norteamericano Taylor (de donde surge el término taylorismo) y el francés Fayol (fayolismo), eran ambos ingenieros preocupados por mejorar al máximo la eficacia y la eficiencia de los procesos industriales, de acuerdo al carácter profundamente racionalizador de la modernidad que ya había señalado Weber (2014). Esta primera escuela de pensamiento ha sido asociada con la metáfora mecanicista (Morgan, 1990) en tanto comprende a la organización como un sistema técnico, mecánico, en donde los principios básicos de su buen funcionamiento implican: un control centralizado; jerarquías claramente definidas; formalización, estandarización y especialización de los procesos productivos (Perrow, 1992). La obra de Benjamin Coriat (1982) permite comprender cómo esta forma de organización del trabajo se inscribe en la más amplia dinámica del sistema capitalista y del antagonismo capital-trabajo: “doblegar al obrero de oficio, liberar al proceso de trabajo del poder que éste ejerce sobre él para instalar en su lugar la ley y la norma patronales, tal será la contribución histórica del taylorismo” (p. 24). Neutralizando el oficio –en tanto conocimiento especializado monopolizado por los obreros cualificados– al fragmentar los procesos productivos en “gestos elementales” “científicamente” fundados en los principios de efectividad y eficiencia, “el capital efectúa una ‘transferencia de poder’ en todas las cuestiones concernientes al desarrollo y la marcha de la fabricación” (pp. 30-31) en favor de la clase propietaria y en detrimento de la clase trabajadora. A su vez, Coriat da cuenta de cómo estas ideas evolucionan en el pasaje del taylorismo al fordismo, cuando la línea de montaje y el

sistema de producción en flujo continuo llevan hasta sus límites la parcelación del trabajo y consolidan la producción en masa.

Como reacción a los supuestos de la Administración Científica, también desde la primera mitad del siglo XX van a desarrollarse una serie de perspectivas que pueden agruparse bajo el nombre de “sistémicas” (Anzoátegui et al., 2020) y asociarse con la metáfora organicista (Morgan, 1990). Entre estas, la escuela de las relaciones humanas va a partir del entendimiento del hombre como ser social que transita su vida en la producción y reproducción de instituciones: lenguaje, actividad económica, normas, familia, grupos, arte, religión, gobierno. Para esta escuela, “la unidad básica de la sociedad no es el individuo sino el grupo primario” (Brown, 1998, p. 72) y el hombre es un animal gregario que busca constantemente la aprobación de sus semejantes. En cierto punto, fueron las “fallas” de los supuestos de la Administración Científica al momento de su aplicación las que llevaron a su cuestionamiento, siempre en la perspectiva de la clase dirigente y con el objeto de continuar el desarrollo de la producción capitalista. A partir de los estudios de Elton Mayo, con un enfoque propio de la psicología social, la “organización informal” –esto es, las relaciones entre personas y grupos al interior de las organizaciones con autonomía relativa respecto de su estructura formal– es descubierta como factor de incidencia en los procesos productivos. Existen motivaciones emocionales y vinculares que trascienden la racionalidad económica orientada a fines, agrupaciones informales y liderazgos espontáneos. Un “buen clima laboral” puede explicar el aumento de productividad mejor que las variables físicas y técnicas. El trabajador experimenta necesidades y demandas sociales intra y extra-organización. En otras palabras, la organización deja de ser concebida como mero engranaje técnico y pasa a ser entendida como “sistema sociotécnico” (aunque este término será acuñado posteriormente en Inglaterra; Morgan, 1990).

Ahora bien, la incorporación de la perspectiva aportada por la escuela de las relaciones humanas no reemplaza sino que pasa a convivir con la de la Administración Científica, al punto que la teoría de las organizaciones puede ser acusada de “esquizofrenia intelectual” en tanto “va a estar cabalgando permanentemente entre la expresión humana de las relaciones sociales que emergen en una organización y la necesidad de canalizar el conflicto en beneficio de la empresa” (Anzoátegui et al., 2020, p. 131). En otros términos, perspectivas críticas (Szelechter & Loguzzo, 2020) van a plantear que la escuela de relaciones humanas no representa una ruptura con el taylorismo y el fordismo en cuanto a su sentido, esto es: garantizar la acumulación de capital y mejorar la productividad industrial, sea ahora por factores sociales cuando antes se consideraron factores físicos. Asimismo, esta escuela es criticada por sus supuestos estructural-funcionalistas en cuanto procura el logro de un equilibrio invisibilizando el conflicto o tratándolo como “desviación” (Anzoátegui et al., 2020).

Otra perspectiva teórica relevante dentro de las “sistémicas” es la que concibe a la organización como un “sistema abierto” y deriva de la teoría general de sistemas. Esta perspectiva asume la metáfora organicista que concibe a la organización como un organismo vivo en relación dinámica con su ambiente (Morgan, 1990). Desde este enfoque, en primer lugar, la organización es en sí un sistema compuesto por una serie de subsistemas diferenciados e integrados en una interrelación funcional. A su vez, es posible concebir un “ecosistema” organizacional en tanto “se evidencia la diversidad de sistemas abiertos que conviven en su heterogeneidad funcional, su variedad de recursos y multiplicidad de integrantes” (Anzoátegui et al., 2020, p. 143). Finalmente, podemos comprender los “ciclos de vida” de las organizaciones y sus transformaciones a través del tiempo en vinculación funcional con su entorno, en relación a la satisfacción de necesidades sociales. Al igual que con la escuela de relaciones humanas, esta

perspectiva puede situarse en la “tradicción del consenso” y, por lo tanto, omitir el análisis de los conflictos al interior de las organizaciones y en sus relaciones con el entorno (García et al., 2018).

