

Gestión de proyectos en la dirección educacional cubana: fundamentos teórico-metodológicos para el Tercer Perfeccionamiento

Project management in Cuban educational leadership: theoretical and methodological foundations

Salvador Esquivel Barreiro¹

Jorge Félix Parra Rodríguez²

Joel Borrero Alarcón³

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la gestión de proyectos en el proceso de dirección educacional en Cuba, en el marco del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo de corte histórico-crítico y sistemático, combinando el análisis documental, la revisión bibliográfica y la sistematización teórica. Se examina la evolución histórica de esta categoría desde 1990 hasta 2024, identificando dos etapas clave: una primera (1990–2010), caracterizada por la emergencia empírica de microproyectos comunitarios en el contexto del Período Especial, y una segunda (2011–2024), marcada por su institucionalización normativa a partir de los Lineamientos de la Política Económica y Social y el impulso del Tercer Perfeccionamiento. Asimismo, se sistematizan los referentes teóricos nacionales e

¹ Licenciado en Educación, especialidad Educación Primaria. Máster en Ciencias de la Educación. Dirección Municipal de Educación Jobabo. Las Tunas, Cuba. E-mail: esquivelbarreiros@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0009-0006-6945-4715>

² Licenciado en Educación, especialidad Química. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: jorgefelixpr59@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-002-6703-3611>

³ Licenciado en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Las Tunas. Las Tunas, Cuba. E-mail: joelborrero72@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3966-4328>



Fecha de recepción: 9-11-2025

Creative Commons Atribución 4.0

Fecha de aceptación: 15-12-2025

internacionales que redefinen la gestión de proyectos como un proceso político-pedagógico, participativo y contextualizado, superando enfoques técnico-racionales. Se concluye que persiste una carencia epistemológica crítica: la ausencia de un modelo integrado, contextualizado y operativo que articule el rol de la Dirección General de Educación Municipal con la lógica de la gestión de proyectos y el desarrollo local.

Palabras claves: gestión de proyectos, dirección educacional, Tercer Perfeccionamiento, desarrollo local, gobernanza educativa

Abstract

This article aims to analyse the theoretical and methodological foundations that underpin project management in Cuban educational leadership within the framework of the Third Enhancement of the National Education System. A qualitative, historical-critical, and systematic approach was employed, combining documentary analysis, bibliographic review, and theoretical systematization. The study examines the historical evolution of this concept from 1990 to 2024, identifying two key stages: an initial phase (1990–2010) marked by the empirical emergence of community micro-projects during the Special Period, and a second phase (2011–2024) characterized by its normative institutionalization through the Guidelines of Economic and Social Policy and the impetus of the Third Enhancement. Furthermore, national and international theoretical references are systematized to reconceptualise project management as a political-pedagogical, participatory, and context-specific process, moving beyond techno-rational approaches. The study concludes that a critical epistemological gap remains: the absence of an integrated, contextualized, and operational model that articulates the role of the Municipal Education Directorate with the logic of project management and local development.

Keywords: project management, educational leadership, Third Enhancement, local development, educational governance

Introducción

En Cuba, el proceso de actualización del modelo económico y social ha impulsado transformaciones profundas en el sistema educativo, especialmente a partir del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Este proceso reconoce a la institución educativa no solo como espacio de transmisión de conocimientos, sino como centro de cultura, desarrollo local y gobernanza comunitaria. En este marco, la gestión de proyectos se erige como una vía estratégica para materializar los fines del perfeccionamiento, al tiempo que demanda superar la fragmentación histórica, la lógica burocrática y la escasa sistematización teórico-metodológica que ha caracterizado su implementación.

