

# LOS DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ENTRE EL AUTORITARISMO Y LA CULTURA PARTICIPATIVA.

**DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO**

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

**CARMEN GRISELDA LOYA ORTEGA**

CENTRO CHIHUAHUENSE DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**TEMÁTICA GENERAL:** POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU  
EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

## RESUMEN

En las últimas décadas han surgido propuestas que demandan la transformación de las prácticas directivas, de tal manera que su labor se corresponda con el impulso a la autonomía de gestión y la participación de los colectivos escolares en la toma de decisiones. El presente trabajo tiene el propósito de brindar un acercamiento a la visión que, respecto a estos temas, tienen los propios actores educativos. Se trata de un estudio realizado en el nivel de educación primaria de tres municipios del estado de Chihuahua.

En el plano metodológico, se propuso abordar el estudio desde una perspectiva cualitativa, para lo cual se trabajó el análisis de 82 entrevistas individuales no estructuradas en las que participaron 61 docentes, ocho directores, cinco supervisores y tres a jefes de sector, así como cinco ATP. En los resultados se advierte que las posiciones tendientes a implementar ambientes de apertura democrática y participativa en los establecimientos educativos han rendido sus frutos, los sujetos entrevistados rechazan las imposiciones, aunque aceptan que son prácticas comunes en las escuelas. También destaca que los directivos tipo *Laissez faire*, son más censurados que los autoritarios.

Por otra parte, la apertura democrática tiene implicaciones políticas que no pueden soslayarse, una dirección democrática debe enfrentar las tensiones y confrontaciones que son inherentes a toda dinámica participativa. Ignorar el elemento político y tratar de impostar, por decreto, la participación colectiva, como si se tratara de un recurso puramente técnico que puede resolverse mediante rutinas seudodemocráticas puede producir el efecto contrario: reforzar el autoritarismo.

**Palabras clave:** directores, participación del profesor, democracia, autoritarismo, liderazgo.

## INTRODUCCIÓN

Las políticas para la educación en el nuevo milenio han centrado su interés en dos líneas clave, que están estrechamente ligadas: el mejoramiento de la calidad educativa y la transformación de las dinámicas escolares. En este sentido, en México, a través de las modificaciones al Artículo 3º de la Constitución, se pide “el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013), y se apuesta a la capacidad de los centros escolares para dar respuesta a las necesidades que surgen del contexto inmediato.

Este desplazamiento de la visión administrativa clásica o prescriptiva, que enfatizaba los elementos normativos y formales, tiene su origen en el cuestionamiento a los sistemas escolarizados que surgió desde la década de los cincuenta del siglo XX, con el informe Coleman y otros trabajos de investigación que ponían en evidencia el escaso impacto de lo educativo en la transformación social (Sammons, Hillman, y Mortimor, 1998). Como respuesta a esta crisis, emerge el movimiento de escuelas efectivas, que se ha ido desarrollando a través de las décadas, con el interés de promover el cambio desde el interior de los centros escolares, su interés radica en demostrar que la escuela puede hacer la diferencia si se fijan objetivos concretos y metas alcanzables. A lo largo de las últimas décadas, estos planteamientos han tenido repercusiones importantes en el diseño de las políticas públicas para educación, mediante las cuales se intenta desarrollar las capacidades autogestivas de los establecimientos, ampliando sus niveles de autonomía.

Poner a la escuela como la “unidad básica de organización” (SEP, 2017a, pp. 95-96), tiene implicaciones profundas en las tareas que tradicionalmente han desarrollado los cuerpos directivos, puesto que se deben reorientar las prioridades de la gestión educativa, promover la cultura participativa y ampliar la autonomía de los centros escolares. Es decir, hay una demanda explícita para transformar la dinámica organizativa de los planteles y con ello un cambio sustancial en las funciones directivas. Como ejemplo de ello, el documento *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica*, señala que una figura directiva debe, entre otras cosas:

... contribuir a que la escuela ofrezca un servicio de calidad que favorezca el máximo logro académico de los alumnos... ejercer una gestión escolar efectiva... planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza... promover buenas prácticas de enseñanza, el aprendizaje de los niños, la inclusión, la igualdad de género y el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes...

impulsar la mejora del trabajo en el aula... la generación de espacios de reflexión entre los docentes... la gestión de espacios físicos y materiales adecuados... contar con conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad (SEP, 2017b, p. 13).

