

FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA DE DIRECTORES ESCOLARES EN MÉXICO

Graciela Morales López*

SÍNTESIS. La formación de directivos escolares constituye un gran reto para los diferentes sistemas educativos, particularmente cuando el nivel atraviesa por una reforma, como es el caso del nivel medio superior en México. Por ello, fortalecer la formación continua de los directores se constituye en un reto y una obligación para el sistema y para formadores e instituciones formadoras de docentes.

La reforma en educación media superior en México demanda que los directores adquieran un perfil basado en competencias que los vuelva altamente capaces de liderar procesos de cambio y de innovar en la escuela. Por este motivo, recientemente se implementó y evaluó un programa de formación para directivos escolares que tuvo dos rasgos distintivos: por un lado, fue el primer esfuerzo formativo integrador de subsistemas de educación pública en el nortero estado de Nuevo León; y por otro lado, brindó la oportunidad a los directores de conocer, comparar y abrirse al cambio y a la innovación, al participar de un intercambio para interactuar con colegas del nivel en la ciudad de Nueva York, lo que les llevó a conocer y valorar otras prácticas. Dicha experiencia fue el Diplomado Ejecutivo en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Media Superior, implementado en 2014 con la participación de 76 directivos.

Palabras clave: educación media superior; innovación educativa; liderazgo; reforma integral.

FORMAÇÃO PARA A INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO SUPERIOR. UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE DIRETORES ESCOLARES NO MÉXICO

SÍNTESE. A formação de diretivos escolares constitui um grande desafio para os diferentes sistemas educativos, particularmente quando o nível atravessa uma reforma, como é o caso do nível médio superior no México. Por isso, fortalecer a formação continuada dos diretores constitui um desafio e uma obrigação para o sistema e para formadores e instituições formadoras de docentes.

A reforma em educação média superior no México demanda que os diretores adquiram um perfil baseado em competências que os torne altamente capazes de liderar processos de mudança e de inovação na escola. Por este

* Coordinadora de Proyectos Instruccionales. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE).

motivo, recentemente, se implementou e avaliou um programa de formação para diretores escolares que teve dois traços diferentes: por um lado, foi o primeiro esforço formativo integrador de subsistemas de educação pública no nortenho estado de Nuevo León; e por outro lado, brindou a oportunidade de os diretores conhecerem, compararem e abrirem-se à mudança e à inovação, ao participarem de um intercâmbio para interatuar com colegas do mesmo nível na cidade de Nova Iorque, o que os levou a conhecer e valorizar outras práticas. Esta experiência foi o Diplomado Executivo em Liderança e Direção de Instituições de Educação Média Superior, implementado em 2014 com a participação de 76 diretores.

Palavras-chave: educação média superior; inovação educativa; liderança; reforma integral.

TRAINING FOR INNOVATION IN UPPER SECONDARY EDUCATION. A FORMATIVE SCHOOL DIRECTORS EXPERIENCE IN MEXICO

ABSTRACT. The training of school directors is a major challenge for the different education systems, particularly when the level is undergoing a reform, such as the case of secondary school in Mexico. Therefore, strengthening continuous training of directors constitutes a challenge and an obligation for the system and for trainers and teacher training institutions. The reform in upper secondary education in Mexico demands that managers acquire a profile based in competences that make them highly capable of leading processes of change and innovation in schools. For this reason, recently it was implemented and evaluated a training program for school directors which had two distinctive features: on one hand, it was the first integrating public educational training effort of public education subsystems in the northern state of Nuevo Leon; on the other hand, it provided an opportunity for directors to meet, compare and open to change and innovation, by participating in an exchange interacting with colleagues from the level in the city of New York, which led them to know and appreciate other practices. This experience was the Executive Diploma in Leadership and Management of Institutions of Higher Secondary Education, implemented in 2014 with the participation of 76 directors.

Keywords: upper media education; educational innovation; leadership; comprehensive reform.