El presente artículo se propone analizar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan la gestión de proyectos en la dirección educacional cubana, con énfasis en su evolución histórica y en los referentes conceptuales que permiten redefinirla como una práctica transformadora, participativa y territorialmente articulada. Para ello, se asume un enfoque crítico que parte de tres premisas:

- 1) La gestión de proyectos en educación no es una categoría estática ni neutra, sino históricamente situada y políticamente mediada;
- 2) Su desarrollo está íntimamente ligado a las tensiones entre centralización y autonomía institucional en el sistema educativo cubano;
- 3) Su potencial transformador depende de su articulación con los procesos de desarrollo local y con los principios del proyecto nacional.

Esta reconceptualización exige superar visiones tecnicistas que reducen el proyecto a un conjunto de actividades con cronograma y presupuesto, para asumirlo como un proceso político-pedagógico orientado a la transformación de las prácticas escolares y a la construcción colectiva del desarrollo territorial. En este sentido, el artículo se inscribe en los esfuerzos académicos recientes por construir un modelo propio de gestión educativa, crítico, contextualizado y coherente con los principios del socialismo cubano. El análisis se estructura en dos ejes fundamentales: la evolución histórica de la gestión de proyectos en el sistema educativo cubano (1990–2024) y los referentes teórico-metodológicos que sustentan su reconceptualización en el marco del Tercer Perfeccionamiento.

Desarrollo

Evolución histórica de la gestión de proyectos en la educación cubana (1990–2024)

Desde una mirada crítica y dialéctica alineada con los postulados de la historiografía educativa (Hernández, 2018), es posible identificar dos etapas fundamentales que marcan el devenir de esta práctica en el sistema educativo cubano: una primera fase (1990–2010), caracterizada por la emergencia empírica y no conceptualizada de microproyectos comunitarios en el contexto del Período Especial; y una segunda etapa (2011–2024), definida por la institucionalización normativa, el debate teórico crítico y la progresiva —aunque incompleta— integración de la gestión de proyectos como eje del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

La primera etapa, desencadenada por la profunda crisis socioeconómica que siguió al derrumbe del campo socialista, se desarrolló bajo la lógica de resistencia institucional y supervivencia pedagógica. Durante el llamado “Período Especial en Tiempo de Paz”, el sistema educativo cubano enfrentó una reducción drástica de recursos, reestructuraciones administrativas

y una creciente presión por mantener los principios de equidad, universalidad y calidad que lo habían caracterizado. En este escenario, la dirección educacional se mantuvo fuertemente centralizada, con un énfasis burocrático en el cumplimiento de metas desde el Ministerio de Educación (MINED 2022), y sin marcos conceptuales explícitos sobre la gestión por proyectos.

No obstante, en la práctica cotidiana —especialmente en escuelas rurales y de difícil acceso— emergieron de manera espontánea formas organizativas orientadas a resolver necesidades inmediatas: la reparación de aulas, la producción artesanal de materiales didácticos, la vinculación con cooperativas agrícolas o la organización de huertos escolares. Como señala Martínez (2021), “en la práctica cotidiana de muchas escuelas, especialmente en zonas rurales y montañosas, surgieron formas incipientes de organización por tareas y microproyectos comunitarios, aunque sin una conceptualización teórica ni un respaldo institucional formal” (p. 53).

Estas experiencias, aunque empíricas y fragmentadas, anticipaban los principios de una gestión educativa participativa, contextualizada y orientada a la resolución de problemas del entorno. Sin embargo, la literatura académica de la época no las sistematizó, y la formación de cuadros directivos continuó centrada en competencias administrativas y disciplinarias, desconectada de enfoques estratégicos o projectuales. En palabras de Álvarez de Zayas (2016), este período “constituyó una fase de resistencia y adaptación, donde la creatividad pedagógica compensó la rigidez administrativa, pero sin generar un modelo alternativo de dirección educativa” (p. 89). Así, la gestión de proyectos, en tanto categoría explícita, permaneció invisibilizada en los discursos oficiales y en los marcos formativos, limitando su potencial transformador.