Desde los años 1960 y con más fuerza a partir de la década de 1970, los movimientos en la escena intelectual (en particular el denominado “giro lingüístico”) y político-económica global (el tránsito hacia un modo de producción posfordista, la globalización y la hegemonía neoliberal) repercuten en las teorías de las organizaciones generando dos grandes senderos bifurcados: las posturas clásicas y ortodoxas y los *critical management studies* (CMS) (Szlechter & Loguzzo, 2020). El segundo movimiento mencionado (el político-económico) puede sintetizarse con la metáfora de la flexibilidad (Sennett, 2009) o de la liquidez (Bauman, 2008) así como también asociarse con la crisis de la sociedad salarial (Castel, 2004) y la emergencia de una “nueva cuestión social” (Rosanvallon, 2007). El primero (el intelectual) repercutió en los estudios organizacionales mediante la incorporación de los estudios culturales, comunicacionales y del poder (Szlechter & Loguzzo, 2020).

Los estudios culturales, comunicacionales y del poder en las organizaciones

La preocupación por la cultura organizacional comienza a aparecer luego de la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de expansión del modelo económico y cultural estadounidense en el mundo occidental. Schein (2004), uno de los primeros autores que habla de la dinámica cultural en las organizaciones, define la cultura organizacional como “un modelo de presunciones básicas” generadas por un grupo dado en su intento por resolver las dificultades de integración interna y adaptación al medio. Un modelo que, además, ha adquirido legitimidad para ser transmitido y reproducido por los miembros de la organización. Según esta definición, la cultura se manifiesta en los

artefactos o producciones que se sustentan en los valores y presunciones que gobiernan la dinámica organizacional. Según Dimitrova y Marín (2006), Schein se enmarca dentro del enfoque teórico inicial del análisis cultural de las organizaciones. Otros enfoques son: la perspectiva culturalista que se centra en la influencia del entorno sociocultural sobre la dinámica cultural interior que caracteriza a las organizaciones; la perspectiva institucional que plantea que la organización se forma sobre la influencia dominante de los fundadores a través de los valores, actitudes y modos de hacer vinculados a ellos y, por último; la perspectiva interpretativa, que se basa en la importancia del proceso de socialización de los empleados de las organizaciones. Este enfoque habla de la presencia de subculturas y contraculturas ya que, como plantea Morgan (1990), la influencia de la cultura no es uniforme, no es algo que se impone desde un punto del entramado social, sino que se desarrolla durante las interacciones sociales.

A su vez, siendo que la cultura cumple la función de guiar el comportamiento de los individuos hacia los modos de acción convenientes a los fines de la organización, el lenguaje y los procesos comunicacionales adquieren centralidad. Según Petit (1984), los procesos de comunicación condicionan la existencia y eficacia de una organización. Así, la estructura comunicativa organizacional, que supone modelos y medios utilizados para la comunicación, tiene una importancia crucial para la vida y el estudio de las organizaciones. Los procesos comunicativos sirven, también, para el mantenimiento del sistema interno de la organización y la apertura al conocimiento del entorno. En cada organización los interlocutores son numerosos y diversos y se comunican de manera interna y externa. Petit (1984) plantea que la comunicación al interior de una organización puede darse de manera lateral o recíproca, cada una con sus ventajas e inconvenientes. En el caso de la comunicación lateral, la misma se da de manera más rápida, parece más clara y ordenada, protege al emisor y le da cierta seguridad

psicológica ya que el receptor se encuentra distanciado y no puede realizar preguntas o cuestionar el mensaje. Como inconveniente se presenta el riesgo de que la información no sea precisa y que el receptor no haya entendido correctamente el mensaje ni ejecutada bien su tarea, lo que puede generar una insatisfacción. En cierta forma corre el riesgo de no ser comunicación ya que no logra su objetivo. La comunicación recíproca, en cambio, tiene un funcionamiento más lento porque involucra la necesidad de retroalimentación. Aquí hay mayores probabilidades de que el mensaje sea comprendido ya que los receptores pueden hacer preguntas, por lo que este tipo de comunicación es más precisa y exacta, logrando eventualmente los objetivos que se propone. Esta retroalimentación es exigente para los interlocutores ya que requiere una implicación en la relación.

Finalmente, las concepciones del poder en las organizaciones fueron cambiando a lo largo del siglo pasado. A comienzos del siglo XX, Max Weber construyó una tipología de las formas de dominación que mantiene su influencia en este ámbito. En esta perspectiva clásica, el poder remite a la dominación entendida como la “probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos” (Weber, 2014, p. 334). Así, el poder es “la probabilidad de imponer su propia voluntad dentro de una relación” (Krieger, 2001, p. 363). Los tres tipos puros de dominación fundan su legitimidad en el carisma, la tradición y la racionalidad (legalizada), siendo el tipo racional-legal el que prima en la época moderna, aunque sin anular las manifestaciones fundadas en los otros dos. Luego de la Segunda Guerra Mundial, los estudios del poder en las organizaciones se orientan hacia el análisis de la pluralidad de agentes con sus múltiples intereses y objetivos diversos. Desde esta óptica, el poder es relacional y puede entenderse en términos de acuerdos y negociaciones entre las personas. Además, cada interlocutor ocupa una posición específica dentro de la