Pozner (2005), por su parte, recoge algunos aportes relacionados con la multiplicidad de tareas que competen a un director: líder, evaluador, orientador, promotor de valores, enlace, gestor, planificador, negociador, formador, administrador, proveedor de recursos, animador de la acción, entre otros. Sin embargo, la literatura especializada (Campo, 2011; Ezpeleta, 2004; Pozner, 2005 y Vázquez Recio, 2013), ha dado cuenta de la manera en que este tipo de requerimientos, en su cruce con las culturas escolares, ha desembocado en traslapes y adiciones que amalgaman el quehacer tradicional con las nuevas responsabilidades y convierten a la tarea directiva en una labor plagada de exigencias y contradicciones.

Como se puede observar, las exigencias hacia las autoridades de los centros escolares se han diversificado y complejizado en la medida en que aumentan las demandas y presiones para que las escuelas obtengan mejores resultados educativos, independientemente del contexto en el que se encuentren, a la par que desarrollan ambientes participativos, en los que la toma de decisiones para la mejora continua, es una tarea que compete a todo el colectivo.

No obstante, resulta evidente que entre el deber ser y las acciones concretas existen zonas opacas o veladas que dificultan nuestro entendimiento de los fenómenos relacionados con la práctica de estos agentes educativos, en particular en lo que se refiere a cómo se ve y se vive esta labor, y las implicaciones que tiene el impulso a la autonomía de gestión y la democratización de las prácticas, en las propias escuelas y desde los actores involucrados de manera directa en la tarea educativa. El presente trabajo tiene el propósito de brindar un acercamiento a esas concepciones, a partir de la visión de docentes, supervisores escolares, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y los propios subdirectores y directores. Se trata de un estudio realizado en el nivel de educación primaria de tres municipios del estado de Chihuahua: Juárez, Ahumada y Chihuahua Capital.

Los resultados de esta investigación, se derivan de un proyecto realizado de manera conjunta por un grupo de académicos del Centro de Investigación y Docencia y del Centro Chihuahuense de

Estudios de posgrado, en el que participaron diez investigadores y tres grupos de estudiantes de los posgrados que ofertan ambas instituciones.

## DESARROLLO

Conceptualmente, la investigación se aborda desde las nociones construidas en torno a la autonomía de gestión de los centros escolares y la participación democrática, aspectos íntimamente ligados puesto que las acciones que se despliegan en las escuelas para detonar procesos autónomos requieren de la creación de ambientes de comunicación y colaboración horizontal (Fisher, Sax, y Grove, 2000; Fullan, 2001; Prain y Hand, 2003).

Ante modelos piramidales, inspirados en “la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general” (Contreras, 2012, p. 19) se presenta a la autonomía de gestión como un modelo alternativo con el que se pretende generar una cultura, abierta y participativa, que rompa con el esquema vertical, rígido, conservador y centralista que caracteriza a los sistemas educativos contemporáneos (Bascia y Hargreaves, 2000; Beane y Apple, 1997; Vázquez, 2013; West y Graham, 2007), e impulsar la transformación educativa desde la escuela misma, con un énfasis especial en el diálogo y la atención de las necesidades educativas de los estudiantes (Fullan, 2001; Senge, 1998; Wenger, 1996).