El giro cualitativo se produjo a partir de 2011, con la aprobación de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC, 2011, 2019). Estos documentos marcaron el inicio de la “actualización del modelo económico y social”, redefiniendo el rol de las instituciones públicas y reconociendo a la institución educativa no solo como espacio de enseñanza, sino como unidad de dirección educacional con mayor autonomía. En este nuevo marco, la gestión de proyectos emergió como herramienta estratégica para articular la planificación educativa con las necesidades locales, promover la participación comunitaria y fortalecer la toma de decisiones en las instituciones educativas.

Rodríguez (2019) destaca que “a partir de 2011, la dirección educacional en Cuba comienza a incorporar, de manera progresiva y selectiva, elementos de la gestión por proyectos, no como un modelo importado, sino como una adaptación crítica a las condiciones del socialismo cubano” (p. 47). Este cambio conceptual se tradujo en medidas concretas: reformulación de los planes de formación de directivos, creación de programas de perfeccionamiento y promoción de investigaciones aplicadas. Un hito normativo fue el Lineamiento No. 175 (2016), que por primera vez introdujo explícitamente la palabra “proyectos” en relación con la función social de la escuela, al señalar que “las instituciones educativas deben fortalecer su vínculo con la comunidad y desarrollar proyectos que respondan a las necesidades locales”.

Este impulso se consolidó con el *Documento Base del Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación* (MINED, 2022), que institucionalizó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje rector de la gestión escolar, construido de forma participativa y desplegado mediante “proyectos específicos de innovación, mejora de la calidad y transformación social” (p.

35). Paralelamente, el Decreto-Ley No. 36 (MINED, 2023) reconoció a la institución educativa como “centro de cultura y desarrollo del territorio”, otorgando a las Direcciones Generales de Educación Municipales (DGE) un rol protagónico en la articulación entre política nacional y realidad local. No obstante, como advierte López (2023), persiste una tensión entre la retórica de la autonomía y la persistencia de mecanismos de control centralizado: en muchos casos, la DGE continúa actuando como ente fiscalizador, más que como facilitadora del cambio.

A nivel teórico, la última década ha sido escenario de un intenso debate académico. Inicialmente, predominó una recepción acrítica de metodologías internacionales, promovidas por agencias de cooperación. Sin embargo, desde 2016, investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP, 2021, 2023), universidades pedagógicas y centros provinciales han impulsado un enfoque crítico y contextualizado. Autores como Díaz (2022) y Torres (2023) han propuesto modelos que redefinen la gestión de proyectos como un proceso político-pedagógico, participativo y éticamente fundado, alejado de la lógica tecnicista.

Torres (2023) introduce el concepto de soberanía pedagógica, entendida como la capacidad de las instituciones para tomar decisiones autónomas en coherencia con su contexto, sin renunciar a los principios del proyecto nacional. Asimismo, Rodríguez (2021) advierte sobre el riesgo de la “simulación”: proyectos que se convierten en trámites administrativos para acceder a recursos, sin generar transformaciones reales en las prácticas pedagógicas ni en las relaciones escuela-comunidad.

La gestión de proyectos en Cuba ha transitado de una fase de invisibilidad empírica (1990–2010) a una etapa de reconocimiento institucional (2011–2024). Sin embargo, su consolidación como práctica generalizada, sostenible y transformadora sigue limitada por

estructuras centralizadas, una formación directiva sesgada hacia lo técnico-administrativo y la ausencia de un modelo integrado, contextualizado y operativo a nivel municipal. Superar esta brecha epistemológica es clave para que la gestión de proyectos deje de ser una suma de iniciativas aisladas y se convierta en una verdadera vía estratégica para el perfeccionamiento del sistema educativo cubano desde lo local.