organización y, a partir de ese estatus y de los recursos de poder de los que dispone, desarrolla comportamientos estratégicos. En contraste con la “tradicción del consenso” este marco analítico puede ubicarse próximo a la “tradicción del conflicto” (García et al., 2018). En el último tercio del siglo XX, los estudios organizacionales van a otorgar una centralidad creciente al análisis del poder tanto en perspectivas sociológicas neoweberianas, neomarxistas y posestructuralistas, como, también, en perspectivas psicológicas y psicosociológicas (Petit, 1984). Aquí nos interesa destacar la influencia de los estudios foucaultianos para el análisis del poder en el ámbito educativo y escolar. En particular, la obra *Vigilar y Castigar* (Foucault, 2014) en tanto estudio sobre el poder disciplinario y la serie de cursos sobre la gubernamentalidad y el biopoder (Foucault, 2000, 2006, 2021). Desde esta perspectiva, el poder no existe por sí mismo, no es un atributo ni una propiedad, solo se ejerce a través de relaciones histórica y socialmente situadas y es por eso que es una presencia ineludible en las organizaciones.

Estado de la cuestión: un diálogo con las ciencias de la educación

Como anticipamos, nuestro enfoque se basa fundamentalmente en la teoría de las organizaciones. Sin embargo, creemos necesario y pertinente incorporar unas breves referencias relativas a la recepción, traducción y reelaboración de estas teorías en el ámbito educativo. En el caso de la administración clásica o “científica”, así como también en el de la sociología weberiana, su influencia en la administración y organización escolar puede reconocerse claramente en las iniciativas dirigidas a la producción de una organización de tipo racional-legal burocrática, una “maquinaria escolar” eficaz y eficiente en la producción de ciudadanos educados y útiles. Por ejemplo, Frechtel (2021) ilustra cómo los principios tayloristas fueron incorporados en la administración escolar de la Ciudad de Buenos Aires en las primeras décadas del

siglo XX, mientras que Rieznik y Dussell (2019) aportan coordenadas para visualizar los fundamentos y el impacto de la regulación de los tiempos escolares. Por otra parte, en los Estados Unidos los estudios de Mayo tuvieron antecedentes y continuaciones en las teorizaciones sobre la administración escolar (García et al., 2018).

Finalmente, a partir de la década de 1960 “comienzan a surgir nuevos enfoques que cuestionan las perspectivas tecnocráticas en materia de organización escolar” (García et al., 2018, pp. 74-75), lo que coincide con el panorama señalado para la teoría general de las organizaciones en esta misma época. Por una parte, el enfoque interpretativo-simbólico dio lugar a estudios sobre la cultura escolar, entendida como “los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos (...) por las personas miembros de la comunidad escolar” (Elías, 2015, p. 288). Por otra parte, el enfoque micropolítico de la organización escolar, caracterizado “por situar en el centro del análisis de la vida organizativa la noción de poder y cómo es utilizado por los distintos actores institucionales para influir y lograr sus intereses” (p. 78) resultó particularmente influyente dentro del enfoque sociocrítico. Aquí, sin embargo, nos interesa destacar el trabajo de Grinberg (2014) quien desde los estudios de gubernamentalidad analizó el advenimiento de las nuevas racionalidades y tecnologías propias de las “sociedades de gerenciamiento” en contraste con las sociedades disciplinarias que dieron origen a los sistemas educativos.

Breve contextualización sociohistórica

La distancia social e histórica entre los documentos que consideramos en este trabajo obliga a precisar algunas coordenadas básicas que hacen a su contexto de producción y permiten, por tanto, situar el análisis. El 25 de abril de 1958 (fecha del

primer documento), la Argentina se encontraba regida por un gobierno de facto iniciado en el año 1955, en transición hacia un gobierno seudodemocrático en donde la fuerza política con amplia representación popular (el justicialismo) fuera proscrita de las elecciones generales. Desde el 1° de mayo de 1958 y hasta 1962 el gobierno nacional estuvo bajo la administración del radical Arturo Frondizi, quien inscribió su mandato en el marco de la tendencia desarrollista de la época. En el ámbito educativo el énfasis estuvo en el planeamiento y el “orden” de la cuestión docente (en 1958 se promulga el Estatuto del Docente), así como también se inició la transferencia de escuelas nacionales hacia las provincias y se promovió el crecimiento de la educación privada (Puiggrós, 2016). Pese a la ruptura político-institucional con el período peronista, en la Provincia de Buenos Aires la gestión primera del interventor de la “Revolución Libertadora” y posterior del gobernador radical Oscar Alende no reemplazaría la Ley de Educación provincial N° 5.650 sancionada en 1951 durante el peronismo, que continuaría vigente hasta ser reemplazada por la Ley 11.612 en 1995 (Petitti, 2017). Antes de la sanción del Decreto N° 6.013/1958 la organización interna de las escuelas estaba regulada por el Reglamento General de Escuelas Comunes de 1944 (una reforma del original fechado en 1876). El reglamento de 1958 presentaría algunas alteraciones conceptuales, suprimiría e incorporaría artículos, pero mantendría el sentido general del precedente (Petitti, 2014).