Hasta hace muy poco tiempo, el bachillerato en México había sido, por decirlo de alguna manera, tierra de nadie, pues en mucho había quedado sin normar, a diferencia de los niveles de educación básica, ya que las instituciones definían el perfil de docentes a los que reclutaban, y preparaban al estudiantado de acuerdo a un currículo propio que, aunque era registrado ante la autoridad educativa, poseía las características que la institución determinaba. Así, las escuelas preparatorias públicas y privadas ofrecían el servicio educativo utilizando su propio plan de estudios e integrando su particular cuerpo de profesores.

Igualmente, la educación media se vino desarrollando en diferentes tipos de centro escolar, con distintas denominaciones: universidades, institutos, colegios, centros de estudios, etc., mientras que los planes de estudio habían estado al arbitrio total o parcial de cada institución, lo que provocó mala calidad, poca pertinencia del nivel con respecto a las necesidades del entorno y de los estudiantes, y dispersión del nivel. Al no existir una definición común para lo que se esperaba, cada institución realizaba lo que consideraba necesario, correcto y plausible de acuerdo a sus posibilidades y necesidades.

Esta discrecionalidad afectó enormemente al nivel, pues generó un problema de desarticulación entre sistemas y subsistemas, favoreciendo prácticas que propiciaban una baja eficiencia terminal, esto es, el abandono de los estudios por parte de los jóvenes. En la actualidad, mientras México sufre una importante crisis social, se retoma la exigencia de formar eficientemente a los estudiantes y con la calidad adecuada para que puedan desenvolverse, integrarse a su contexto y generar interacciones que promuevan el cambio y la mejora de sus propias condiciones de vida.

Así es como surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que era ya una necesidad imperiosa, pues hoy más que nunca, bajo los escenarios actuales, los jóvenes requieren de atención puntual, sistemática y organizada de todas las instancias involucradas e individuos involucrados en las instituciones de educación media superior.

Para dar sentido y orientación al nivel, la reforma se funda en tres principios básicos: el reconocimiento de las diferentes modalidades y subsistemas; la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y el tránsito de estudios. Además, se articula a través de cuatro ejes: un Marco Curricular Común (MCC); la regulación de la oferta; mecanismos de la gestión, y la certificación (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 442, 2008).

Un punto de partida elemental de esta reforma es el MCC, cuya existencia viene a sanear, fortalecer y desarrollar el nivel, por las razones que siguen:

- Organiza, a través de un plan de estudios común y flexible, que respeta la diversidad, la serie de contenidos que los estudiantes habrán de conocer, comprender y aplicar para fortalecer sus conocimientos sobre el mundo, sus habilidades y actitudes. Todo ello en el marco de un plan de estudios basado en competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que permite dar respuesta a las necesidades del entorno, pues pretende que los aprendizajes estén directamente vinculados con la realidad.
- Propicia la vinculación entre sistemas y subsistemas, lo que enriquece el nivel pues permite compartir experiencias formativas y de gestión, a la vez que facilita la comprensión y la visión cabal del nivel entre organizaciones que habían estado fragmentadas, desarticuladas y atomizadas. Esto reditúa en la integración, la colaboración, el trabajo conjunto y la comprensión, de tal manera que los estudiantes resultan beneficiados, pues a mayor conocimiento de las situaciones, carencias o áreas de oportunidad y fortalezas, mayor es la posibilidad de actuar con coherencia, consistencia y prontitud en beneficio de todos.
- Facilita el tránsito de estudiantes entre subsistemas, lo que mejora la eficiencia terminal. Un MCC permite la realización de equivalencias de una manera más sencilla, lo que coadyuva a aumentar la eficiencia terminal, pues los estudiantes que tengan necesidad de cambiar de escuela pueden realizar los trámites sin mayor complicación, lo que evita el desaliento, la confusión y la ausencia.

232

Por otro lado, el eje de los mecanismos de gestión se cristaliza a través de varios componentes: formación y actualización de la planta docente; generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas; evaluación para la mejora continua, y profesionalización de la gestión escolar. Este último es el que centra lo que se espera del director como líder escolar para conducir la reforma (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 442, 2008).