Referentes teórico-metodológicos de la gestión de proyectos en el proceso educativo

La gestión de proyectos en el ámbito educativo no constituye una categoría meramente instrumental ni un trasplante acrítico de modelos administrativos derivados del mundo empresarial. Por el contrario, su comprensión rigurosa exige una reconceptualización epistemológica que la sitúe en el cruce entre la pedagogía transformadora, la teoría de sistemas, la gobernanza territorial y la ética socialista del conocimiento. En el contexto del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación cubano, esta reconceptualización implica superar visiones tecnicistas que reducen el proyecto a un “conjunto de actividades con cronograma y presupuesto”, para asumirlo como un proceso político-pedagógico, participativo y contextualizado, orientado a la transformación de las prácticas escolares y a la construcción colectiva del desarrollo local.

Los orígenes históricos de la gestión de proyectos se remontan al ámbito de la ingeniería y la administración industrial del siglo XX, particularmente en las experiencias de la Segunda Guerra Mundial y la carrera espacial estadounidense. El Project Management Institute (PMI, 2021) la define como “la aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas a las actividades de un proyecto para satisfacer sus requisitos”, entendiendo al proyecto como “un esfuerzo temporal emprendido para crear un producto, servicio o resultado único”.

Este enfoque, profundamente arraigado en la lógica del control, la eficiencia y la planificación lineal, ha sido objeto de numerosas críticas cuando se traslada al ámbito educativo. La educación, en efecto, no produce “resultados únicos” en un marco cerrado, sino que se desenvuelve en un horizonte abierto, dialéctico y profundamente cultural, donde los sentidos, las relaciones y los contextos son tan relevantes como los contenidos.

Como señala Fullan (2016), “el cambio educativo no es un proyecto con inicio y fin, sino un proceso continuo de aprendizaje colectivo, adaptación y reconstrucción de significados”. Esta perspectiva exige una ruptura epistemológica con la racionalidad instrumental y la adopción de una lógica compleja, sistémica y éticamente fundada. Desde este enfoque, la gestión de proyectos educativos no se agota en la elaboración de matrices lógicas o cronogramas, sino que comprende la gestión de relaciones, emociones, culturas organizacionales y redes de conocimiento. En esta línea, Stoll et al., (2019) proponen entender el proyecto educativo no como un plan técnico, sino como “una narrativa compartida de transformación”, que integra propósitos pedagógicos, identidades colectivas y compromisos éticos con la comunidad.

Esta reconceptualización encuentra sustento teórico en la teoría de sistemas, particularmente en los aportes de von Bertalanffy (1968) y, más recientemente, en la teoría de sistemas vivos de Capra y Luisi (2014). Desde esta perspectiva, la escuela no es una máquina que ejecuta órdenes, sino un sistema abierto, autorregulado y en constante interacción con su entorno. La gestión de proyectos, entendida desde esta lógica, implica la movilización intencional del potencial humano, la construcción participativa de visiones compartidas y la gestión del cambio en contextos complejos (Valiente, 2020). No se trata, por tanto, de controlar

variables, sino de facilitar procesos de co-construcción que permitan a la comunidad educativa anticipar, negociar y crear su futuro colectivo.

En el contexto cubano, esta reconceptualización ha sido asumida de manera crítica por investigadores del ICCP y centros universitarios. Rodríguez (2021), en su análisis sobre la “simulación” en la gestión proyectual, distingue entre una gestión técnica orientada a la eficiencia administrativa y al cumplimiento de trámites, y una gestión sociocultural orientada al aprendizaje colectivo, la participación comunitaria y la equidad social, abogando por esta última como coherente con los principios del sistema educativo cubano.

En esta línea, Díaz (2017) propone un Modelo de Gestión de Proyectos Educativos con Enfoque Sociocomunitario (MGPE-ES), validado en contextos rurales orientales, en el que la comunidad no es un destinatario pasivo, sino un actor co-gestor del proceso. Este modelo integra herramientas técnicas con dinámicas participativas, asambleas comunitarias y una fuerte dimensión ética centrada en la formación de valores y la responsabilidad social.