La participación democrática se retoma a partir de la necesidad de educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Giroux, 2012), “la democracia tiene un significado profundo, que puede funcionar y que es necesario para conservar la libertad y dignidad humana en nuestros asuntos sociales” (Beane y Apple, 1997, p. 20), cumplir con esta tarea implica la creación de espacios dentro de la estructura escolar para detonar procesos dialógicos y antiautoritarios, que recuperen la capacidad de pensar solidariamente en un clima de apertura, libertad e inclusión (Casanova, 2013; Contreras, 2012; Corona y Kaltmeier, 2012; Lorea y otros, 2012; Vázquez, 2013), y refrendar “nuestro compromiso con la vida y el mundo” (Freire, 2014, 27).

En el plano metodológico, se propuso abordar el estudio desde una perspectiva etnográfica, para lo cual se trabajó con los registros producto de seis meses de observación diaria en 21 escuelas primarias. A ello se suma el análisis de 82 entrevistas individuales no estructuradas en las que participaron 61 docentes, ocho directores, cinco supervisores y tres a jefes de sector, así como cinco ATP.

La metodología empleada permitió documentar diversas dinámicas presentes en las escuelas primarias, además de recuperar las impresiones de los agentes antes mencionados con relación al papel de los directivos, de tal forma que se generó “un proceso reflexivo que operó en todas las etapas

del desarrollo de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994. p. 42) mismo que posibilitó el análisis interpretativo que se incluye en la presente ponencia.

Las viñetas narrativas tienen el propósito de recuperar las voces de los actores que colaboraron en el estudio; fueron seleccionadas aquellas que son representativas de los discursos expresados por la mayoría de los participantes.

En lo que se refiere a los resultados, los sujetos entrevistados ubican el trabajo directivo como un elemento clave en la gestión de los establecimientos escolares, de acuerdo con los testimonios, en las y los directores recae la responsabilidad de conducir adecuadamente los centros de enseñanza; de las decisiones que a ese nivel se toman depende en buena medida el buen o mal desempeño de los establecimientos. Estas concepciones se corresponden con algunas investigaciones sobre eficacia escolar, que señalan al director como un componente fundamental en la consecución de los objetivos y metas educativas (Maureira, 2006; Murillo Torrecilla, 2006).

De igual manera, las evidencias empíricas señalan una amplia variedad de matices en los perfiles directivos, que van desde el extremo de la apatía, pasando por prácticas con un sesgo democrático, hasta aquellas que adquieren rasgos evidentemente autoritarios. Un mismo directivo, suele experimentar con diversas alternativas o enfoques, mismos que asume de acuerdo con su evaluación del contexto:

... yo procuro llegar a negociaciones... me adapto a la situación, sí... hay momentos en que se requiere imponer uno su idea porque no hay forma de negociar... hay otra alternativa en que necesitamos negociar y que el docente tome el acuerdo, hay otras en que tenemos que negociar y la plantilla toma el acuerdo y hay otras en que tenemos que negociar y entre todos tomar un acuerdo... yo no le pudiera decir que específicamente tomo una línea, sí la de autoritarismo... pero hay otra que de manera colectiva se tiene que desarrollar (Director; 122:12; 164:165).

Tradicionalmente se identifica a las escuelas de educación básica como sistemas cerrados y autoritarios, no obstante, de alguna manera los enfoques abiertos y participativos, promovidos desde la academia y en buena medida también en las propuestas oficiales, han hecho mella en las concepciones del ejercicio de la función directiva. Los datos recabados señalan que, si bien los

márgenes de autonomía y las prácticas democráticas son todavía muy incipientes, se advierten ciertas inflexiones al menos a nivel del discurso, que nos hablan de un enfoque participativo en construcción, que va emergiendo en ciertos momentos y en medio de grandes dificultades:

La relación creo yo que es normal como en cualquier institución, hay desacuerdos en cuestión de toma de decisiones, pero creo yo que siempre se ha llegado a una solución por medio del diálogo, por la comunicación se dan puntos de vista, se toman acuerdos y se llega a una solución (Profesor, 5:2, 6:7).

...siempre hay desacuerdos, creo yo que no es la única escuela donde pase eso, somos culturas totalmente diferentes, aunque tengamos un mismo lineamiento para trabajar, tenemos un punto de vista diferente, importa la forma de pensar y tratamos de sacar adelante el trabajo, cada quien aporta su forma de pensar (Profesor, 5:3, 8:9).