En 2011, fecha de sanción del reglamento vigente, el panorama social, político e institucional es otro. Desde 1983, tanto el país como la provincia se rigen por una administración acorde con los principios de la democracia representativa. A su vez, en la primera década del siglo XXI la región latinoamericana experimentaría un “ciclo de impugnación al neoliberalismo” (Thwaites Rey & Ouviaña, 2019) en el que se inscribe la ampliación de derechos y la recuperación de la centralidad de la administración pública

respecto de la década precedente. En este contexto, la Argentina sanciona, entre otras, la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, ambos documentos antecedentes directos de las respectivas Ley Provincial de Educación N° 13.688 y Ley (provincial) de Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños N° 13.298 que sustentan el texto del actual reglamento.

Método

A partir del marco conceptual precedente, nuestro estudio aborda –desde una analítica interpretativa no hermenéutica inscrita en la tradición foucaultiana¹ (Dreyfus & Rabinow, 2017)– dos textos normativos que regulan la organización escolar en la provincia de Buenos Aires en dos momentos históricos, sociales y políticos distintos (el Reglamento General de Instituciones Educativas aprobado por el Decreto N° 2.299 del año 2011 y el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires establecido por el Decreto N° 6.013 del año 1958), tomando estos documentos como un material que cristaliza y expresa formas de relación social institucionalizadas. La selección de estos dos documentos para el análisis comparativo se fundamenta en los mismos considerandos del Decreto N° 2.299/2011 que aprueba el reglamento vigente, en donde se lee que, al momento de su sanción, “la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas se encuentran regidos por el *Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires*, Decreto N° 6013/58” y “que dicho Reglamento General conformó un instrumento propio de un contexto histórico caracterizado por su autoritarismo y al que sólo se le introdujeron modificaciones

¹ Aquí la hermenéutica es entendida como “la disciplina que trata con el significado profundo, significado necesariamente oculto para el sujeto y sin embargo accesible a la interpretación” (Dreyfus & Rabinow, 2017, pp. 310-311). En la tradición foucaultiana, en cambio, no hay ningún significado profundo, no hay nada oculto que descubrir.

parciales”. Es decir que el mismo documento que establece el reglamento vigente toma como referencia y contraste principal al prescripto por el decreto de 1958. La comparación entre ambos documentos supone entonces, a priori, el acceso a dos expresiones textuales y normativas de política educativa que pretenden regular “la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas”, en donde la segunda se presenta como una sustitución de la primera que mostraría un cambio epocal.

Lo anterior cobra relevancia en el marco de la analítica de inspiración foucaultiana a la que recurrimos, entendida aquí como un ejercicio de problematización, es decir, de interrogación crítica, de los discursos en tanto formas socialmente producidas de saber que establecen las condiciones de posibilidad para pensar y hablar sobre un determinado objeto o práctica en una época determinada. “La problematización del saber permite dar cuenta del modo en que históricamente (de manera inmanente a cierta disposición epistémica) se constituyen objetos y posiciones de sujeto” (Dalmau, 2021, p. 94). Desde este lugar, entonces, presentamos un análisis comparativo de la normativa guiado por los siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones en torno a la escuela como organización se expresan en la normativa? ¿Qué lugares y posiciones les son asignados a los sujetos que transitan el ámbito escolar? ¿Qué perspectivas sobre la comunicación se manifiestan? ¿Cómo se concibe la relación entre la escuela y la cultura? Y, finalmente, ¿cómo se programa el ejercicio del poder en la organización escolar?

Análisis comparativo de la normativa

Lo primero que podemos encontrar en el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires del año 1958 es una definición de fines para el sistema y la organización escolar, en lo que hace a la “educación común” (es decir, en la época, la educación primaria). El artículo 1° los define así:

El fin de la educación común es procurar el desenvolvimiento de la personalidad del educando de acuerdo con sus aptitudes, tratando de favorecer su *adaptación* [énfasis agregado] social, preparándolo para desempeñarse adecuadamente en su realidad presente e ingresar en la comunidad a que pertenece *como un miembro útil y responsable. Favorecer y dirigir la formación del carácter, del desenvolvimiento intelectual, moral y físico* [énfasis agregado], ilustrándolo sobre el desarrollo y sentido de nuestra historia, el conocimiento del suelo, de nuestras instituciones democráticas, fomentando el culto a los próceres nacionales y el respeto a los símbolos de la Patria. Determinar la formación de una conciencia democrática, inculcando y ejercitando los principios que informan la verdadera libertad y la vida ciudadana.

A esta concepción de los fines de la educación le sigue una concepción de la escuela como organización que, desde la teoría de las organizaciones, podemos analizar mediante la metáfora mecanicista (Morgan, 1990). La escuela es una maquinaria que debe producir individuos adaptados, útiles, responsables en los planos intelectual, moral y físico, inscriptos además en una cultura nacional.² En consecuencia, en la escuela-organización cada persona tiene su labor, sus tareas asignadas, los roles están previamente fijados, estructurados y se llevan a cabo de manera permanente, no se suelen alterar. Según el artículo 148°, por ejemplo, es obligación del personal el uso de guardapolvo, los directores tienen que dirigir la enseñanza, orientar al personal, realizar reuniones y visitar las aulas; los vicedirectores deben colaborar con el director y suplirlo en su ausencia; los secretarios deben llegar antes del horario de entrada e irse después del horario de salida y deben llevar los registros de archivo; entre otras obligaciones y atribuciones. Además, la organización del trabajo ocurre dentro de un tiempo establecido según el calendario escolar (Art. 63°) y dentro de un horario definido (Arts. 66° y 67°).