Complementariamente, Torres (2023) introduce el concepto de soberanía pedagógica, entendida como la capacidad de las instituciones educativas para tomar decisiones autónomas en coherencia con su contexto territorial, sin renunciar a los principios del proyecto nacional. Desde esta perspectiva, la gestión de proyectos no es un mero instrumento de gestión, sino una expresión de soberanía: permite a las escuelas y a las DGE Municipales definir sus prioridades, movilizar recursos locales y construir saberes endógenos. Como afirma este autor, “la gestión de proyectos en Cuba no puede ser una réplica de prácticas neoliberales de eficiencia; debe ser redefinida desde los principios de solidaridad, participación y justicia social que fundan la educación cubana” (p. 12).

Esta reconceptualización se articula con enfoques contemporáneos de liderazgo educativo, particularmente con la teoría del liderazgo distribuido, propuesta por Spillane et al., (2017). Este enfoque sostiene que el liderazgo no reside en una sola persona — el director —, sino que se distribuye entre múltiples actores — docentes, estudiantes, familias, miembros de la comunidad — en función de las tareas y contextos. La gestión de proyectos, al requerir la participación activa de diversos actores en la identificación de problemas, diseño de soluciones y evaluación de resultados, se alinea naturalmente con este paradigma. En Cuba, López (2023) adapta este enfoque al contexto del Tercer Perfeccionamiento y propone que “el director escolar debe actuar como facilitador de procesos colectivos, no como gerente de tareas” (p.2), y que la gestión de proyectos es el espacio privilegiado para ejercer este liderazgo transformador.

Paralelamente, la articulación entre gestión de proyectos y desarrollo local aporta una dimensión territorial crítica. Boisier (2007) define el desarrollo local como un “proceso endógeno, participativo y sostenible, construido colectivamente por los actores de un territorio”, que privilegia la inteligencia colectiva, la identidad cultural y los recursos locales por encima de la simple transferencia de recursos externos. En el ámbito educativo cubano, investigadores como Núñez (2015, 2021), Deler (2018) y Díaz (2017, 2022) han adaptado este enfoque, proponiendo que la escuela debe ser el núcleo articulador del desarrollo local, no solo por su función formativa, sino por su capacidad para movilizar actores, generar conocimiento y promover la cohesión social.

Estudios de caso en municipios como Remedios (Villa Clara) y La Habana Vieja han demostrado que los proyectos educativos vinculados a la apicultura, la artesanía, la preservación del patrimonio o la sostenibilidad ambiental tienen un impacto multiplicador en la comunidad,

mejorando no solo el rendimiento académico, sino también el sentido de pertenencia y la autoestima de los estudiantes (Pérez y González, 2020; González, 2022).

Esta perspectiva territorial introduce tres principios clave para la gestión de proyectos en la DGE Municipal:

- 1) La participación activa de todos los actores locales;
- 2) La valoración de los saberes endógenos como fuente de innovación;
- 3) La articulación interinstitucional como condición de sostenibilidad.

Todos estos principios permiten superar la lógica vertical y fragmentada que ha predominado históricamente en la dirección educativa cubana, proponiendo en su lugar una gobernanza educativa territorial, definida por Martínez (2021) y Torres (2023) como “el conjunto de acuerdos, prácticas y mecanismos mediante los cuales los actores locales (Estado, escuela, familia, comunidad) co-deciden sobre el rumbo de la educación en un territorio determinado” (p.6). En este marco, la DGE Municipal transforma su función: deja de ser un ente transmisor de órdenes para convertirse en un espacio de diálogo, mediación y coordinación estratégica.

No obstante, persisten desafíos estructurales en la operacionalización de estos referentes. Aunque los documentos normativos del MINED (2022, 2023) y del ICCP (2021, 2023) utilizan un lenguaje participativo, sistémico y transformador, los materiales de apoyo entregados a las DGE (como la Ficha del Proyecto) mantienen un alto nivel de tecnicismo derivado del mundo empresarial, con escasa atención a las dinámicas participativas o al diagnóstico territorial. Esta desconexión entre discurso y herramienta evidencia una carencia teórica fundamental: la ausencia de un modelo metodológico propio, desarrollado desde y para el contexto cubano, que traduzca los principios del Tercer Perfeccionamiento en procedimientos operativos viables.