Expresan confianza en el diálogo constructivo como mecanismo que abre oportunidades para la conformación de equipos de trabajo y dentro de las instituciones a la vez que se aprovecha la experiencia y conocimiento del colectivo escolar. En correspondencia con lo anterior, se pudo observar como constante, que hay una censura para quienes se ubican en los extremos del espectro, es decir se rechaza tanto al directivo autoritario como al liberal.

El autoritarismo tiene una larga tradición de críticas, aunque suele ser, como hemos señalado, un recurso que está siempre a disposición de los cuerpos directivos, hay algunos que acuden a él esporádicamente o en casos de emergencia, o bien aquellos que lo convierten en su estilo personal de gobernar, situación, esta última, que es todavía común en las escuelas.

¡No! En ningún momento se toman esas decisiones compartidas. El directivo toma las decisiones de todo y a los demás nada más nos queda obedecer (Profesora, 31:11, 95:98).

...yo considero que algunas decisiones son dedocráticas... se siente un docente mucho más cómodo cuando te toca un grado que tú elegiste, que cuando te toca el grado que la directora eligió, yo estoy consciente, que no a todos nos va a poder

dar gusto verdad, pero por ejemplo aquí la directora es quién elige, “tú esto, tú aquello, tú allá, no se pregunta mucho qué quieres (Profesora, 68:5, 24:25).

Las posiciones liberales, por otra parte, parecen ser más reprobadas aún que las autoritarias, la ausencia de autoridad produce la percepción de desorden, anarquía e inseguridad, ser condescendiente, “buena gente” es una señal de debilidad que por lo regular los colectivos reprueban:

... bueno siento nada más que le falta poquita autoridad, como que le da a veces miedo enfrentar a los maestros, pero sí trae buenas ideas, lo que pasa es que es un profe que dialoga con todos y cada quien le da su punto de vista y nunca aterriza las ideas, es de más de buena gente para mi punto de vista (Profesor, 75:3, 38:40).

La apatía es otra cara del mismo problema, un directivo que deja fluir los acontecimientos y tiene una actitud puramente reactiva es una figura cuya autoridad se desdibuja para su personal, permanece al margen sin asumir compromisos ni responsabilidades.

... haga de cuenta como si no existiera, él nunca sabe nada, no hace nada, no conoce nada... entonces de que nos sirve ese tipo de gente, en manos de quién estamos... es una vergüenza (Profesora, 66:10;102:103).

Tanto el autoritarismo como la liberalidad ocasionan tensiones y generan dinámicas regresivas, pero los intentos de apertura democrática deben enfrentar sus propios problemas, una comprensión inadecuada de los procesos participativos por parte de los directivos y del personal, pueden desembocar en enfrentamientos que de no ser abordadas de manera adecuada pueden desencadenar efectos no deseados para la vida institucional. Los testimonios dan cuenta por un lado del deseo de la mayoría de los entrevistados, tanto personal docente como en funciones directivas y de apoyo académico, directores, supervisores y ATP's, por impulsar las prácticas democráticas y las experiencias de trabajar en dinámicas horizontales. Sin embargo, advierten sobre las complicaciones que conlleva la construcción de culturas abiertas a la participación:

... pues derivan buenas propuestas en ocasiones, pero por las rivalidades que hay entre compañeros y más cuando es un colectivo grande, te la tumba o se las tumbas, no me interesa lo que él va hacer o no me interesa lo que ella va hacer



porque pues no le hablo bien... que yo no me llevo bien con ella o con él (Profesor, 13:6, 37:38).

Las tendencias individualistas, o el trabajo fragmentado, suelen fortalecerse después de una mala experiencia en el trabajo colaborativo, no hay garantía de un proceso progresivo en el que cada vez se afiance más la cultura democrática en un centro escolar:

Pues sí existe buena relación entre lo que es el colectivo, pero pues a la hora del trabajo, es a veces un trabajo celoso, se podría decir que cada quien nada más a lo que le corresponde y este pues nada más (Profesora, 72:5, 82:83).

