



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## El Consejo Técnico Escolar como espacio de diálogo y consenso, la dialéctica entre la norma y las necesidades de los centros educativos

**Arzola Franco David Manuel**

Centro de Investigación y Docencia  
[david.arzola@cid.edu.mx](mailto:david.arzola@cid.edu.mx)

**González Ortiz Ana María**

Centro de Investigación y Docencia  
[ana.gonzalez@cid.edu.mx](mailto:ana.gonzalez@cid.edu.mx)

**Rangel Ledezma Yunuen Socorro**

Universidad Autónoma de Chihuahua  
[yunuensrl@gmail.com](mailto:yunuensrl@gmail.com)

Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Prácticas de gestión escolar.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

Se desarrolla un trabajo que pretende identificar los elementos presentes en la institucionalización de estrategias participativas, así como los retos que los colectivos, de preescolar y primaria, deben enfrentar con la finalidad de ajustarse a las formas de organización y gestión que se demandan en las prácticas de los Consejos Técnicos Escolares. La investigación se desarrolló a partir del enfoque interpretativo, tomando a las narrativas como la estrategia básica. Las técnicas utilizadas son entrevistas y grupos focales a docentes y directivos que laboran en diversos centros escolares, de preescolar y primaria, ubicados en Cd. Juárez, Chih. En los resultados se advierte que en el diseño del CTE como dispositivo para detonar procesos de inclusión y participación, se soslaya un elemento nodal: las escuelas no son espacios neutrales, libres de intereses políticos e ideológicos. Por el contrario, los colectivos escolares están conformados por actores sociales que tienen diversas posiciones desde las cuales manifiestan sus intereses y necesidades. En los discursos de los actores involucrados, se pueden identificar las tendencias con respecto a la labor de los directivos, la participación docente, los procesos de análisis, la toma de decisiones, las propuestas de trabajo y los resultados de las mismas, en todos los casos atravesados por el componente político y por lo tanto caracterizados por la tensión, la contradicción y la complejidad de procesos que hacen de las escuelas espacios de difícil gestión.

**Palabras clave:** *democracia, aprendizaje colaborativo, cuerpos colegiados, dirección escolar, Consejo Técnico Escolar.*

## Introducción

El mundo contemporáneo está sujeto a una multiplicidad de presiones y retos derivados del éxito que como especie hemos alcanzado. La sociedad sufre de una crisis recurrente, en los campos económico, político, social, e “ideológico-cultural” (Apple, 1997, p. 18) y actualmente en el de la salud; una crisis de conciencia ante un mundo indiferente a los males que aquejan al otro, a los otros, el “trastorno emocional, la enfermedad moral y el desamparo individual quedan como rasgos ubicuos de nuestro tiempo” (McLaren, 1997, p. 17).

Ante esta profunda insensibilidad y falta de acciones para atender las necesidades de quienes carecen de todo, no es extraño que en el campo educativo encontremos ecos de los problemas que aquejan al mundo, la misma incertidumbre y las contradicciones de la vida social están presentes en el debate educativo (Hargreaves, 2005; Morin, 1999; Pérez Gómez, 1999), donde paradójicamente la escuela es a la vez señalada como corresponsable de la crisis al no estar a la altura de los retos que deben enfrentarse y al mismo tiempo como uno de los medios para atender esos problemas.

En la búsqueda de alternativas para atender un fenómeno tan amplio y complejo, una de las propuestas más sólidas y más ampliamente impulsadas se relaciona con la autonomía de gestión de las escuelas a partir de la democratización de sus prácticas (Antúnez, 1998; Escudero, 1993; Fernández, 2003; Santos Guerra, 1999), de tal manera que la toma de decisiones esté respaldada por la comunicación horizontal y el análisis responsable de las condiciones del contexto en el que las escuelas se ubican.

En el fondo se trata de construir lazos de entendimiento a partir de prácticas creadoras de conciencia a nivel personal y comunitario, que se incorporen a la cultura escolar y finalmente desemboquen en procesos formativos integrales.