² Anticipamos aquí un posterior comentario sobre el poder disciplinario.

En cuanto a sus sujetos, los alumnos son en primer lugar sujetos obligados. Deben tener entre 6 y 14 años y tienen la obligación, según la normativa vigente, de asistir a la escuela primaria. Para poder ingresar, es decir, para formar parte de la organización, tienen que cumplir con ciertos requisitos. Entre los mismos se encuentran la presentación de certificados de salud, bucodental y de vacunación, certificado de nacimiento o la libreta de matrimonio correspondiente (Art. 31°); todos documentos expedidos por otras organizaciones. Además, el régimen de asistencia prevé que cumpliéndose 30 días continuados de ausencia injustificada, el alumno cambia su condición y pasa a ser considerado desertor y es dado de baja “sin perjuicio de continuar las gestiones para lograr su reingreso” (Art. 40°). Lejos de ser sujetos de derechos, en este régimen los escolares serán claramente objetos de tutela (Litichever, 2019) y entre estos se realizarán procesos de selección y diferenciación. Son, además, contabilizados por la escuela bajo un número de inscripción, organizados en secciones de grado y distribuidos en el espacio físico escolar. Los docentes, por su parte, son ante todo funcionarios públicos. En el reglamento se encuentran estipuladas las obligaciones y prohibiciones que regulan su actividad. En cuanto a sus tareas, por un lado, se espera que preparen las clases, lleven su leccionario con el tema a tratar, su carpeta de ejercicios de las distintas asignaturas, actualizados permanentemente (Arts. 72°, 73° y 74°). También están obligados a verificar los resultados de su tarea educativa, a calificar y evaluar el rendimiento de los alumnos, a cuidar de su aseo y la presentación del aula.

En lo que hace a la dimensión comunicacional, la normativa establece que todas las personas se encuentran obligadas a notificarse de las resoluciones y demás informes de sus superiores jerárquicos, siguiendo un modelo de comunicación lateral (Petit, 1984). Las personas solo se notifican y, en caso de no estar de acuerdo lo hacen en disconformidad, explicando los motivos. Así, el superior podrá ratificarse o rectificarse.

En caso de ratificación y ante la insistencia del docente, se elevarán las actuaciones ante la Inspección de Enseñanza (Art. 149°). Por otro lado, se observa comunicación recíproca (Petit, 1984) en las reuniones de personal y la vinculación con las familias (Art. 150°).

En el plano cultural la escuela es concebida como un dispositivo de formación ciudadana. Un espacio de transmisión antes que de producción cultural, donde cobrará especial importancia la constitución de una subjetividad nacionalizada. Lejos está la idea de la escuela como organización singular, situada en un territorio determinado y construida por una comunidad específica. Cada escuela particular no será sino una dependencia terminal del sistema. En este sentido, siendo el nombre propio un elemento clave en la construcción identitaria de personas y organizaciones, resulta significativo el hecho de que el nombre del establecimiento (en principio un número) es determinado centralmente por el Ministerio. En la tarea de transmisión cultural, en cambio, cobrará especial importancia la constitución de una subjetividad nacionalizada, esto es, socializada en una historia, una geografía y una lengua nacional, así como en el “culto a los próceres nacionales y el respeto a los símbolos de la patria” (Art. 1°).

Finalmente, tomando como objeto de análisis las relaciones de poder que se programan en esta organización, resulta fácil ver manifestaciones de lo que Foucault (2014) estudió como poder disciplinario. Además de la explícita definición del carácter instrumental (producir individuos “útiles” y “responsables”) y funcional (“adaptación social”) de la educación, en el primer ítem de los contenidos de la educación primaria puede leerse la finalidad de “ordenar la conducta” de los educandos. Asimismo, unas líneas más adelante, el reglamento insta por la finalidad de: “fomentar su control y autodominio, voluntad, perseverancia, concepto del deber, responsabilidad, disciplina y propia y ajena estimación” (Art. 2°, inc. g). Este régimen escolar disciplinario,

establecía también sus técnicas de normalización asentadas en el saber-poder psicopedagógico: “dentro de la escuela común funcionarán secciones destinadas a los niños de aprendizaje lento de la misma escuela y establecimientos provinciales próximos que llevarán la designación de Grados A” (Art. 11°).

El reglamento vigente, por su parte, enmarca los fines de la organización escolar según lo establecido por la Ley Provincial de Educación N°13.688 (2007). Esta Ley establece que “la educación y el conocimiento son bienes públicos y constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado” (Art. 2°) y

constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación. (Art. 3°)

En consecuencia

debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común. (Art. 4°)

Puede anticiparse, entonces, que la concepción sobre la organización escolar en este marco normativo será diferente a la presente en el reglamento anterior. En primer lugar, las personas que conforman esta organización no son ya solo los directivos y docentes sino que la “comunidad educativa” aparece ampliada a las familias, alumnos, exalumnos, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo, miembros de la cooperadora y otras organizaciones (Art. 1°). Por

otro lado, se promueve la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar y el uso de los espacios escolares para diferentes actividades, así como también las experiencias educativas, físicas y deportivas fuera del ámbito escolar, en ambientes urbanos y naturales. Podríamos decir que la concepción de la organización se encuentra más próxima a la metáfora organicista que la asimila a un “sistema abierto” (Morgan, 1990).