La vida participativa parece implicar un reto mayor para los colectivos escolares, puesto que cambia la distribución del poder, desplazando la idea de la autoridad unipersonal por un modelo distributivo y de corresponsabilidad (Murillo Torrecilla, 2006). Pero estas propuestas al implantarse en ambientes que tradicionalmente han sido gobernados de manera autoritaria, son visualizadas como potencialmente peligrosas para la autoridad formal en la medida en que minan su poder; al abrir los espacios para la participación se abre también la puerta a liderazgos paralelos, y con ello la oportunidad de construir ambientes cooperativos, pero también la posibilidad de desembocar en un clima de tensión y enfrentamiento entre las fuerzas en pugna. Esto habla de los límites de las propuestas participativas implantadas en un clima autoritario o con una democracia incipiente en la que la experiencia y capacidad para reaccionar son exiguas:

¡Ufas, ahí sí está difícil!, los temas fuertes se tratan en espacios adecuados para ello, en las juntas de Consejo, aunque siempre salimos del chongo ahí es donde se pone a discusión todo, aunque en ocasiones se tengan relaciones fracturadas entre los docentes... existen algunos maestros que tienen problemas ya de tipo personal, no hay disposición en ellos, eso gracias a que años atrás hubo problemas con los directivos, entonces hay mucho resentimiento, algunos no tienen la disposición, son muy ególatras, la directora tiene sus favoritismos, siempre hay esos grupitos creo en todas las escuelas (Profesor, 6:11, 32:33).

Además, como da cuenta el testimonio anterior, la distribución del poder no suele ser siempre equitativa puesto que los colectivos escolares por lo regular no son homogéneos, están integrados por



grupos de poder (Ball, 1994) que tienen posiciones divergentes y hasta antagónicas y eso se refleja en los procesos de participación:

Bueno, creo que se considera a los grupos que tienen un poquito más de poder en la escuela, aquí yo creo que lo que nosotros ambicionamos es que todos los equipos se pongan de acuerdo para tomar decisiones, sin embargo, esto no sucede. A veces, el grupo de maestros que más apoya es el que toma decisiones junto con el director (Supervisora, 15:6, 53:54).

Por otra parte, el trabajo en equipo lleva el debate al campo de los saberes o conocimientos que se poseen, lo anterior hace patente la tensión entre el liderazgo formal que encarna la autoridad deóntica, es decir la autoridad impuesta normativamente, y los liderazgos paralelos que son portadores de la autoridad epistémica, la que da el saber:

...el directivo que estaba en esa ocasión presidiendo el taller, no sabía cómo guiar, entonces yo propongo pararme y decirles a los maestros, darles motivación a los maestros para que ellos mismos hablaran de esa estrategia... y se acerca el directivo a mí y me dice: "No, quite eso" ... "¡No, no, bórralo no es un resultado!", entonces a mí me pareció incorrecto... que le dijera a la secretaria que tenía que escribir ciertas cosas como él pensaba (Profesor, 13:7, 30:30).

De esta manera, el conocimiento puede ser un recurso para consolidar el liderazgo directivo o, por el contrario, cuestionarlo:

...también ha habido cursos en los que mandan al director a que medio se prepare y luego nos da el curso a nosotros. Y ahí se me afigura (sic) que el director en una semana no se alcanza a preparar totalmente como para presentar el curso a sus maestros, y hay veces que nomás van los maestros a platicar debido a que el director no tiene la suficiente capacidad respecto al tema (Profesor, 123:1, 86:86).

La autoridad epistémica como elemento legitimador de los liderazgos, pone de manifiesto la necesidad de una formación sólida en los cuerpos directivos, enfocada en la consolidación de comunidades

académicas con un alto sentido autocrítico, que potencien la capacidad creadora, innovadora o transformadora que emerge de colectivos plurales y democráticos; de tal manera que la autoridad deóntica y la epistémica puedan confluir en la figura directiva, sin detrimento de los liderazgos paralelos, que van emergiendo de manera espontánea.