En el caso de México, se ha promovido la creación de organismos tendientes a instrumentar acciones en las que se propicie este tipo de dinámicas, como los Consejos Técnicos Escolares y los Consejos Escolares de Participación Social, además de otras instancias que pretenden abrir espacios para el ejercicio de decisiones autónomas en las escuelas. En estos casos estamos hablando de intentos de institucionalización de la vida participativa (Arzola, 2014, p. 513).

Los docentes son considerados como actores fundamentales de esta trama (Sandoval, 2008), su participación e involucramiento en el desarrollo de los proyectos institucionales se ha convertido en la piedra angular de la mayoría de los planteamientos de transformación de las escuelas, donde se hace patente la necesidad de desmantelar el modelo de organización escolar tradicional para impulsar alternativas en la toma de decisiones, más horizontales y cercanas a los centros escolares, es decir en lugar de “estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de mejora” (Bolívar, 2009, p. 35).

En el caso de México se han impulsado varias iniciativas vinculadas con esta línea de política educativa, en particular, los CTE como “espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúa las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar” (DOF, 2014, parr. 66).

No obstante, como todo proceso social, es obvio que hay una brecha entre las estrategias diseñadas y las acciones que se concretan en cada establecimiento, es evidente que las propuestas de cambio no se pueden extrapolar puesto que no se trata de una cuestión puramente técnica o un procedimiento mecánico. La gestión del cambio y su dirección será definida por el ambiente político, social y cultural que prevalece en cada escuela, además, la participación democrática no puede darse por decreto, se requiere de condiciones estructurales internas y externas que le den cobijo, además de la construcción de una cultura participativa, proceso que no puede emerger de la noche a la mañana.

Ante esta situación, surge la inquietud por identificar los elementos presentes en la institucionalización de estrategias participativas, así como los retos que los docentes deben enfrentar y el tipo de prácticas que se implementan en las escuelas con la finalidad de ajustarse a las formas de organización y gestión que se demandan.

El propósito de esta investigación está encaminado a caracterizar las experiencias de los colectivos docentes en torno a la participación en los procesos institucionales, vinculadas a las prácticas en los Consejos Técnicos Escolares.

## Desarrollo

Se optó por trabajar con el enfoque interpretativo, tomando a las narrativas como la estrategia básica. La narrativa se inscribe dentro de la tradición hermenéutico-interpretativa, cuyo sustento ontológico define a la realidad social como un “texto” que puede ser “leído” por el investigador (Bolívar, 2002).

Denzin señala que el giro narrativo en las ciencias sociales es una práctica de democracia radical. “Today we understand that we write culture, and that writing is not an innocent practice. We know the world only through our representations of it” (2001: 23), es necesario por lo tanto agregar los componentes ético y político a la estructura tradicional en la que se asientan las concepciones del conocimiento (Biglia y Bonet-Martí, 2009; Gudmundsdottir, 2003). “La implicación viene con nosotros, en tanto sujetos socio-históricos y políticos, lo importante es poder analizarla, hacerla consciente, para no caer en el error de sostener nuestra verdad a costa de tergiversar los hechos” (Bianco, 2012: 96).

La narración de experiencias contiene información cuya riqueza y variedad puede ser aprovechada como un recurso importante para la generación de conocimiento, al “utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión” (Gudmundsdottir, 2003).

Narrar o contar historias forma parte esencial de la actividad humana (McAlpine, 2016; Sisto, 2008; Stolz y Pill, 2016), por lo que no resultan ajenas a la actividad docente como vínculo de unión entre las personas, contar una experiencia implica siempre una reflexión, la actualización del presente y una prospectiva para el futuro.

Para narrativizar el diálogo (Biglia y Bonet-Martí, 2009) se utilizarán dos técnicas: las entrevistas abiertas y en profundidad y los grupos focales. Las narrativas y discursos de los actores involucrados se analizarán con el apoyo del programa computacional Atlas ti que facilita la construcción de los patrones, categorías emergentes y las redes categoriales.

