



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Díaz Delgado, M. A. (2018).
La formación de directores de primaria: diseño de investigación
relacional desde el liderazgo educativo.
Pedagogía y Sociedad, 21(53), 80-104.

Este documento fue tomado directamente de la fuente e indizado en este repositorio con el
permiso del autor.
Pedagogía y Sociedad es una publicación de Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez",
Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.
(ISSN: 1608-3784).

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES DE PRIMARIA. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN RELACIONAL DESDE EL LIDERAZGO EDUCATIVO

PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' TRAINING RELATIONAL RESEARCH DESIGN FROM EDUCATIONAL LEADERSHIP THEORIES

Dr. Miguel Ángel Díaz-Delgado

Investigador Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Circuito Cultural Universitario, Coyoacán 04510, México, Cd. Mx. ORCID ID: 0000-0002-2244-7562

¿Cómo citar este artículo?

Díaz-Delgado, M. A. (noviembre-febrero, 2018). La formación de directores de primaria. Diseño de investigación relacional desde el liderazgo educativo. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 80-104. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/755>

Resumen

Las opciones formativas para la dirección de primarias del Estado de Jalisco, México emplean alternativas conceptuales y procedimentales, propias del liderazgo educativo para abonar al cambio desde la dirección escolar, pero el entusiasmo de dichos programas se está enfrentando a barreras estructurales del sistema educativo, que impiden la resignificación de la labor directiva. Se propone un diseño de investigación sobre la formación de directores escolares que implique estudiarla al interior de contextos situados, en la estructura del sistema educativo y en la comunidad profesional de directores, bajo una metodología relacional. El estudio puede contribuir al conocimiento sobre cómo la formación y las estructuras de un sistema educativo se conjugan para predeterminar la constitución profesional de la dirección escolar.

Abstract

Training programs for Elementary School Principals in Jalisco, Mexico are now offering methodologies and procedures for changing from Principalship based on Educational Leadership theories. However, those programs are still finding impediments into the Educational System organization. Herein is presented a

research design about these School Principals' Programs from the analysis of its sited context, the Education System organization and Principalship as a professional community, from a relational perspective. The study aims to generate knowledge about the relationship between Principals' training programs, Education System structure and a Principals' professional community.

Palabras clave: Dirección Escolar, Formación, Liderazgo Educativo, Escuela Primaria

Keywords: School Principalship, Training Programs, Educational Leadership, Elementary School

INTRODUCCIÓN

Las Educación Pública Básica en México aún se orientan por esquemas de gobernabilidad centralista y piramidal, que reducen la noción de liderazgo a los ejercicios de la autoridad y el seguimiento de prácticas administrativo-burocráticas. Esto se refleja en los modelos de dirección escolar, que basan su actuación en el seguimiento de procesos de control y supervisión.

Las opciones formativas para la dirección de primarias del Estado de Jalisco, están esforzándose por ofrecer alternativas conceptuales y procedimentales, propias del liderazgo pedagógico, transformacional y democrático; buscando repensar los procesos para la dirección escolar y redefinir de las prioridades del Sistema Educativo Estatal (SEE). El entusiasmo de dichos programas formativos se está enfrentando a barreras en el SEE, que impiden la resignificación de la labor directiva; sobre todo porque los directores formados encuentran profundas contradicciones entre las teorías sobre la agencia de los directores –liderazgo-versus una administración educativa inflexible, basada en la organización jerárquica, que reduce sus posibilidades para decidir e impulsar a otros a involucrarse en dichas decisiones. La dirección es para el sistema educativo una posición para la aplicación de políticas públicas, derivadas de coyunturas reformistas; dejando de lado las necesidades de los contextos escolares, nada más lejos de los planteamientos transformativos, que los directores estudian en los programas formativos.

Los programas también encuentran inconsistencias internas. Se ha detectado en varios de ellos, la utilización simplista de las teorías del liderazgo, traducida en la búsqueda de cualidades inspiracionales -actitudinamente- e iluminativas –procedimentalmente-. Algunos de ellos aparentan un faccioso interés por alcanzar en los directores los “perfiles deseables”, por hacerles aprender la normatividad vigente y por inculcarles culturas meritocrático–evaluativas de baja significación en los entornos escolares.

Este es un diseño de investigación sobre la formación de directores de primarias en Jalisco y sobre sus relaciones en espacios situados –región Altos Norte y Guadalajara-, al interior de la estructura del SEE y en la comunidad profesional de directores, bajo un enfoque relacional (Eaccott, 2015). El estudio puede contribuir al conocimiento sobre cómo la formación y las estructuras de un sistema educativo se conjugan para predeterminar la constitución profesional de la dirección escolar. La pregunta a responder es ¿de qué manera se vincula la formación para la dirección escolar con las condiciones situadas en Altos Norte y Guadalajara, la estructura formal del sistema educativo estatal y la comunidad profesional de los directores formados?

Se parte de pensar que los programas formativos en liderazgo para directores del Estado de Jalisco, representan un conglomerado inconexo de la estructura educativa, que impulsa proyectos técnicos de capacitación con sentido limitado a la reforma educativa actual, cuyas lógicas de basadas en el control de la comunidad educativa y los procesos administrativos; que contradictoriamente requiere que los directores se apropien de jergas discursivas basadas en el liderazgo pedagógico y transformacional. Un acercamiento investigativo centrado en los directores y sus contextos, puede dar origen a propuestas centradas en la agencia de los participantes, que busque respuestas a las problemáticas sistémicas, pero también contextuales.

Se describe el diseño de investigación en cuatro fases, estructurado metodológicamente por las teorías relacionales del liderazgo. Se estudian las dimensiones sistémicas formales, la de comunidad profesional y la estructura

curricular de los programas formativos; los directores participantes fueron formados de 2015 a 2017.

MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA

1. La formación en liderazgo educativo en México, un acercamiento al problema

Desde los inicios de la federalización educativa en México hacia los años 1940's, los modelos administrativos inspirados en el *Taylorismo* y el *Fordismo* prevalecieron en la práctica directiva, dotándola de instrumentos normativos para el mantenimiento del orden de las escuelas y siguiendo modelos racionales de la dirección escolar (Kepner y Tregoe, 1970). Orientar a la dirección racionalmente abonaba al equilibrio entre las demandas sociales y la distribución de los bienes y servicios educativos proporcionados por el Estado.

Entregar los libros de texto gratuitos, el resguardo de la infraestructura escolar, la custodia de los símbolos patrios, la asignación de tareas de papelería y la regencia de los materiales, además de guiar la participación del profesorado en las actividades de la comunidad, eran los principales encargos para un director de primaria. La principal fuente de aprendizaje sobre la dirección venía de la propia experiencia, pero a medida que otras figuras de autoridad, generalmente con labores administrativas, se incorporaban al Sistema Educativo Nacional (SEN), la agencia de los directores en la comunidad se fue disminuyendo, pero no así sus tareas.

En cuanto a la formación, a partir de los años sesenta del siglo pasado, la supervisión, la jefatura de sector y otras instancias de nivel medio, conformaron gradualmente una especie de pirámide de autoridad en el SEN, que a su vez cumplía con una función tutorial para la dirección. Una década más tarde, esta pirámide administrativo-burocrática se mezcló con la influencia de un sindicalismo articulado a las altas estructuras educativas del SEN. Mientras las tareas de administración se delegaban a la dirección escolar, la visión del liderazgo se relacionaba más a la militancia sindical. El equilibrio de fuerzas dentro del sistema educativo se mantenía, en gran medida, gracias a que ambas a figuras – delegados sindicales y directores- se les concebía como autoridad educativa,

acentuando la centralidad de las decisiones balance y de la racionalidad escolar. La jefatura de sector y la supervisión intervenían en casos de conflictos graves o para mediar la participación entre el liderazgo sindical embebido en la escuela y la dirección. Este esquema constituyó y en algún punto sigue permeando la actividad escolar en las primarias públicas.

Los años noventa, trajeron consigo un interesante quiebre conceptual. Las teorías de la administración piramidales, fueron cediendo paulatinamente a la presión de las teorías pedagógicas y de la organización, insistentes en observar a las escuelas como organizaciones educativas que distribuyeran la toma de decisiones, y que funcionaran manera de prismas(Santos, 1997), contemplando la participación de otros actores sociales y comunitarios en la toma de decisiones y desde ahí, analizar las problemáticas educativas tanto con herramientas de la pedagogía como de la “estrategia micropolítica”(2006, p. 131).

El enfoque sobre la dirección como autoridad administrativa y de la supervisión como funcionario burócrata cedía hacia la figura del gestor; el que “dirige la planificación de todos los procesos en una organización (...) conduciendo a la consecución de los objetivos” (Kotter, 1997, p. 16) en la comunidad educativa. Así es como el SEN, parecía reconocer en el director más figura activa de la comunidad, que un funcionario de la estructura educativa. El balance en esta visión se encontraba en la incorporación inducida de actores a la toma de decisión de la escuela. Nava y Valencia (2012, p. 15) acentúan que este cambio se originó a niveles más amplios, en las esferas económico-políticas relacionadas con “la crisis del Estado benefactor, la descentralización de la administración pública y la participación social como ejes de la transformación.

La formación también se orientó hacia la gestión. En el Estado de Jalisco se desarrollaron programas enfocados en la formación de directores desde el año 2000, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), el Instituto Superior de Estudios Tecnológicos de Occidente (ITESO) y el Programa Escuelas de Calidad (PEC).La oferta contempló posgrados y diplomados enfocados en capacitar a los directores sobre todo en procesos de gestión escolar. Hacia 2006, la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), desarrolló

el Programa de Formación de Directivos por Competencias (PFDC), un “convenio de colaboración con la Academia de Niza” (Ponce, 2011, p. 177), que metodológicamente se inspiraba en un modelo formativo universitario de Francia (...) “con la ayuda de Universidades privadas e instancias de la Secretaría de Educación” (Díaz, 2014, p. 33).

Uno de los asegunes de las propuestas formativas en sí, es que instrumentalmente, la formación se basó en modelos de práctica sin diferencia de los paradigmas de la gestión educativa, generando mezclas integradoras (Sander, 1996) que eludían o que tenuemente se acercaban a relaciones de análisis situado, a esta manera de capacitar para la dirección a través de la gestión, se le llamó “la gestión barroca” (Nava y Valencia, 2012, p. 22) porque mezclaba “elementos antitéticos: la participación social de las comunidades educativas y el eficientismo bajo la lógica de la calidad y el logro y la medición estandarizada de las prácticas” (Díaz, 2014, p. 101). Gradualmente el SEE aún con la base de las prácticas de gestión, redujo las actuaciones de la dirección a coordinar equipos para la participación en programas de apoyo económico estatales y privados, la mantención cuasiautónoma de los planteles escolares, la rendición de cuentas y la toma de decisión consultada con indeterminados e imprecisos comités de participación.

Llegándose el decenio del 2010, el ambiente del sistema y el discurso pedagógico empezaban a poner mayor atención en los resultados de México en las pruebas PISA, que en el tiempo estuvieron por debajo de todos los países participantes en la OCDE; o sea, en el último lugar.

El SEN optó por la responsabilización de la dirección, tanto por los resultados educativos, como por los procesos de funcionamiento organizativo y la alta rendición de cuentas y participación en programas que el contexto de la gestión (Díaz, 2014) le heredó; se encontró que el encargado de desarrollar estrategias para el logro de mejores resultados era el director escolar (Hargreaves y Fink, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008).