En el reglamento actual los alumnos son los destinatarios principales del acto educativo (Art. 7°) y se los considera como sujetos de aprendizaje en el marco de la promoción y protección integral de sus derechos (Art. 31°). La normativa establece cuáles son sus derechos y sus obligaciones (Arts. 8° y 11°). En lo que hace a sus derechos podemos destacar el de “ingresar, permanecer y egresar de todas las propuestas educativas públicas” (lo que involucra ahora también la obligatoriedad de la escuela secundaria sancionada un año antes a nivel nacional e incorporada luego en la citada Ley provincial) y también los relativos a su participación en la vida escolar:

integrar asociaciones (...) para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas” y “participar en la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje. (Art. 8°, inc. h e i)

En contraparte, los escolares no dejan de estar obligados, entre otros a: “asistir a clase regularmente y con puntualidad”, “estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades” (Art. 9°, inc. c y b).

Asimismo, el reglamento incorpora un apartado que regula y establece los derechos y obligaciones de padres o adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes (Arts. 12° y 16°) quienes son reconocidos como “agentes naturales y

primarios de la educación”. En cuanto a los docentes, se mantienen las regulaciones establecidas por el Estatuto que rige su función y la legislación vigente que comprende al sistema educativo (Art. 18°). También se definen cuáles son los fines de su trabajo (Art. 37°), las tareas que debe realizar (Art. 38°), la obligación en cuanto al cuidado de los alumnos (Art. 39° y 40°) y las prohibiciones en su desempeño (Art.41°). Al respecto queremos destacar que los docentes, en tanto trabajadores, no escapan a las transformaciones acaecidas en el mundo del trabajo en los tiempos posfordistas o en el modelo denominado Ohnismo, donde cobran centralidad la autonomía (coercitiva), la flexibilidad, la descentralización, el trabajo en equipo y en redes y los controles de calidad en los procesos productivos. En efecto, con este nuevo modelo de organización del trabajo “los trabajadores y trabajadoras van a empezar a ser responsables por la calidad de los productos en el proceso de producción” (Szelechter et al., 2020, p. 209). En el ámbito escolar, los docentes deben “mejorar las prácticas pedagógicas en forma constante” (Art. 37°) y tienen la responsabilidad de su formación continua, siendo así individualmente responsables por los resultados educativos (retomaremos esto en las conclusiones). Finalmente, según el artículo 43° “el equipo de trabajo institucional se constituye con el equipo docente y el equipo administrativo y/o auxiliar de la educación” por lo que a partir de este se encuentran prescripciones relativas a cada función. Dentro del equipo docente se incluyen los cargos de conducción. Resulta significativo notar que las funciones del director son agrupadas en tres grandes dimensiones: pedagógica, administrativa y sociocomunitaria, siendo esta última la novedad respecto de la normativa precedente, “en tanto condición necesaria de la relación de la institución con el contexto” (Art. 51°).

En cuanto a la dimensión comunicacional encontramos que se establece el mantenimiento de una comunicación permanente con la familia y los responsables de

los alumnos, así como también “la organización de muestras abiertas a la comunidad y otros dispositivos que permitan fortalecer la comunicación con la misma así como exponer los logros alcanzados por los alumnos”. (Art. 95°). La comunicación interna mantiene sus finalidades administrativas y legales así como también se vincula al trabajo pedagógico institucional, en donde puede leerse una priorización de la comunicación recíproca (Petit, 1984). Por ejemplo, entre las obligaciones de la tarea docente se incluye el “reconocimiento dialógico del otro en contextos igualitarios de participación y escucha como condición necesaria para la adecuada comunicación institucional” (Art. 38°, inc. 16). En contraste con el reglamento de 1958, la atención dedicada en el reglamento vigente a la comunicación es notablemente mayor y supone una perspectiva más compleja de los procesos comunicacionales.

Por otra parte, el reglamento actual parte de reconocer a los centros escolares como “comunidades de trabajo” con potestad de “definir su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes” (Art. 2°, inc. 1) y de “realizar propuestas de contextualización y especificación curricular (...) para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto” (Art. 2°, inc. 8). Además, en el apartado correspondiente a “Infraestructura y equipamiento” la cultura institucional escolar es considerada como parte del patrimonio intangible:

Los bienes inmateriales (simbólicos-culturales) se conforman con la historia y la cultura escolar y su construcción cotidiana, su particular existencia, recuerdos, creaciones y vivencias y otros bienes simbólico-culturales constituyen bienes susceptibles de valorización, conservación, cuidado y transmisión entre generaciones. (Art. 283°)

Se observa que, desde esta óptica, cada escuela emerge como una singularidad colectiva que no solo transmite una cultura oficial (prescripta en los diseños curriculares) sino que

también produce una cultura propia en vinculación con su territorio y comunidad. Resulta claro que la finalidad de transmisión y formación de una identidad nacional no desaparecen, manteniéndose entre las prescripciones del reglamento el izamiento diario de la bandera nacional “con la totalidad de los alumnos y docentes presentes en la oportunidad”, el himno nacional como enseñanza obligatoria, el uso de la escarapela como distintivo a ser exhibido por docentes y alumnos (Art. 191°) y la “promesa a la bandera nacional” como actividad a realizar por todos los alumnos de 4° año del nivel primario (Art. 199°). Los actos escolares mantendrán también estrictos protocolos (Art. 198°) que podemos entender como rituales propios de la cultura escolar.