Para las entrevistas y grupos focales se seleccionó a los informantes clave que laboran en diversos centros escolares, de preescolar y primaria, docentes y directivos, ubicados en Cd. Juárez, Chih. Para el análisis de la información se revisaron 45 entrevistas, 10 de los informantes clave son hombres y 35 de mujeres, el trabajo se complementó con cuatro grupos de enfoque.

De entrada, en el diseño del CTE como dispositivo para detonar procesos de inclusión y participación, se soslaya un elemento nodal: las escuelas no son espacios neutrales, libres de intereses políticos e ideológicos. Por el contrario, los colectivos escolares están conformados por actores sociales que tienen diversas posiciones desde las cuales manifiestan sus intereses y necesidades, individuales o de grupo; que asumen o se enfrentan, de manera abierta o soterrada, a las propuestas oficiales, a las prácticas instituidas y a otros agentes educativos cuyas perspectivas resultan divergentes (Fernández, 2003; Santos Guerra, 1999; Arzola, 2014).

En las entrevistas podemos encontrar algunos rastros de las tensiones que aparecen de manera inevitable en los encuentros o interacciones de los actores educativos:

...existen más afinidades de ciertos docentes con otros y se hace un grupo tan hermético que nadie más puede entrar, a menos, como le mencioné anteriormente, pues sea marcado como actividad obligatoria, esto ha intervenido mucho en la comunicación que tenemos unos con otros y en algunas ocasiones impacta en nuestro trabajo docente... y resulta incómodo (Profesora, primaria, E3, P4).

...crean división de grupos dentro de la institución, ya que si se cuenta con una buena relación el trabajo se hace efectivamente y si no... el trabajo se realiza difícilmente, en la escuela con normalidad se tiene división de grupos ya que no se logra llegar a acuerdos comunes y sin disputas (Profesora, preescolar, E1, P15).

Lo anterior incluye el reto o la resistencia frente a la autoridad formalmente establecida: “la directora en ese sentido ya que es una maestra joven y los compañeros con más años de servicio de manera constante desafían sus decisiones o contradicen sus puntos de vista” (Profesora, primaria, E5, P.10).

En los discursos, se pueden identificar las tendencias con respecto a la labor de los directivos, la participación docente, los procesos de análisis, la toma de decisiones, las propuestas de trabajo y los resultados de las mismas, en todos los casos atravesados por el componente político y por lo tanto caracterizados por la diversidad y la complejidad de procesos que hacen a la escuela un espacio de difícil gestión.

En lo que se refiere al trabajo directivo se encuentra una gama de posiciones ubicadas entre dos extremos: quienes exaltan la necesidad de orden, control y eficacia, y por tanto exigen una mano firme que guíe al colectivo escolar, de tal manera que se aproveche el tiempo y se evite la “desviación” de los objetivos establecidos. Los rasgos autoritarios parecen asumirse como una parte natural del proceso, e incluso hay quienes los exaltan como una cualidad:

...tenemos un buen líder, es muy organizado, da con tiempo lo que se va a hacer... si dice “vamos a hacer esta actividad” y los demás docentes decimos “no, sabes qué, no lo vamos a hacer”... (él dice) “lo vamos a hacer, sí me entiendes”, esa característica tiene de que le gusta no simular las situaciones de nada, o sea lo que se tiene que hacer se va a hacer (Profesor, primaria E.6, P.9).

Para mí en lo personal muy bueno, a veces un poco pesado en la forma como se dirige, le falta tacto con las personas, pero yo no puedo recriminar su trabajo porque simplemente es excepcional... pero algunas veces a personas no les agrada el carácter o las decisiones que toma el director, y algunas veces se rompe la buena convivencia (Profesor, primaria, E4, P.10).