La influencia militante del sindicalismo implementó prácticas negociadoras en la alta administración del SEN, por lo que cualquier posibilidad de orientar las

reformas inminentes, quedó en manos de las cúpulas sindicales y la administración federal, lejos del alcance de las voces de los directores escolares. El SEN renunció a la organización distributiva, basándose en un “gerencialismo centrado en el logro de los resultados óptimos, en el funcionamiento de los centros educativos” (Fernández, 2012, p. 24), con lo que refrendaba la importancia de recentralizar la organización sistémica para garantizar la gobernabilidad (SEP, 2016).

Desde la formación de directores en Jalisco, se seguía pugnando en los programas por la implementación de procesos de gestión, pero sus planteamientos disonaban ante una política educativa que regresaba al centralismo. El PFDC se desmanteló y la formación de directores quedó desierta en lo que se definían las nuevas lógicas de formación con base en la reforma.

En 2014 se inició la implementación de la Reforma Educativa, acentuando las nociones sistémicas eficientistas, basándose en los resultados en exámenes estandarizados como muestra la referencia de la calidad educativa.

En Jalisco, nuevos actores se sumaron a la capacitación directiva, ahora apostando por las teorías del liderazgo para formar directores en programas cortos, con la participación de universidades privadas y algunos institutos públicos de formación del magisterio, cuyos miembros formaron parte del PFDC y de otros equipos e apoyo de la SEJ.

Programas desde la iniciativa privada y otros más, integrados en los posgrados de Jalisco se están enfocando actualmente a “formar a líderes”, quizás sin tomar en cuenta que la organización formal de la estructura educativa ha variado apenas marginalmente con respecto a otras etapas; pero tampoco percatándose de la baja significación de sus planteamientos teóricos ante las complejas problemáticas situadas que los directores afrontan cotidianamente.

Centenares de directores escolares de Jalisco, de 2015 a la fecha han cursado programas formativos para la dirección escolar, centrados en las teorías del liderazgo educativo; sus relaciones hacia la estructura educativa y hacia la comunidad profesional de directores, están por develarse.

2. Descripción general de los estudios sobre la formación de directores desde el liderazgo educativo

La investigación actual a nivel latinoamericano apunta a dos áreas del conocimiento en el campo educativo como las principales promotoras del estudio de la formación de directores escolares: la política educativa y el currículum. Cada área ha desplegado esquemas metodológicos propios y enfoques para los análisis singulares; sin embargo, se han encontrado marcadas intersecciones en tanto a las finalidades que persiguen. Para compendiar cómo interactúan estas dos áreas de acuerdo a sus fines en la investigación, se pueden mencionar las siguientes conjunciones: los estudios revisionistas-evaluacionistas y los estudios contextualistas-situados.

Los estudios revisionistas-evaluacionistas, agrupan a aquellas investigaciones en la política educativa y el currículum centrada en indagar sobre el impacto de la formación en los sistemas educativos o incluso evaluarla con respecto a sus propios objetivos. Manríquez, Conejeros y Solar, (2009), Campos y colegas (2014), Weinstein y otros (2015), Díaz y Borrayo (2014), Pont y colegas (2012) y Ponce (2011), destacan que las políticas educativas y la formación de directores deben estar relacionados intrínsecamente. Varios estudios se pronuncian por la conformación de políticas educativas de formación que incluyan bosquejos de formación directiva embebidos en la estructura educativa formal, como una herramienta de mejora de los resultados educativos y de la preparación profesional de los propios directores.

En *Liderazgo y mejora educativa* (López, 2010), se apunta que “el liderazgo de los directivos juega un papel clave en el mejoramiento de los aprendizajes”(p. 4), por lo que la formación de directores juega un rol fundamental en la construcción de políticas; *Liderazgo en organizaciones educativas*, de Ahumada, se enfoca en estudiar “el paradigma de competencias requeridas por el director”(2012, p. 240) y su impacto en la eficacia de los sistemas; *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje, hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica* publicada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, que describe como las “prácticas de dirección escolar tienen un

impacto”(CEPPE, 2009, p. 20)en el destino institucional. El tipo de estudios de revisión de las políticas y evaluación curricular de la formación, aporta al entendimiento esquemático de la formación de directores en la constitución y replanteamiento de los sistemas educativos.

Los estudios contextualistas -situados, están en contraparte centrados en las prácticas (Namo, 2003; Sandoval, 2008) directivas, generalmente localizadas en el ámbito escolar e institucional. Estupiñán (2015), Díaz y Borrayo (2014), Díaz (2014), Nava y Valencia (2012)resaltan la necesidad de acercarse a la formación de directores en espacios ya sea desde el currículum o en las política educativa, desde contextos específicos, como la comunidad educativa; la comprensión la formación para directores se daría en función los espacios micropolíticos en donde la dirección se desenvuelve; así la formación directiva, implica acercarse a la observación de sus prácticas dentro de las comunidades educativas y profesionales más próximas.

Emergen en el área de estudio de habla hispana, estudios sobre la formación de directores en su relación con las teorías del liderazgo educativo. Entendiéndola como un espacio especializado en la dirección escolar y sus posibilidades de agencia dentro de los sistemas educativos. El liderazgo educativo es un conjunto de teorías en el campo de estudio de las organizaciones educativas; se acerca al análisis dela agencia y el ejercicio del poder -como posibilidad y como elemento coercitivo- formulando esquemas de acción para la toma de decisiones.

Se ha identificado que estas teorías emergen en el entorno regional por una parte, ante la crisis del contexto de la gestión (Díaz, 2014) que se centró en aspectos gerencialistas de la dirección escolar, dejando de lado procesos relacionales (Eacott, 2015) más complejos que predeterminan la “agencia tanto de los sujetos, como de las propias instituciones” (Newton y Rivieros, 2015, p. 17).