Finalmente, en lo que hace a las relaciones de poder, es posible identificar una intencionalidad de transición desde el régimen disciplinario a un régimen de “convivencia” (Litichever, 2019) que puede inscribirse en la gubernamentalidad de las “sociedades del gerenciamiento” (Grinberg, 2014). Varios son los indicadores de esta transformación organizacional, entre los cuales podemos destacar la apelación a la participación de toda la comunidad educativa en la construcción normativa y en el proyecto educativo institucional. Más allá de la mera redacción de un código de convivencia específico del establecimiento, el reglamento vigente prescribe la conformación de los Consejos de Escuela en tanto órganos colegiados para la deliberación y la sanción normativa. Aquí, el carácter inevitablemente correctivo y normalizador de las sanciones a aplicar ante eventuales transgresiones adquiere legitimidad a partir de los consensos y su concepción como “acto educativo”. Vale decir, la escuela no deja de ser una organización atravesada por el poder disciplinario pero se observan cambios que apuntan en otra dirección. Una hipótesis no optimista al respecto es la de Deleuze (2006), quien postula que estamos dejando atrás la sociedad disciplinaria, en una agonía irreversible de las instituciones entre las que se cuenta la

escuela. En cambio, estaríamos ingresando en “sociedades de control” en donde el poder se ejerce con nuevas modulaciones. En cualquier caso, es cierto que el hecho de transferir responsabilidades en la toma de decisiones no anula las relaciones de poder sino que, eventualmente, las reconfigura, y los sujetos, institucionalizados, no dejan de participar en formas de gobierno y de autogobierno de sus conductas.

Conclusiones

Comenzamos este artículo afirmando que las políticas educativas contienen en su formulación saberes que hacen a su “contexto de influencia” y condición de posibilidad. Contexto y condiciones siempre situadas social e históricamente. El contraste entre dos normas que prescriben la administración interna de la organización escolar en dos momentos históricos distintos nos ha permitido dar cuenta de significativas transformaciones. A continuación buscaremos sintetizar estos hallazgos en su vinculación con el desarrollo de la teoría de las organizaciones (como saber que habilita la producción de objetos y posiciones de sujeto) y las transformaciones sociohistóricas que sitúan las prácticas (discursivas y no discursivas).

En primer lugar, considerando las transformaciones sociohistóricas en el período abarcado, observamos que los fines de la educación establecidos por una política educativa nacional y provincial son críticos para comprender la organización escolar inscripta en un sistema educativo. Es bien distinta la concepción, planificación y administración de un sistema escolar dirigido a garantizar una educación primaria para la “adaptación” y “utilidad” social de los individuos escolarizados, respecto de la concepción, planificación y administración de un sistema dirigido a garantizar la educación preescolar, primaria y secundaria como un derecho universal. Situamos esta variación en los fines de la educación en el marco más amplio de una transformación

epocal de escala global que responde al pasaje de las sociedades disciplinarias y el capitalismo industrial hacia las sociedades de gerenciamiento y el capitalismo flexible, en donde la expansión del derecho a la educación coincide con el ascenso de las incertidumbres y la individualización de lo social (Grinberg, 2014). En este sentido, podríamos afirmar que la organización escolar propuesta por la normativa actual ofrece más garantías para la asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación concebida como derecho humano fundamental (Ruiz, 2020), aunque también, al mismo tiempo, traslada la responsabilidad por los resultados escolares al nivel institucional y en última instancia individual (docente, estudiante). En el contexto de las sociedades de gerenciamiento proliferan los dispositivos de (auto)control y (auto)responsabilización: la institución del Proyecto Educativo Institucional, la apelación a la participación comunitaria y la autonomía en la toma de decisiones son expresiones de una nueva gubernamentalidad (Grinberg, 2014). Lo anterior no supone que un modelo disciplinario y autoritario sea preferible a una organización escolar democrática (estamos convencidos de lo contrario), advierte sobre las condiciones, sentidos y efectos que esta organización adquiere en un marco más amplio. Cabe aquí señalar la paradoja que nos muestra, al menos para el caso argentino en el período histórico considerado, la producción de una sociedad más escolarizada pero al mismo tiempo más desigual y empobrecida.

En segundo lugar, si consideramos el desarrollo de la teoría de las organizaciones como saber de influencia en la política educativa, vemos que la organización escolar prescrita por el reglamento de 1958 se corresponde mayormente con el saber propio de la Administración científica y el modelo de organización burocrática, mientras que en el reglamento actual se observa una concepción distinta y acorde al desarrollo de nuevos saberes en la teoría de las organizaciones. Las posiciones de sujeto que se habilitan en

ambos casos son claramente diferenciables: en la organización escolar de 1958 los sujetos son principalmente funcionarios (directivos, docentes) y “materia prima” (alumnos) de una maquinaria que busca producir ciudadanos “útiles y responsables”; mientras que en el reglamento actual, la “comunidad educativa” multiplica las posiciones de sujeto y los estudiantes son principalmente “sujetos de derecho”. Los docentes son trabajadores responsables de su autogestión y formación continua, de acuerdo con los preceptos de las teorías gerencialistas sobre las organizaciones en el capitalismo posfordista. Tanto la dimensión comunicacional como cultural son explícitamente abordadas en la nueva normativa de forma diferente a la anterior, dándoseles una mayor presencia y complejidad en la organización escolar. En particular, destacamos el pasaje desde una función de mera reproducción cultural homogeneizante hacia el reconocimiento y la promoción de las culturas institucionales y comunitarias. Por su parte, la programación de las relaciones de poder muestra una reconfiguración mediante la promoción y regulación de nuevos mecanismos de participación y representación. Si bien en el reglamento de 1958 se establece que en las escuelas “deberán organizarse asociaciones de niños y jóvenes, con el propósito de estimular la participación de los alumnos en actividades sociales y culturales” (Art. 100°), en el reglamento actual la participación estudiantil abarca mayores ámbitos y responsabilidades. Las formas de esta participación responderían al pasaje de un régimen disciplinario hacia un régimen de convivencia que resignifica los mecanismos de gobierno de las conductas y promueve la responsabilización individual e institucional.