...soy la que preside el Consejo Técnico, siempre son los viernes los que se han establecido, no hay cambios ni me convencen de “¿se puede hacer en otra parte?”... me han dicho que soy cuadrada, tal vez, pero a mí me gusta seguir las cosas como son, porque si aflojas tantito, se afloja todo (Directora, primaria P13:411:411).

En el otro extremo están quienes pugnan por sesiones abiertas al diálogo y la participación del colectivo, con agendas flexibles que contribuya a dismantlar los esquemas rígidos y autoritarios que han caracterizado a la organización de las escuelas de educación básica (Vázquez, 2013): “El nivel de autonomía que se tienen en el desarrollo del CTE, es que la directora toma decisiones sobre lo que es necesario hacer y lo que no” (Profesora, primaria, E5, P.31), “...es autoritarismo, disfrazado de democracia, ya que, aunque nuestro director pida opinión se hace lo que él dice (Profesora, primaria E1, P8).

Por ende, la actuación de los directivos será leída de diversas maneras de acuerdo con la posición de quienes componen el colectivo. Ceder ante las propuestas emergentes puede ser considerado por algunos como un signo de debilidad, aunque para otros puede ser una posición democrática:

...la maestra es muy buenaza, de más, entonces por ejemplo cuando ella está dando las indicaciones para empezar a veces, una que otra maestra dice eso a mí no me gusta no hay que hacerlo así, entonces ella empieza a tambalear ahí, y dice bueno, que les parece muchachas si lo hacemos de esta manera, ella cambia lo que traía (Profesora, preescolar 6:6, 17:19).

Opino de mi directivo que es una persona con iniciativa al trabajo en pro de la escuela, y siempre está pendiente de nuestras dificultades y la forma en que nos puede apoyar, es sensible a nuestras necesidades y es algo que hace que el trabajo se más satisfactorio (Profesora, primaria, E5, P.13).

Aunque las tensiones se manifiestan de diversas maneras y con variada intensidad, las voces de los actores involucrados coinciden en que el CTE tiene el potencial de propiciar procesos de cambio si se aprovecha como un espacio dialógico: “Me parece muy interesante compartir con los demás docentes del plantel educativo las experiencias que se tienen y escuchar las tuyas, creo que es bueno para llegar a acuerdos sobre el trabajo” (Profesora, preescolar, Daniela No.)... “sirve ese espacio para que las docentes se sientan escuchadas y tengan un espacio de expresión sobre sus impresiones, resultados, ideas en general e incluso dudas” (Leticia, directivo, preescolar).

No obstante el diálogo por sí mismo no contribuye a la solución de los problemas, se requieren condiciones para que se desarrolle una cultura que permita crear ambientes participativos, con bajos niveles de conflicto. Aunque es necesario sortear diversos obstáculos: la prisa es una constante en las reuniones del CTE, aunque se dedique una jornada de trabajo, las agendas suelen estar saturadas y las posibilidades de diálogo son restringidas, por ello la discusión de ciertos temas suele asociarse con la pérdida de tiempo, o bien con el peligro de la anarquía y el desorden:

(Cuando) se observa que los cuadros no están bien diseñados... se pierde el objetivo o se pierde tiempo del CTE, al tener que modificar dentro del tiempo que está destinado para el puro CTE, en lo que volvemos a rehacer los cuadros, o en lo que podemos todas las escuelas consensar la información... el tiempo se nos fue (P 7 Profesora preescolar, 7:7 15:16).

En mi jardín usualmente nos reunimos uno o dos días antes de la sesión del CTE, a la hora que ya no tenemos a los niños, para analizar de manera rápida la guía y es cuando la directora nos señala las actividades que es necesario que analicemos en casa (Nora, profesora, preescolar).