En América Latina el Centro de Investigaciones Educativas (CIE), la Universidad de Puerto Rico “Río Piedras”, el Ministerio de Educación de Chile, la Red Internacional en Liderazgo Educativo (Interleader) y la Red Internacional de Gestión Educativa (RIGE) en México y otros esfuerzos en España, como la Red de Investigación para la Mejora de la Educación (RILME) y la Red de Apoyo a la

Gestión Educativa (AGE), han sido pioneros en la generación de programas investigativos y de formación, con énfasis en la importancia por observar a la formación de directores desde las teorías sobre el liderazgo; conjugando el análisis, ya sea desde las políticas educativas o el currículum, pero con teorías especializadas en la dirección escolar, las del liderazgo.

A nivel global las teorías del liderazgo educativo ya tienen un desarrollo importante, se han impulsado redes, colegios, departamentos y facultades dedicadas a la investigación y la práctica. Destacan universidades como Alberta, Saskatchewan, London Ontario y Vancouver, en Canadá; San Diego, Carolina, Connecticut, Florida, en E.E.U.U.; el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) de New South Wales (UNSW) en Australia y los innumerables del Reino Unido y la *Commonwealth*; sin olvidar entidades de Asia como Hong Kong o Singapur e Israel, e incluso algunas nórdicas que participan activamente en la *World Educational Research Association* (WERA).

La dirección escolar en todas sus dimensiones es un objeto de estudio preferencial para las teorías del liderazgo educativo; y en el caso de la formación, los productos de investigación suelen radicar en la conformación y el análisis programas de inducción (*induction*), de desarrollo (*development*), acompañamiento (*shadowing*) y entrenamiento (*training*) para directores, los cuales generalmente son tomados en cuenta para ser embebidos en el sistema educativo.

Se pueden identificar al menos dos enfoques de investigación contemporáneos: el entitativo y el relacional. Estos se pueden conocer si se analizan sus diseños metodológicos. A continuación, se una breve revisión de los mismos.

2.1 Paradigmas contemporáneos sobre el liderazgo educativo

La administración educativa, de la cual se desprenden las teorías del liderazgo, muestra agrupamientos claros en relación a sus enfoques, desde los años cincuenta del siglo pasado. En contraparte, las teorías del liderazgo educativo aún es irresuelta su clasificación; sin embargo, es posible citar obras relevantes que ayudan como referencia en su ordenamiento.

En *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative theory and practice* de Sergiovanni y Corbally (1984), se enmarcan tres grandes perspectivas: la organizacional, la culturalista y la crítica. La primera centrada en la medición de logro de las instituciones; la segunda por lo contrario, especificada en los relatos subjetivos de quienes conforman los sistemas educativos, quienes operan con frecuencia “independientemente de otros y frecuentemente de manera invisible” (p.9), lo que hace inoperante el control que busca la primera opción. La tercera visión, *política* o *crítica*, reduce el foco al *estudio del líder* y lo amplía a la del conflicto, como un hecho esencial en la negociación de los objetivos institucionales y personales.

En *Educational Administration and Leadership: Theoretical Foundations* de David Burgess y Paul Newton (2015), se propone la administración educativa y el liderazgo como dos áreas indisolubles. En éste tratado, también se demuestra que la división paradigmática es más bien artificial. Basados en el legado de Greenfield y Ribbins (1975) sobre el relativismo de la administración educativa, presentan hasta doce propuestas fundacionales que incluyen a la perspectiva ontológica, el feminismo, el marxismo, el realismo crítico, el culturalismo y hasta el indigenismo y el taoísmo del liderazgo educativo; ilustrando una visión posmoderna o post-epistémica de la investigación en liderazgo. Sin embargo, partiendo del entendido que la neutralidad y la indefinición epistémica es más bien un señuelo para evitar un compromiso ético en la investigación, durante discusiones doctorales -con el Dr. Newton en la Universidad de Saskatchewan- en torno a los enfoques contemporáneos del liderazgo educativo, se llegó a la conclusión de que dos grandes bases pueden agrupar a dichos estudios: la sociología de la regulación (con bases Durkheimnianas) y la del cambio radical (de fundamento Marxista). El reconocimiento de tales bases está expresada claramente en la obra de Scott Eaccott (2015), quien propone dos enfoques contemporáneos o posmodernos de investigación en administración educativa y liderazgo: el entitativo y el relacional.

El entitativo, relacionado con el *eficientismo*, con bases sociológicas de la regulación, cuyo centro metodológico es evaluativo; mientras el segundo se

entiende más como una perspectiva dialógica o crítica, que observa de manera compleja a los objetos y que es generadora constructos metodológicos, que involucran a sujetos en un entorno de correlación entre las institucionales educativas -la escuela- y los espacios sociales.

Aparentemente en México, la administración educativa pública es aún reticente a revisar con seriedad los aportes desde los enfoques relacionales de la investigación en liderazgo; los procesos de toma de decisión están centrados –si acaso- en el enfoque entitativo, donde la revisión sobre la eficiencia es la que parece privar al momento de imaginar programas formativos. Sin embargo, este enfoque se antoja bastante incompleto, puesto que obvia “la capacidad de los directivos para plantear nuevas situaciones y considerar los problemas en su dinámica activa y cambiante” (Gairín, 1999); es preciso emprender proyectos relacionales de investigación que reconozcan la complejidad de la formación de directores y de la dirección misma, que la analicen en su contexto y que centren sus hallazgos en la voz de los propios directores que hacen posible tanto la formación, como la dirección. Este diseño se orienta bajo una perspectiva relacional, por lo que es preciso identificar las dimensiones y escenarios en los que dicha relacionalidad adquiere sentido.