Referencias

Anzoátegui, M., Chosco Díaz, C., & Szlechter, D. (2020). Las perspectivas sistémicas.

La construcción del conocimiento sobre los sistemas organizacionales desde un abordaje interdisciplinario y descolonizado: Una propuesta de abordaje desde el Sur. En D. Szlechter (Ed.), *Teorías de las organizaciones: Un enfoque crítico, histórico y situado* (pp. 121-165). Ediciones UNGS.

<http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/834>

Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Brown, J. A. C. (1998). *La psicología social en la industria*. Fondo de Cultura Económica.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Manantial.

Coriat, B. (1982). *El taller y el cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo Veintiuno.

Dalmau, I. G. (2021). Michel Foucault y el problema del método: Reflexiones en torno a la arqueo-genealogía. *Escritos*, 29(62), 84-100. <https://doi.org/mjht>

Decreto N° 2.299/2011. Reglamento General de Instituciones Educativas. 22 de noviembre de 2011. La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/Ww7Urf>

Decreto N° 6.013/1958. Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincias de Buenos Aires. 25 de abril de 1958. La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/Yx2nZ4>

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13, Art. 13. <https://goo.su/vhoxawm>

Dimitrova, E. S., & Marín, A. L. (2006). El concepto de cultura de las organizaciones: Centralidad actual y evolución. *Revista Internacional de Organizaciones*, 0, 65-76. <https://goo.su/qZNaV>

- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (2017). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Monte Hermoso.
- Durkheim, É. (2018). *Las reglas del método sociológico*. Colihue.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/jnr8>
- Etzioni, A. (1975). *Organizaciones modernas*. UTEHA.
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber* (2ª ed. rev.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2021). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Frechtel, I. (2021). Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las reformas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 14, Art. 14.
- García, L. B., Manzione, M. A., & Zelaya, M. (2018). *Administración y gestión de la educación: La configuración del campo de estudio*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Krieger, M. (2001). *Sociología de las organizaciones: Una introducción al comportamiento organizacional*. Pearson.

- Ley N° 5.650. Ley de Educación provincial. 25 de agosto de 1951. La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/ImuWc4>
- Ley N° 11.612. Ley Provincial de Educación. 22 de diciembre de 1994. La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/Xw2X2>
- Ley N° 13.298. Ley (provincial) de Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños. 14 de enero de 2005. La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/kz9gg>
- Ley N° 13.688. Ley Provincial de Educación. 05 de julio de 2007. Buenos Aires, Argentina. <https://goo.su/wGmx>
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <https://goo.su/AZrcy>
- Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 28 de septiembre de 2005. Argentina. <https://goo.su/FPOUC>
- Litichever, L. (2019). De la sociedad disciplinaria a la sociedad de la transparencia. Los cambios en los modos de resolución de los conflictos en las escuelas. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 123-145). Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. RA-MA.
- Perrow, C. (1992). Una sociedad de organizaciones. *Reis*, 59, 19-55. <https://doi.org/bq3rxn>
- Petit, F. (1984). *Psicosociología de las organizaciones: Introducción a sus fundamentos teóricos y metodológicos*. Herder.

- Petitti, E. M. (2014). La educación primaria en tiempos de la «Revolución Libertadora»: El caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). *Quinto Sol*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/mjhw>
- Petitti, E. M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). *Revista Historia de la Educación*, 19(28), 223-244. <https://doi.org/mjhx>
- Puiggrós, A. (2016). *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Rieznik, M., & Dussel, I. (2019). Tiempo y escuela. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 303-308). UNIPE.
- Rosanvallon, P. (2007). *La nueva cuestión social: Repensar el Estado providencia*. Manantial.
- Ruiz, G. R. (2020). El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), Art. 2. <https://doi.org/mjhv>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* (10ª ed.). Anagrama.
- Szlechter, D., Gibert, G., Iorio, S., & Sánchez, R. (2020). Las perspectivas actuales de los estudios organizacionales: El posfordismo y las nuevas formas de organización del trabajo en las empresas. En D. Szlechter (Ed.), *Teorías de las organizaciones: Un enfoque crítico, histórico y situado* (pp. 205-244). Ediciones UNGS. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/834>

Szlechter, D., & Loguzzo, A. (2020). La administración crítica: Una oportunidad para estudiar la sociedad. *Cuadernos del CIMBAGE*, 1(22), Art. 22.

<https://goo.su/3FWTFd>

Thwaites Rey, M., & Ouviaña, H. (2019). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: Auge y fractura. En *Estados en disputa. Auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina* (pp. 17-61). El Colectivo; IEALC; CLACSO.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad* (3ª ed.). FCE.