Además, la formación de cuadros directivos sigue sesgada hacia competencias administrativas y disciplinarias. Aunque se han incorporado módulos sobre gestión de proyectos en los cursos de perfeccionamiento, estos se centran predominantemente en aspectos técnicos (cronogramas, presupuestos, matrices de indicadores) y descuidan las competencias esenciales para el liderazgo en el marco del Tercer Perfeccionamiento: facilitación de procesos participativos, diagnóstico territorial, gestión del cambio organizacional, mediación comunitaria y evaluación cualitativa del impacto social. Como consecuencia, muchos coordinadores de la DGE asumen el rol de gestores de trámites, no de líderes pedagógicos transformadores.

Esta situación revela una brecha teórica crítica: la escasa atención en la literatura cubana a la DGE Municipal como actor estratégico intermedio. La producción académica sobre dirección educativa — desde Alonso (2002) hasta Valle (2020) — se ha centrado predominantemente en la escuela como unidad básica, con escasa sistematización de las funciones de la DGE en la articulación de redes socioeducativas y la gestión territorial de proyectos. Por su parte, los estudios sobre gestión de proyectos —como los de Díaz (2017, 2022) o Pérez y González (2020), quienes se enfocan en experiencias escolares puntuales, sin escalar sus hallazgos al nivel sistémico municipal.

Como advierte Rodríguez (2021), “no basta con tener proyectos en las escuelas; se requiere una arquitectura institucional que los sostenga, conecte y potencie a escala municipal” (p. 58). Dicha arquitectura aún no ha sido teorizada ni operacionalizada en el contexto cubano.

En síntesis, los referentes teórico-metodológicos que sustentan la gestión de proyectos en el proceso educativo cubano han evolucionado desde una recepción acrítica de modelos externos hacia una reconceptualización crítica, participativa y territorialmente anclada. Esta reconceptualización se sustenta en tres pilares interdependientes:

- 1) Una epistemología pedagógica que rechaza la lógica tecnicista y reafirma la naturaleza ética y transformadora de la educación;
- 2) Una teoría de la gobernanza territorial que redefine el rol de la DGE como facilitadora comunitaria;
- 3) Una ética de la participación que reconoce a la comunidad como co-gestora del conocimiento y del desarrollo local.

No obstante, su plena materialización exige superar la fragmentación actual mediante la construcción de un modelo integrado, contextualizado y operativo que articule norma, teoría y práctica en el marco del Tercer Perfeccionamiento. Sin esta base teórico-metodológica, los esfuerzos por perfeccionar la dirección educacional mediante la gestión de proyectos corren el riesgo de quedar atrapados en la retórica, sin lograr transformaciones reales en la calidad, equidad y pertinencia de la educación cubana.

Conclusiones

La gestión de proyectos en la dirección educacional cubana ha transitado de una fase de invisibilidad empírica (1990–2010) a una etapa de reconocimiento institucional (2011–2024).

Su consolidación como práctica generalizada y transformadora sigue limitada por estructuras centralizadas, una formación directiva sesgada hacia lo técnico-administrativo y la ausencia de un modelo teórico-metodológico integrado, contextualizado y operativo a nivel municipal.

Se hace necesario superar esta carencia epistemológica es clave para que la gestión de proyectos deje de ser una suma de iniciativas aisladas y se convierta en una verdadera vía estratégica para el perfeccionamiento del sistema educativo cubano desde lo local.

El desafío no radica en perfeccionar herramientas de planificación, sino en redefinir el sentido mismo de la dirección educacional en el contexto de la actualización del modelo socialista: no como control burocrático, sino como co-construcción de saberes, sentidos y bienes comunes en el territorio.