2.2 Dimensiones de la investigación sobre la formación de directores

Analizar la formación de directores escolares desde una perspectiva relacional, implica reconocer su complejidad. Las dimensiones del objeto de estudio “formación de directores” están en permanente relación y se precisa reconocer cómo se imbrican. El análisis dimensional se inspira en la teoría de esferas de Sloterdijk (2014), sólo que a diferencia de las esferas, las dimensiones son elementos más focalizados y microespaciales, y se conciben como sitios en los que se genera la producción de un medio ambiente compartido, bajo el conocimiento “de las acciones y las estructuras sociales” (Garfinkel, 1984, p. 82). Se pueden mencionar por lo menos cuatro grandes dimensiones en la investigación del sobre el liderazgo educativo y este estudio añade una dimensión subyacente.

La dimensión global, es el espacio interinstitucionales de redes o constructos de práctica; en esta, los objetos de estudio son intersistémicos. Hargreaves y Fink (2008) ubican al propio a través de la comparación de prácticas de liderazgo de directores en diversos sistemas educativos; pero también destacan los basados en la perspectiva *School Based-Management* (SBM), o los de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) en los de Pont, Nuzche y Moorman (2008), Weinstein y colegas (2015), Poggi (2001) y Estupiñán (2015) que analizan y generan modelos intersistémicos de liderazgo educativo, los cuales generalmente tienen como vehículo, a la formulación de políticas educativas transnacionales para su implementación en la formación.

La dimensión sistémica, implica el análisis de sistemas educativos determinados hacia la formación de directores, analizando su conformación y posición al interior de los sistemas educativos. Beltrán (2016) en Colombia, Cuevas (2015) en México, Peirano y colegas (2015) en Chile, Lokman, (2016) en Malasia y Liu junto a otros (2015) en China, son ejemplos de esta dimensión.

La dimensión organizacional, que se centra en análisis de agrupaciones de individuos, concebidos como entes móviles (Merino y Cejudo 2010; Santos, 1997; Wrigley, 2007; Greenfield, 1982) que comparten ciertas, pero no otras características y que aún así, persiguen objetivos más o menos comunes. En ésta dimensión, por lo regular el liderazgo no es el centro sino, una pieza que está inmersa o distribuida entre los participantes de la organización.

La dimensión situada desarrolla elementos de análisis contextual. Atiende al análisis de lo escolar y el sentido que se le otorga desde la formación y la dirección. Deviene de la crítica a la gestión directiva (Namo, 1998) y algerencialismo, interesándose por prácticas situadas de grupos de sujetos concretos; una especie de desarrollo de procesos etnometodológicos del liderazgo (Hodgkinson, 1991 y Fullan 2016).

Subyace de las anteriores otra dimensión que interesa para este diseño, la profesional o de comunidad profesional, que orientada por el concepto de capital de Bordieu (2003). Esta dimensión prevé un posible agrupamiento de los directores como grupo profesional de práctica y reflexión, que comparten

características comunes tanto profesional, como identitativamente (Gairín, 2010). Esta dimensión permite reconocer a la dirección como una comunidad de profesionales, cuya labor está íntimamente con la docencia, pero que guarda características, roles y funciones exclusivas, además de un hábitus particular; características dadas y predeterminadas, tanto por los sistemas escolares como por el trasfondo (Sandoval, 2008), considerando que para producir nuevos entramados sociales, nuevas figuras de mundo, se requiere de la recuperación del legado histórico (DGCyE, 2006) que ilustra, precede y condiciona su actuar en el presente, pero que más bien pertenece a cómo se ha constituido históricamente dicha función.

La esquematización de estas dimensiones de la investigación sobre el liderazgo educativo, no implica que los estudios que se realicen sólo correspondan a una de sus dimensiones, sino que la investigación relacional en liderazgo educativo no se pierde de vista la permanente conjugación entre dimensiones. Este diseño de investigación se enfoca en tres dimensiones de análisis: la sistémica, la situada y la comunidad profesional -de directores-. Delimitarlo es importante para definir la metodología, puesto que es preciso identificar en qué escenarios, bajo qué estrategia, con qué métodos y a bajo qué lógica; además de qué sujetos, son los informantes clave.

3. Diseño metodológico

Este estudio es de corte cualitativo con elementos cuantitativos; se concibe como un diseño metodológico relacional, sobre la formación de directores escolares de primaria en el Occidente de México. Sus unidades de análisis son [1] la formación de directores (de primaria) y [2] las condiciones para de la dirección (en el sistema estatal de Jalisco), las cuales están interrelacionadas y predeterminadas por otras condiciones a la vez. Lo que sí se define y delimita con claridad son las dimensiones situada, sistémica y profesional, como aquellos espacios en que el análisis se desarrolla.

El estudio se orienta por la postura de Garfinkel (1984) que propone un acercamiento al mundo social a través de actividades prácticas de la vida cotidiana y de Bruce L. Berg (2007, p. 179), que acentúa que “el método se

envuelve en un proceso de compartición de observación sistemática y el desarrollo de procesos conversacionales” .Partiendo de aquí, se ha dividido el estudio cuatro etapas.

En la primera etapa se lleva un ejercicio de *desestabilización de las nociones de liderazgo*; buscando la reflexividad (Bordieu, 2003) para identificar categorías de análisis, en la investigación, separándolas de aquellas que interesan o perciben los sujetos participantes en el estudio. El ejercicio consta de ubicar cuatro estudios -dos nacionales y dos internacionales- sobre la formación de directores escolares desde el liderazgo educativo. Se solicita acceso a los instrumentos aplicados en ellos, identificando las categorías de análisis convergentes. De aquí, se construye un primer bosquejo analítico.