## CONCLUSIONES

Durante mucho tiempo las prácticas autoritarias en los centros educativos ha sido motivo de crítica, en particular lo que compete a la figura de los directivos. Como respuesta a esta situación se han impulsado iniciativas tendientes a implementar ambientes de apertura democrática y participativa en los colectivos escolares. A nivel del discurso este tipo de posiciones ha rendido sus frutos, los sujetos entrevistados rechazan el autoritarismo y la imposición, aunque aceptan que son prácticas comunes todavía en las escuelas. La investigación además señala que las prácticas liberales tipo *Laissez faire* son más censuradas que el propio autoritarismo.

Sin embargo la alternativa a este tipo de problemas acarrea sus propias dificultades e inconvenientes, la apertura democrática tiene implicaciones políticas que no pueden soslayarse, las escuelas no son espacios neutrales despojados de intereses individuales y de grupo, los colectivos están conformados por sujetos y grupos con historias y visiones que pugnan por legitimarse frente al orden establecido y frente a otros grupos con intereses opuestos, el director es un agente que representa intereses tanto internos como externos a la institución, por lo tanto, las tensiones y confrontaciones son inherentes a la dinámica de este tipo de establecimientos. Ignorar el elemento político y tratar de impostar, por decreto, la participación colectiva, como si se tratara de un recurso puramente técnico que puede resolverse mediante rutinas seudodemocráticas puede producir el efecto contrario: reforzar el autoritarismo.

No puede despreciarse la oportunidad de abrir espacios para la democratización de las prácticas escolares, tanto a nivel organizativo como en las aulas, pero esto requiere de procesos de formación y maduración en los colectivos escolares que no pueden resolverse mediante recursos instrumentales; se necesita construir culturas participativas y aprender a operar colectivamente en medio de profundas contradicciones e incertidumbres, pero en un clima de respeto a la diversidad. Es necesario además mirar el contexto, la escuela no es un ente aislado, se requiere también de la transformación del sistema en su conjunto, particularmente la estructura burocrática administrativa que gobierna las escuelas con una lógica centralista y autoritaria que contradice su propio discurso.

## REFERENCIAS

- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia un teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bascia, N., y Hargreaves, A. (2000). *The sharpe edge of educational change. Teaching, learning, and the realities of reform*. London: Routledge Falmer.
- Beane, J. A., y Apple, M. W. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
- Campo, Alejandro (2011). *Herramientas para directivos escolares*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Casanova, M. (2013). *La educación que exigimos*. Madrid: La Muralla.
- Contreras Domingo, J. (2012). *La autonomía del profesorado*. Barcelona: Morata.
- Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- DOF. (11 de 09 de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, Art. 52, parr. 3.
- DOF. (26 de febrero de 2013). Artículo Tercero Constitucional. *Diario Oficial de la Federación*.
- Ezpeleta Moyano, Justa (2004). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. ABR-JUN 2004, Vol. 9, Núm. 21, pp. 403-424.
- Fisher, D., Sax, C., y Grove, K. (2000). The resilience of changes promoting inclusiveness in an urban elementary school. *The elementary School Journal* (100), 213-226.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista electrónica iberoamericana, sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 1-10.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Una dirección para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.

- Pozner de Weinberg, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Prain, V., y Hand, B. (2003). Using new technologies for learning. A case study of a whole-school approach. *Journal of Research on Technology Education*, 35 (4), 441-458.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimor, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México, D. F.: SEP.
- Senge, P. (1998). *El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- SEP (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Madrid: Morata.
- Wenger, E. (1996). Communities of practice. The social fabric of a learning organization. *The Health Care Forum Journal*, 39 (4), 20-27.
- West, R., y Graham, C. (2007). Communities of network expertise. Professional and educational perspectives. *Educational Technology, Research and Development*, 55 (4), 391-393.