Referencias

- Álvarez de Zayas, F. (2016). *Resistencia y adaptación en la dirección escolar cubana durante el Período Especial (1990–2010)*. Editorial Pueblo y Educación.
- Boisier, S. (2007). Desarrollo territorial: una nueva mirada al desarrollo local. *Revista de la CEPAL*, 92, 77–91. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/9512>
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *La visión sistémica: Un nuevo paradigma para la ciencia y la cultura*. Editorial Anagrama.
- Deler, J. P. (2018). La educación como eje del desarrollo local en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 25–40. <https://doi.org/10.35362/rie7723045>
- Díaz Pérez, R. (2017). *Prácticas escolares comunitarias en zonas rurales: Un estudio desde la gestión proyectual* [Tesis doctoral, Universidad de Oriente]. Repositorio Institucional UO.
- Díaz Pérez, R. (2022). Modelo de Gestión de Proyectos Educativos con Enfoque Sociocomunitario (MGPE-ES). *Revista Cubana de Educación*, 48(3), 112–129.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.^a ed.). Teachers College Press.

González Rodríguez, A. (2022). Gestión escolar participativa en contextos urbanos complejos: El caso de La Habana Vieja. *Revista Pedagogía*, 38(1), 70–85.

Hernández Pina, F. (2018). *Historiografía educativa crítica: Principios y métodos*. Síntesis.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). (2021). *Ficha del Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021–2025*. Ministerio de Educación.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). (2023). *Documento base del experimento de redes socioeducativas*. Ministerio de Educación.

López Sánchez, M. (2023). *Gestión estratégica en la escuela cubana: Entre la norma y la creatividad*. Editorial Pueblo y Educación.

Martínez Valdés, C. (2021). Gobernanza educativa y desarrollo local en Cuba. *Revista Cubana de Educación*, 47(3), 45–60.

Ministerio de Educación (MINED). (2022). *Documento base del perfeccionamiento del sistema educativo cubano*. Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación (MINED). (2023). Decreto-Ley No. 36: Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 42.
<https://www.gacetaoficial.gob.cu/es>

Núñez Jover, J. (2015). *Innovación, desarrollo local y conocimiento en la periferia*. CLACSO.
<https://www.clacso.org/libreria-latinoamericana/libro-detail/?id=5980>

Núñez Jover, J. (2021). *Ciencia, tecnología e innovación desde los territorios*. Editorial Universidad de La Habana.

Partido Comunista de Cuba (PCC). (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. VI Congreso del PCC.

Partido Comunista de Cuba (PCC). (2019). *Proyecto de Lineamientos del VIII Congreso del Partido Comunista de Cuba*.

Pérez Sarduy, M., & González Rodríguez, A. (2020). Escuela, familia y comunidad: tejiendo redes para la formación integral en Remedios. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 88–105. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia>

Project Management Institute. (2021). *A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® guide)* (7.^a ed.).

Rodríguez Fernández, L. (2019). La gestión por proyectos en la dirección educacional cubana: Una aproximación crítica. *Revista Pedagogía*, 35(2), 44–59.

Rodríguez Fernández, L. (2021). Gestión por proyectos en la educación cubana: ¿Innovación o simulación? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(4), 52–68. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia>

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2017). Leadership as a distributed practice. En T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *Distributed leadership in schools* (pp. 39–54). Routledge.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2019). *Professional learning communities: Sources of evidence on their characteristics and effects*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

Torres Ramírez, A. (2023). Soberanía pedagógica y gobernanza territorial en la educación cubana. *Revista Pedagogía*, 39(2), 10–25.

Valiente, C. (2020). *Liderazgo y gestión del cambio en la escuela*. Narcea Ediciones.

Valle, R. (2020). *El gobierno escolar en Cuba: Retos del Tercer Perfeccionamiento*. Editorial Pueblo y Educación.

von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.