Por otra parte está la rutinización y sobreestructuración de las prácticas, como elementos inhibidores del diálogo, actividades centradas en aspectos formales y de poco o escaso contenido pedagógico:

...mi directora, en este caso es de las que sigue al pie de la letra la guía, entonces muchas veces eso hace tediosa la sesión, creo que se debería de dar un poquito de más apertura o no sé si realmente hay más apertura y solo mi directora lo hace así... la dinámica comienza así, siendo buena, estamos todas muy centradas y de repente se dispara la atención (P12: Profesora, preescolar 12:5 18:20).

...con el trabajo que tenemos, dejas de lado el trabajo derivado del CTE, se te olvidan las estrategias que utilizas ahí, lo que tenemos que hacer, lo tenemos que estar recordando, realmente así, lo hacemos apresurado porque tenemos que tener evidencias, entonces estamos viendo el calendario y luego decimos “a caray ya se nos juntó el trabajo, tenemos que hacerlo, tenemos que hacerlo”, este así nos pasó este mes, este mes no hemos hecho nada por tanto trabajo (María, docente, preescolar).

Los informantes subrayan una contradicción entre el espíritu que anima el trabajo del CTE, donde se exalta la autonomía de gestión y la toma de decisiones a partir del consenso, y por otra parte la rigidez de las directrices para su implementación: “No hay una autonomía completa, siempre se busca respetar y seguir normas e

indicaciones previas, además de tomar en cuenta las sugerencias de supervisión” (Nora, docente, preescolar), “...seguimos la guía y ya al último por ejemplo cuando nos queda tiempo se da un espacio para cosas internas del jardín” (Luisa, docente, preescolar).

Los relatos evidencian que las actividades del CTE forman parte de las exigencias de carácter externo, que no ha logrado adquirir carta de naturalización en los centros educativos, hay una especie de participación por decreto, que no surge de las necesidades de compartir las experiencias, sino de la urgencia de cumplir con un requisito burocrático.

Están diseñadas para lograr lo que ellos quieren que logremos... por ejemplo, con nosotras va la supervisora y nos dice “por qué no hacen esto, por qué no buscan favorecer esto”. Se hace lo que ellos quieren, lo que ellos necesitan, lo que allá en sus oficinas creen que está pasando, pero realmente sabemos que en las escuelas tenemos problemáticas diferentes (P 8: Profesora, preescolar, 8:12 24:25).

...normalmente se nos solicita que llevemos a cabo la guía que se nos manda en cada una de sus fases y se nos solicita también que hagamos los productos para enviarlos como evidencias, los maestros de la escuela, no son muy participativos, ellos usualmente lo que yo les digo, “saben qué chicos nos dicen las cosas así”, entonces ellos dicen “sí está bien”, para ellos si yo les digo “las cosas pueden ser así”, para ellos va a estar bien, a lo mejor ahí falta un poco más de propuestas, un poco más de iniciativa por parte de ellos... siento que tratan de evitar enfrentamientos de ideas, y al mismo tiempo caen en la comodidad de no estar discutiendo en esa parte (Director, primaria, P11: LABR.docx - 11:98)

De ahí algunas manifestaciones de resistencia:

...ese es un tiempo como de a la fuerza ¿me explico? no es así como de “no voy a estar”, ya vez que nadie puede faltar, siento que eso es... bueno, la dinámica de los CTE no ha sido la más acertada, o sea trabajándola realmente como debiera ser, más ajustada a la realidad de nosotros daría mejores resultados (P12: Docente 12:11 32:34).

Generalmente es muy igual una sesión de las otras, participan las mismas, trabajan las mismas, simulan las mismas, considero que hay muy poca disposición por algunas directoras al cambio y a la crítica (P11: Directora, preescolar 11:5 12:13).

...se termina nada más en lo que es una delegación de responsabilidades, forman un equipo para armar todo lo que se va a hacer, pero no para trabajar yo contigo, tú conmigo o así... dicen ok, yo hago esto... y yo hago esto, típica tarea de secundaria: tú lo haces en tu casa y cuando lo acabamos lo juntamos aquí... pero no trabajan como equipo (Profesor, primaria. P11: 230:230).