En el Acuerdo 449 se describe el perfil deseado del director de educación media superior, definido a través de ocho competencias, entre las que se destacan componentes relacionados con el liderazgo, la gestión y la calidad académica en la escuela, así como la promoción de su propio desarrollo profesional y el de su comunidad de profesores (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 449, 2008).

Plantear en la reforma el componente de profesionalización de la gestión escolar como un asunto medular, nos lleva a recuperar la importancia del papel del director como agente del cambio, tal como los teóricos del tema lo han venido señalando, cuando le asignan un papel sustantivo y definitorio para la mejora de resultados y la calidad del servicio educativo. Así, Martínez (2007) lo identifica como figura central y clave del éxito en los procesos de cambio, y para fortalecer su posición cita a Fullan (2002), quien «afirma que no conoce a ninguna escuela que progrese y no tenga al frente a un director capacitado para dirigir la reforma [...]: ‘debiera quedar completamente claro que la mejora escolar es un fenómeno organizativo y, por tanto, el director, como responsable, es la clave para el éxito o el fracaso’» (p. 226).

Ponderando la importancia de la figura del director en los centros escolares, y en atención a lo expuesto por la reforma a través de los acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación –como el 442 y 449, entre otros–, el gobierno del estado de Nuevo León, a través de la Secretaría de Educación, desarrolló un proyecto de formación para todos los directores de educación media superior en el estado, denominado Diplomado Ejecutivo en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Media Superior, que con una duración de 200 horas fue diseñado a fines de 2013 e implementado de abril a agosto de 2014, con la participación de 76 directores de los diferentes sistemas y subsistemas de educación pública (UANL, CONALEP, CBTYS, DEGETI, DGTA), convirtiéndose en la primera gran experiencia formativa de estos alcances.

El programa fue diseñado por el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) de Monterrey, Nuevo León. Para su desarrollo se contó con la participación de prestigiados académicos e investigadores, así como con la colaboración del Center for Technology and School Change del Teachers College de la Universidad de Columbia. El sello singular del programa estuvo dado por el trabajo conjunto de autoridades educativas y académicos, así como la integración de diversos subsistemas que interactuaron entre sí, al tiempo que se enriquecieron con experiencias de formación y de práctica, mediante el desarrollo de actividades en un centro de formación de profesores de alcance internacional, lo que dio además resultados altamente significativos.

Los atributos del diplomado, que constituyeron su sello distintivo son:

- *Ejecutivo*, en tanto se orientó a fortalecer las aptitudes estratégicas y ejecutivas de los directivos para que lideren y gestionen con eficacia y calidad las instituciones educativas que dirigen, y sean capaces de promover e implementar cambios sumando voluntades.

- *Pertinente*, ya que se propuso que el entorno de las instituciones educativas se convirtiera por excelencia en el ambiente social de aprendizaje, donde los directivos pudieran expresar su desarrollo y fortalecieran sus capacidades de liderazgo y dirección.
- *Estratégico*, porque se orientó a que los directivos alcancen altos estándares de efectividad en el ejercicio de sus funciones, donde los objetivos y metas institucionales se ponderaran como indicadores de desempeño y en objetos de evaluación del programa académico del diplomado.

El propósito central del programa académico fue formar directivos de instituciones de educación media superior que, desde el campo del liderazgo y la gestión, fortalezcan sus capacidades para:

- Leer con objetividad y sentido crítico el entorno y el tiempo en que desempeñan su trabajo.
- Proponer estrategias y acciones relevantes que propicien el cambio y la innovación de los procesos académicos y administrativos.
- Favorecer el desarrollo pleno (desarrollo integral) de los estudiantes, su incorporación al trabajo y la participación de estos como ciudadanos responsables.