Posteriormente, se realizan entrevistas semiestructuradas de prueba, con directores escolares de primaria. Sobre los datos se realiza un análisis de minería, buscando identificaren las narrativas, las categorías convergentes. Cabe señalar que los directores entrevistados no serán advertidos de las categorías de análisis convergentes predeterminadas por los instrumentos, sino que la entrevista versará más bien sobre su experiencia en la docencia, en la dirección y en la formación, de manera general. Se realiza una lista de cotejo en las que se incluirán la comparación entre las categorías aportadas por los estudios sobre la formación y aquellas otras aportadas por los testimonios de los directores. Se añaden las categorías no tomadas en cuenta y se eliminan aquellas que no son coincidentes entre ambos análisis.

La desestructuración reconoce una posible influencia o estructuración previa de las nociones de liderazgo desde la investigación al discurso de los directores; por lo que, encontrar de manera independiente la investigación y la práctica permite reconocer cuando el discurso de los directores se puede está impregnar por el discurso teórico o investigativo. El ejercicio prevé que la construcción de instrumentos para analizar la formación, se oriente tanto por las prerrogativas teóricas aportadas por la investigación, como por la base discursiva de los directores. Si se quiere apresurar una afirmación, este podría ser un equivalente a la “validación” encontrada en los estudios entitativos.

La etapa segunda implica un *análisis del trasfondo de la dirección de primarias públicas en Jalisco*. El trasfondo (Sandoval, 2008) se traduce en el entramado histórico-político que constituye a la idea presente de la formación de directores y a la dirección misma. Reconocer el trasfondo tiene una connotación de reconocimiento del sentido de las relaciones de la dirección escolar pública primaria en la actualidad, entendiendo que es insuficiente comprenderla normativamente e impreciso analizarla sólo con el atestiguamiento de la práctica actual.

En el análisis del trasfondo se acude a los orígenes mismos de la formación y a la propia dirección escolar; para ello se encuentran “hitos”; referentes políticos y sociales que han configurado la idea actual sobre la profesión y la formación y le han dotado de un sentido de identidad. La identificación de estos referentes implica una delimitación; en particular en el estudio, lo que importan son contextos situados (Silva y Bassi, 2015; Montenegro, 2001), identificables contextualmente; en este caso, identificados en la Región Altos Norte y Guadalajara, la capital de Jalisco. Ambos con contextos escolares específicamente diferenciados, presumiblemente el primero con mayoría de escuelas rurales y semiurbanas y el segundo básicamente con escuelas urbanas.

Esta segunda busca marcos “para clasificar e interpretar los fenómenos políticos de formas relevantes para la elaboración de explicaciones adecuadas” (Carr, 2009, p. 120). El análisis del trasfondo en el contexto será analizado documentalmente, entendiendo que “existe una mediación ambivalente entre las dimensiones institucional e individual” (Sander, 1996, p. 83), entre los sujetos que han constituido la historia relativa a la dirección y los esquemas sistémicos y sociales que han interactuado con la misma.

La tercera etapa del estudio implica un estudio de casos comparativo. Para el cual se elige de entre las listas de directores formados en los programas, a seis directores de escuela de los Altos Norte y seis de Guadalajara; las entrevistas se realizan en sus contextos, tomando en cuenta “la posibilidad de interpretación contextual” (Heritage, 2005, p. 292). La entrevista pondrá énfasis en conocer cómo los directores “comprenden y se desarrollan pequeños subsistemas de sistemas

culturales mayores” (Goetz, y Lecompte, 1988, p. 42). Los directores participan en entrevistas semiestructuradas, orientadas por las categorías de análisis que se encontraron en la etapa uno, por los constructos teórico-metodológicos de la investigación y por el trasfondo encontrado en la etapa dos.

Se finaliza esta etapa con la aplicación de cuestionarios a directores formados, buscando una proporción equitativa con respecto a los informantes clave (Crocker, 2002, p. 197) participantes. Por cada participante clave entrevistado, se aplicará el cuestionario a un porcentaje equitativo de sus compañeros en los programas de formación tomando en cuenta dos criterios: [1] el programa formativo de origen y [2] el tipo de contexto en el que se encuentra su escuela.

En la cuarta y última etapa, se desarrollará un *análisis descriptivo de los currícula de los programas formativos*. Aquí se revisan planes de estudio de los programas y datos que actualmente están dispersos en las instituciones formadoras de directores y en la Secretaría de Educación Jalisco; la intención es describir la composición de los programas y cómo estos se relacionan con la estructura formal del sistema educativo y con la dimensión profesional de la dirección, partiendo del entendido de que “todas las organizaciones o colectividades «consisten en» sistemas de interacción, y se pueden analizar según sus propiedades estructurales”, (Giddens, 1995, p. 167).

El desarrollo de las cuatro etapas del estudio, abonará a la consecución del objetivo general: “revelar los vínculos entre la formación de directores de primaria en Jalisco con la dimensión [a] situada en contextos de Altos Norte y Guadalajara, [b] la sistémica y [c] la profesional de los directores formados”. Indistintamente cada etapa, aportará a los objetivos específicos: [1] definir los vínculos entre la formación -en liderazgo- para la dirección de primaria y las condiciones situadas en los contextos escolares de Altos Norte y Guadalajara; [2] Identificar la posición de la formación de directores en la estructura formal del sistema educativo público estatal en Jalisco y [3] caracterizar la comunidad profesional de los directores formados.

3.1 Informantes clave, directores de primarias en Altos Norte y Guadalajara

Tradicionalmente –sobre todo en las áreas de práctica- los interesados en el liderazgo educativo, se dedican a observar cualidades ideales de sujetos o grupos como “emisarios” que conducen a otros a desarrollar acciones para el logro de objetivos, entendidos como “bienes comunes”. A estos emisarios les otorgan el nombre de “líderes”, y como estos fines se desarrollan en el campo educativo o tienen que ver con metas educacionales, al conjunto de prácticas se le nombra “liderazgo educativo”. Desde este estudio, el concepto de liderazgo educativo va más allá de lo que comúnmente se conoce en la práctica; el término se entiende como el compendio de enfoques teórico-metodológicos y prácticos, para analizar y construir esquemas de acción centrados en la agencia de los sujetos, que interactúan en espacios donde es viable el ejercicio del poder –como coerción y como posibilidad- y la toma de decisiones en un marco orientado por intenciones educativas.