...tomas tu rol de estudiante, cuando yo empecé a ver eso, así como que “a ver: eres el docente, eres profesional y profesionista y estás aquí para aprender algo para los niños ¿entonces?”... por favor, con respeto, con el respeto que me mereces y me merezco: guárdalo, y vamos a ver exactamente qué es lo que vamos a hacer, yo sé que mucha gente me huye porque tengo maneras así de decirlo, o si tienes que atender el teléfono, si

quieres salte, porque me distrae, me molesta. Todavía no puedo lograr esa parte en la que me vale, si estamos hablando de un tema importante... y estamos tratando de solucionar un problema, te pregunto qué opinas, me dices que estás de acuerdo con aquel, te pregunto qué fue lo que dijo aquel y no supiste, entonces (Directora, primaria, P13: MC.docx - 13:39)

## Conclusiones

El análisis de las dinámicas que se desarrollan en las sesiones del CTE nos permite adentrarnos en el microcosmos de la vida escolar, las tensiones que se manifiestan en un espacio concreto, diseñado como un medio para reflexionar sobre los problemas de cada escuela y la búsqueda de alternativas, estrategias y acciones, son el reflejo de la riqueza, variedad y profundidad de interacciones y problemáticas que están presentes en la vida cotidiana de los establecimientos educativos.

Para comprender la dinámica participativa es importante detectar el nivel de profundidad con el que estos procesos se asumen en las escuelas, que van desde una posición reactiva ante una propuesta oficial, hasta la interiorización de los principios de la vida participativa como un valor fundamental para el desarrollo de los centros escolares, lo anterior implica ubicar estas prácticas entre dos polos, que van del nivel técnico al nivel cultural, y los innumerables matices que hay entre ambos.

## Referencias

- Antúnez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares, Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (1999). "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares", *Educación*, núm. 24, pp. 89-110.
- Apple, M. (1997). Educación y poder. Barcelona: Paidós.
- Arzola Franco, D. M. (2014) La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 61, Vol. 19, pp. 511-535.
- Bianco, Ivonne Lucía (2012). "La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar". *Revista de Educación*, núm. 4, pp. 89-99. Disponible en: [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/88](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/88) (consultado: 10 de enero de 2020).
- Biglia, Bárbara y Bonet-Martí, Jordy (2009). "La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida". *Forum: Qualitative Social Research*, vol.10, núm. 1, pp. 1-25.
- Bolívar, Antonio (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm.1. Disponible en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (consultado: 10 de febrero de 2020)
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35-68.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.



- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Denzin, N. (2001) The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research* 1(1), pp. 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- DOF. (19 de mayo de 1992). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (7 de marzo de 2014). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Escudero, J. (1993). “Formación en centros e innovación educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm.220, pp. 81-84.
- Fernández M. (2003). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*, 3ª edición, Madrid: Morata.
- Gudmundsdottir, Sigrun (2003). “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. En H. McEwan, y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu editores, pp. 52-71.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Morata.
- McAlpine, Lynn (2016). “Why might you use narrative methodology? A story about narrative”. *Estonian Journal of Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 32-57. Disponible en: <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/12883> (consultado: 7 de marzo de 2020).
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México: Paidós.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Cooperativa editorial magisterio.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España: Morata.
- Sandoval, M., M. (2008). *La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones*. *Contextos educativos* (11), 149-159.
- Santos Guerra, M. A. (1999). “Organización para el desarrollo profesional”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 31, pp. 1-15.
- Sisto, Vicente (2008). “La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea”. *Psicoperspectivas*, núm. VII, pp. 114-136. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/54> (consultado: 12 de febrero de 2020).
- Stolz, Steven y Pill, Shane (2016). “A narrative approach to exploring TGfU-GS”. *Sport, Education and Society*, vol. 21, núm. 2, pp. 239-261. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.890930?scroll=top&needAccess=true>
- Vázquez Recio, Rosa (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Madrid: Morata.