234

Pues bien, en el marco de este programa, centrar los temas de gestión y liderazgo fue clave para su éxito, en tanto estos constituyen tareas fundamentales del director escolar, y que la RIEMS pondera e integra en el perfil deseado del director; la gestión, entendida como la tarea de «mantener las cosas como son en la organización» para que sigan funcionando, y el liderazgo vinculado a las tareas donde «los directores tratan de influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente y la organización vaya mejorando» (MARTÍNEZ, 2007, p. 227).

De esta manera, los módulos que conformaron la estructura del programa abordaron los temas nodales: «Retos de la educación media superior y los roles de los directivos», «Programa ejecutivo de fortalecimiento de habilidades de liderazgo», «Programa ejecutivo de dirección de instituciones de educación media superior», «Programa internacional de formación de dirigentes de educación media superior» y «Taller de propuesta innovadoras en la práctica de liderazgo y dirección de instituciones de educación media superior».

El abordaje de estos temas se dio a través de expertos, cada uno de los cuales consideró las líneas establecidas focalizando el contexto y la práctica directiva. Así, se desarrollaron abordajes respecto a:

1. Liderazgo y habilidades administrativas e interpersonales y habilidades cuantitativas.
2. Procesos críticos en la dirección, estrategias de mercado para la atracción de alumnado, prácticas educativas incluyentes y procesos de acreditación y certificación de la calidad educativa.
3. El liderazgo y la función directiva en diferentes contextos: la tarea del líder y el cambio organizacional.
4. Propuestas innovadoras en la práctica del liderazgo: formulación de proyecto de intervención escolar.

Los facilitadores del encuentro –y responsables del desarrollo de las temáticas del diplomado– aportaron su pericia pero, sobre todo, fueron capaces de movilizar procesos y llevar a los participantes a cuestionar lo que han venido haciendo y cómo lo han hecho. En particular, los llevaron a focalizar el centro escolar y sus agentes como los protagonistas del cambio, y su función como el centro de la movilización del entorno.

Esto se constató en el marco del proceso; los instrumentos utilizados y aplicados para dar seguimiento al programa –registros de observación y notas de aprendizaje– dieron cuenta de ello, e igualmente, hacia el final del programa, los participantes presentaron ante sus colegas el proyecto de intervención que desarrollarían en sus escuelas, el que fue construido luego de realizar un estudio de necesidades en conjunción con su colectivo escolar, de modo que las acciones definidas para atender cada necesidad fueron determinadas por ellos mismos, así como los responsables o agentes que deberían dar seguimiento. Dicho proyecto se está implementando actualmente en las escuelas preparatorias, y los directivos dan cuenta de sus avances, pues el espacio común creado ha generado una especie de red de directores de educación media superior que dialogan y comparten sus avances, fortalezas, preocupaciones y áreas de oportunidad.

En síntesis, con respecto a la formación de directores, postulamos la necesidad de impulsarlos a visualizar su función en términos de liderazgo y de cambio organizacional, lo cual implica la movilización conjunta de todo el centro escolar y de las personas que en él colaboran, de forma articulada, armoniosa, dialógica y compartida (BLEJMAR, 2007), en términos de comu-

nidad profesional de práctica (WENGER, 2001), pues el cambio se genera en el centro como consecuencia de un liderazgo auténtico y verdaderamente preocupado por los procesos pedagógicos y de mejora organizativa:

Frente a las tendencias globales a forzar el cambio por medio de reestructuraciones y reformas impuestas desde afuera, destacamos la importancia paralela y a menudo más grande de mejorar las interacciones y las relaciones internas de la escolaridad. No hablamos tanto de *reestructurar* las escuelas como de *reculturarlas* (HARGREAVES, 2003, p. 23).

En esta línea de ideas y con esta orientación, el diplomado colocaba en el centro a un líder capaz de generar el cambio, «reculturando» su escuela a partir de la conformación de una visión conjunta surgida del fomento de relaciones de trabajo más cooperativas entre directores y docentes y entre los propios docentes, como una forma de crear esa cultura de cambio que no se impone o decide desde fuera, sino que surge de la necesidad de los miembros de la comunidad profesional, como producto del encuentro y del diálogo (HARGREAVES, 2003).