En este último concepto no muestra al liderazgo educativo como una cualidad, sino como un conjunto de interacciones entre la voluntad –agencia- de los sujetos y sus acciones predeterminadas por las condiciones contextuales –sistema, comunidad, institución, organización educativa-, y su posición, hacia la toma de decisiones –autodeterminación-.

En el caso de los agentes que poseen la capacidad del ejercicio del liderazgo también ha habido evolución en su entendimiento. Mientras en las orientaciones de la administración funcionalista, el liderazgo había sido entendido como una cualidad inherente a quienes obtienen una posición normativa para su ejercicio; las teorías distributivas del liderazgo han puesto énfasis en que la agencia es un elemento potencial para cualquier posición; por lo que el liderazgo no es, una propiedad exclusiva de quien “normativamente posee la autoridad”; las posibilidades se extienden otros sujetos. El liderazgo no es una propiedad de los administradores y tomadores de decisión, con mayor peso en los sistemas educativos, sino que depende de otras decisiones que sean tomadas en el nivel escolar. Es así como se ha reconocido en los directores escolares esta posibilidad de liderazgo. Para efectos de este estudio, la formación de directores desde las teorías del liderazgo educativo, no sería un asunto exclusivo los tomadores de

decisión en las políticas educativas o de los diseñadores curriculares. Su comprensión se centra en los agentes que han participado en dicha formación, es decir, los directores escolares, de quienes se puede recuperar información directa y tienen las “posibilidades de construcción subjetiva de la realidad social” (Guber, 2001, p. 30) en las dimensiones ya mencionadas.

Los directores escolares en Jalisco guardan una posición doble de agencia; son agentes en su formación y en sus escuelas. Además el sistema escolar jalisciense los está entendiendo también como los “emisarios” del liderazgo educativo, por lo que sus aportaciones y testimonios son obligados. Interesa que los directores de primaria sean los informantes sobre su formación. Desde 2015 se han emprendido programas formativos para la dirección escolar de primarias públicas en Jalisco, dichas opciones formativas son generalmente programas de entre un semestre y un año de duración, a los que directores han sido convocados.

La educación pública de primaria en los municipios y las de la capital se encuentran en condiciones abiertamente distintas. La infraestructura escolar, las condiciones de las comunidades, los accesos, la economía, el origen social del profesorado y los directores, además de las facilidades para cursar programas formativos, entre otras muchas condiciones dan una idea de marcadas diferencias. De tal forma que, para ilustrar comparativamente cómo la formación de directores se relaciona con estos contextos, con el sistema educativo formal y con la comunidad profesional de directores, se eligió a directores de la Altos Norte, quienes dirigen escuelas rurales, urbanas y suburbanas no indígenas; además de directores de Guadalajara, la capital de Jalisco, cuyas escuelas son principalmente urbanas y aparentemente con mayores facilitadores para la acción directiva.

Los informantes clave son directores de escuelas primarias públicas pertenecientes a la región Altos Norte y Guadalajara, que hayan sido formados en uno de los programas para la dirección vigentes, entre 2015 y 2017; con mínimo de un ciclo escolar de experiencia en la dirección y máximo treinta; además de dos años como docente de escuela pública –mínimo-. Estos informantes deben expresar su voluntad por participar en el estudio, reconociendo las implicaciones éticas del mismo, las cuales les serán expresadas. Por último, se considera

fundamental que encontrar los escenarios de la investigación en los propios contextos de los directores, para dar un sentido orientador a las la recogida de datos, esto precisa de reconocer que acercarse a los sujetos, es acercarse a los contextos. En el contexto, se tomarán notas de campo que puedan complementar los dichos en las entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente diseño de investigación, desde su aprobación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la Universidad Nacional Autónoma de México, ha sido revisado y comentado por expertos en el campo de la investigación educativa. Las aportaciones de los colegas han permitido reorientar algunos de los planteamientos originales y comprender al objeto de estudio desde diferentes perspectivas y con mayor complejidad.

Acercarse a la formación de directores de primaria desde las teorías del liderazgo, con un enfoque relacional, implica [a] trascender la fragmentación entre la teoría y la metodología, buscando una relación directa y reflexiva entre el análisis de la formación de directores y su campo de acción inmediato; [b] vigilar que el diseño metodológico trascienda el seguimiento de un método, como finalidad última del estudio; [c] reconocer la multiplicidad de dimensiones con las que se relaciona el objeto de estudio de la formación de directores, pero delimitar igualmente cuáles son aquellas en las que el estudio se concentra; [d] impulsar propuestas que comprendan a la formación en sus complejidades, sin reducir los hallazgos a la mera revisión del impacto y [e] proponer alternativas de formación con un enfoque práctico-reflexivo, basado en los hallazgos del campo científico y no sólo, desde las propuestas coyunturales de reforma.

CONCLUSIONES

Profundizar en este diseño relacional tiene la oportunidad de generar orientaciones metodológicas originales desde las teorías del liderazgo. El diseño metodológico podría rebasar el simplismo de los enfoques entitativos, que se orientan por la mera observación de la causalidad: formación-acción directiva. A su vez, el estudio relacional sobre la formación de directores pueden comprenderse dimensionarse la importancia de las teorías del liderazgo en el

campo educativo, sobre todo en la práctica de la dirección escolar. De este emprendimiento científico se pueden generar diversos productos; tanto esquemas de política educativa pública para la formación de directores escolares, tales como diseños curriculares para formar directores y por supuesto, la conjugación de ambos, para un acercamiento más integral a la dirección escolar. No se puede perder de vista, que dichos productos exponen a la investigación como una actividad política; por lo que es preciso, vigilar que mantenga una base académica sostenida por construcciones rigurosas de comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, 15, 220-248.

Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas, *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 7 (13), 2-28. Recuperado de: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/245/1138>

Berg, B (2007). *Qualitative research methods for the Social Sciences*. California: Pearson.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama.

Burgess D. y Newton P. (2015). *Educational Administration and Leadership: Theoretical Foundations*, Rotterdam, Países Bajos: Routledge.

Campos, F., Bolborán, J., Bustos, C., y González, M., (2014). Formación de directores de Excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 91-111, Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/256/115>

Carr, W. (2009). *Una teoría para la educación, hacia una investigación científica crítica*. Madrid, España: Morata.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje, hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(7).

Crocker, R. (2002), *Desarrollo curricular de competencias profesionales integradas, la experiencia del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*, México: Universidad de Guadalajara.

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la Reforma de Educación Básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 67-85.

Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2015-147-representaciones-sociales-de-la-reforma-de-educacion-basica-la-vision-de-los-directivos.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, (DGCyE), (2006). Diálogos. ¿Filosofía política del currículum? *Anales de la educación común, Tercer siglo*, 2(4), Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323613651_Dialogos_Filosofia_politica_d_el_curriculum

Díaz, M. (2014). La formación de directores escolares en el contexto de la gestión, un acercamiento comparativos a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton. (Tesis de doctorado inédita). Secretaría de Educación, Jalisco, México.

Eaccott, S. (2015). *Educational leadership relationally: A theory and methodology for educational leadership, management and administration* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Díaz, M. y Borrayo, C. (2014). Políticas Educativas en México: análisis y prospectiva", En L. Ibarra, *Gestionar la formación de Directivos: del modelo inductivo a la construcción de políticas públicas*. Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Ediciones mínimas.

Estupiñan, L. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamerica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 135-155,

Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie69a06.pdf>

Fernández, M. (2012). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Participación Educativa*. Recuperado de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/92052/00820113014425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fullan, M. (2016). *Indelible leadership*. California: Corwin Press.

- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla.
- Gairín, J. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Servicio de Publicaciones.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press.
- Guiddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, España: Morata.
- González, M. (2006). *Organización y Gestión de los centros escolares, dimensiones y procesos*, Madrid, España: Pearson, Prentice Hall.
- Greenfield, T. (1982). Against group mind: An anarchistic theory of education, *McGill Journal of Education*, (18), 2-13.
- Greenfield T. y Ribbins P. (1975). *Educational Administration: Towards a Humane Craft*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Guber, R. (2001). *Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Colombia: Editorial Norma.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible, siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, España: Morata.
- Heritage, J. (2005). *Conversation analysis and institutional talk*. Los Angeles: University of California Press.
- Hodgkinson C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*, New York: Routledge.
- Kepner, C. y Tregoe B. (1970). *El Directivo Racional: Enfoque sistemático a la resolución de problemas y a la toma de decisiones*. México: McGraw-Hill.
- Kotter, J. (1997). *Leading Change, why transformation efforts fail*. Estados Unidos de América: Harvard University Press.
- Liu, S., Xu, X., & Grant, L., (2015). Professional standards and performance evaluation for principals in China. A policy analysis of the development of principal standards,

Educational Management Administration & Leadership, 2 (45), 238-255, Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143215587304>

Lokman, T, Nihra, M., Daud, K., Vazhathodi, S.&Khan, A., (2016). The benefits of headship mentoring. An analysis of Malaysian novice. headteachers perceptions. *Educational Management administration & leadership*, issue. 3(44), 420–450, Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143214549973>

López, V. (2010). Liderazgo y mejora educativa, *Psicoperspectivas*, 2(9).

Manríquez, P., Conejeros, M. y Solar, M. (2009). *La gestión de los directores de escuelas en Chile: requerimientos de una gestión eficaz, requerimientos de una gestión eficaz*, Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277188968_La_gestion_de_los_directores_de_escuelas_en_Chile_requerimientos_de_una_gestion_eficaz

Merino, M. y Cejudo G. (2010). *Problemas, decisiones y soluciones: Enfoques de política pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Montenegro, M. (2001), Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea digital, revista de pensamiento e investigación social*, 0. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/n0-montenegro/17-html-es>

Namo, G. (2003). *Nuevas propuestas para la gestión directiva*. México: Biblioteca Normalista.

Nava, J. y Valencia, A. (2012). *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Newton, P. y Rivieros, A. (2015). Toward an Ontology of Practices in Educational Administration: Theoretical implications for research and practice. *Educational Philosophy and Theory*, 47, 330-341.

Peirano, C, Campero, P. y Fernández, F., (2015). Sistema de selección de directivos en Chile. Aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109-134, Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/142>

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

Ponce, V. (2011). *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*, Jalisco, México: Secretaría de Educación.

Pont, B., Nusche D. y Moorman H. (2008), *El mejoramiento del liderazgo escolar: Política y práctica Vol. 1*. Paris, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Sandoval, Y. (2008). Necesidades de formación de Directivos Docentes: Un estudio en Instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11 (2), 155-193.

Sander, B. (1996), *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*, Argentina: Troquel.

Santos, M. (1997). *A la luz del prisma, para comprender las organizaciones educativas*. España: Aljibe

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*, Ciudad de México, México: Autor.

Sergiovanni, T. y Corbally J. (1984). *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative theory and practice*. Chicago: University of Illinois press.

Silva, J. y Bassi, J. (2015). *Aportes teóricos y metodológicos para una investigación situada*. Chile: Universidad Católica del Norte.

Sloterdijk, P. (2014). *Esferas I*. España: Siruela.

Weinstein, J, Hernández, M. y Flessa, J., (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Chile: UNESCO.

Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza, una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.

[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](#)