Y es que una gran dificultad para el éxito del centro escolar se encuentra en que profesores y directivos *hablan idiomas distintos*, es decir, no han construido de manera conjunta una misión y una visión, no poseen un *repertorio compartido*—el cual se construye a través de interacciones dialógicas y del compromiso mutuo—, justamente porque no ha habido procesos que permitan una «negociación de significados» entre los miembros del colectivo, como expresaría Wenger (2001).

236

Si rescatamos las aportaciones de Pozner (2008), veremos en su análisis que el fracaso en la escuela se debe en mucho a que en ella prevalecen estructuras de poder piramidales que no facilitan ni el diálogo ni la colaboración. Asimismo, el autor postula que la separación de los mecanismos de decisión administrativo-organizacionales, con respecto a las necesidades pedagógicas de los profesores, abre brechas que no facilitan la mejora; así como también que el exceso de tareas administrativas impide el desarrollo de acciones académicas y el encuentro de su colectivo para la toma de decisiones. Añade además a su planteamiento que mucho del fracaso escolar se debe, incluso, a la escasa formación del director para la realización de sus funciones.

Un planteo como el anterior nos lleva a considerar el siguiente estado de cosas: por un lado, que los directores aplican gran parte de su tiempo y energía a la administración del centro antes que a cuestiones académicas o pedagógicas, y se dedican a desarrollar tareas administrativas que por lo común se encuentran alejadas de las necesidades de los profesores en las

aulas; y, por otro lado, que se les ha ofrecido muy poca formación para que realicen sus funciones, lo que evidentemente ha incidido en los resultados de las escuelas.

Por esta razón y en este sentido, orientar la formación de directivos a que reconozcan la valía de su función como líderes de la organización y a que se posicionen como tales, para que construyan una colegialidad, es fundamental cuando de cambio y mejora se trata, pues en ello se genera el reconocimiento del centro escolar como espacio de desarrollo profesional y como escenario de aprendizaje colectivo.

Es evidentemente que esta colegialidad se construye en escenarios de apertura, donde las relaciones interpersonales poseen características de reciprocidad, horizontalidad y empatía, tal como cita Jares (2003), es decir, donde existe simetría en las relaciones, compromiso y comprensión del otro. Así, debemos entender que la primera se funda en una relación bidireccional en los procesos comunicativos, donde todos aprenden de los demás; la segunda se vincula a relaciones horizontales de poder, donde existe equilibrio, antes que jerarquías, que propician estatus de superioridad o inferioridad, y la tercera se describe como el vínculo entre la comunidad, donde hay confianza para conocer y escuchar al otro para comprenderlo, e implica, por supuesto, ausencia de relaciones autoritarias y desigualdades.

237

A este respecto, Santos Guerra (2000) apuesta por ver a la escuela como una «organización que aprende», como un escenario en el que, si bien se enseña, también se debe aprender a *aprender*: aprender sobre los propios procesos y fortalezas, sobre el contexto que le rodea, sobre los agentes que le dan forma y sobre las necesidades que le apremian, para que, a partir de ello, el colectivo escolar analice, priorice, planifique y actúe con compromiso.

Por otro lado, cuando describe las características de las comunidades de práctica, Wenger (2001, p. 105) detalla que una de ellas es que se ven a sí mismos y a su centro escolar como miembros de una «empresa conjunta» –es decir, como individuos que aprenden en procesos de negociación de significados en el marco de un contexto particular– que se mantiene unida cuando:

1. Es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo.
2. La definen los participantes en el proceso mismo de emprenderlas: es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapan a su control.

3. No es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica.

Así, el que los integrantes de un colectivo escolar perciban a su escuela como una empresa conjunta implica el desarrollo de interacciones empáticas, colaborativas y creativas basadas en el compromiso, donde, en función de la negociación de significados, se vuelven capaces de ofrecer respuestas específicas a las situaciones que enfrentan. Y esto precisamente es lo que genera un sentido de integración y de identidad de cada individuo con su comunidad, con el otro, porque les hace sentir parte fundamental del colectivo. Es decir, es en esas interacciones y en esa construcción de significados propios donde pueden ofrecer respuestas específicas y autóctonas, que se van elaborando en esa relación como miembros de un colectivo, de una comunidad profesional de práctica.

Para que todo esto se dé en la escuela, los directivos tendrían que trabajar en la generación de condiciones que permitan que el colectivo docente vea y viva el centro escolar como empresa conjunta. Igualmente, tendrían que favorecer las oportunidades para que su escuela se convierta en una organización con capacidad de aprender, y esto a partir de procesos de articulación entre sus integrantes, basados en la colegialidad, la colaboración, la innovación y la práctica compartida.

238

Visto así, podemos entender que la formación de directivos es prioritaria, de cara a las nuevas demandas del sistema educativo para su nivel, que derivan de un contexto complejo y convulso, así como de las propias complejidades de su tarea para conformar comunidades profesionales de práctica y para llevar a su institución a convertirse en una auténtica organización que aprende. Y es que en ellos recae la tarea de liderar el cambio y de promover no solo su propio desarrollo profesional, sino también el de sus docentes. Así que articular esfuerzos para su formación como líderes y gestores del cambio es una necesidad imperante que debe ser atendida a partir de la generación, implementación y evaluación de programas de desarrollo profesional de alto nivel que les permitan abrirse al cambio, al diálogo y a la asunción de un rol integrador apoyado en la diversidad.

Bajo estos sustentos surgió el diplomado que integró a los directores de los diferentes subsistemas para conformar con ellos una comunidad profesional. Así, tuvieron la oportunidad de interactuar por primera vez para conocer sus problemas comunes y sus diferencias, y formar un *espacio común* de colegas. La diversidad de los participantes constituyó la gran oportunidad de apertura y diálogo, y más allá de lo aprendido sobre cuestiones para

facilitar la administración y gestión de los centros, trabajaron los aspectos actitudinales y valorales, desde donde se reconocieron unos a otros y movilizaron sus prácticas y sus formas de hacer y de actuar.

Igualmente, su participación en la experiencia de estancia con escuelas del nivel medio superior en una ciudad extranjera les permitió valorar otras prácticas, lo que movilizó sus esquemas y les llevó a reconocer con mayor amplitud la diversidad.

De ello desprendieron la necesidad de conformar comunidades de práctica y aprendizaje en su contexto escolar y de vivenciar formas de trabajo, aprendizaje y colaboración, abiertas, participativas y dialógicas con la comunidad escolar, y por ello construir juntamente con el colectivo un plan de acción institucional, cuyo fondo es el contexto específico y las necesidades que le son propias, se constituyó el primer gran paso.

Estos directivos de los diferentes subsistemas de educación media superior de Nuevo León se visualizan hoy como líderes abiertos, que construyen junto con sus colectivos prácticas incluyentes, basadas en el diálogo y el encuentro, con vistas a construir una empresa conjunta y una organización con capacidad para aprender, tal como los nuevos escenarios les demandan; lo que a la postre les fortalecerá como individuos y como profesionales, en tanto favorecerá su desarrollo profesional y aprenderán a aprender juntos y a fortalecerse mutuamente.

BIBLIOGRAFÍA

- BLEJMAR, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 442. Disponible en: www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (2008). Acuerdo 449. Disponible en: www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a449.pdf.
- HARGREAVES, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- JARES, X. (2003). «La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia». En M. Á. SANTOS GUERRA (ed.), *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, cap. 5, pp. 87-106.
- MARTÍNEZ, J. (2007). «La dirección en los centros escolares». En M. T. GONZÁLEZ (ed.), *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson, cap. 13, pp. 225-241.

POZNER, P. (2008). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.

SANTOS GUERRA, M. (2000). «El círculo vicioso / virtuoso de la organización educativa». En J. I. RIVAS (ed.), *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, cap. VI, pp. 125-137.

WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.