

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

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

TENSIONS AND CHALLENGES OF SCHOOL PRINCIPALSHIP IN CONTEXTS OF VULNERABILITY

Dr. César Lorenzo Rodríguez-Uribe

Licenciado en Ciencias Sociales por la Normal Superior Nueva Galicia. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Fue becario del Programa Latinoamericano de Becas de Alto Nivel de la Unión Europea para América Latina. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey. Consultor en instituciones educativas públicas y privadas en los temas de formación docente y calidad educativa. Docente e investigador en el Instituto Marista de Investigación y Desarrollo, donde ha desarrollado líneas de investigación en Gestión Educativa, Evaluación Educativa y Culturas Juveniles. Ha participado como ponente y conferencista en foros nacionales e internacionales. Guadalajara, Jalisco, México. Email cesar.rodriguez@imid.maristas.org.mx, ORCID ID: 0000-0003-4487-962X

¿Cómo citar este artículo?

Rodríguez-Uribe, C. L. (noviembre-febrero, 2018). Tensiones y desafíos de la dirección escolar en contextos de vulnerabilidad. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 171-192. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/760>

Resumen

La presente investigación se encuentra inscrita en el marco de la Red Internacional para el Desarrollo del Liderazgo Escolar (ISLDN, por sus siglas en inglés) , que en México tiene su contraparte en la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE). Ambas redes investigan a escala nacional e internacional dos aspectos o ramas: el liderazgo en escuelas denominadas de alta necesidad y el liderazgo para la justicia social. La investigación tuvo como propósito identificar las cualidades críticas del liderazgo directivo en una escuela primaria pública en contexto de vulnerabilidad, ubicada en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México, para identificar de qué manera dicho liderazgo facilita el desarrollo individual y organizacional, para la innovación y mejora escolar, desde una perspectiva de inclusión y justicia social. A través de un diseño cualitativo, de estudio de caso, los resultados sugieren que el liderazgo de la directora ha facilitado el reconocimiento de la comunidad educativa sobre los logros escolares, la construcción de una cultura colaborativa centrada en el

aprendizaje y la generación de capacidad en la comunidad educativa, para adecuarse al contexto y resolver problemas.

Palabras clave: Educación básica; gestión escolar; liderazgo directivo; liderazgo escolar; vulnerabilidad

Abstract

The current research is registered with the International School of Leadership Development Network (ISLDN), counterpart in Mexico by the Research Network on Academic Management (acronym in Spanish RIGE). Both networks focus on national and international research within two branches: leadership in highly needed schools and leadership for social justice. The purpose of this research was aimed at identifying the most critical qualities of a school leadership, within an elementary public school, located in a highly vulnerable context on the outskirts of Guadalajara city, Mexico; in order to determine how a certain type of leadership influences in the individual and organizational development to foster innovation and school improvement, from an inclusion and social justice perspective. Using a qualitative methodology, based on a case study, the results suggest that the leading role of the principal, has facilitated the recognition of the teaching community over academic achievements, the construction of a collaborative culture centered on learning, and the encouragement of capacity building within the teaching community to adapt to the context and solve problems.

Keywords: Elementary School; School Management; School Leadership; Vulnerability

INTRODUCCIÓN

México es en el contexto latinoamericano, uno de los países donde la inequidad se manifiesta de una manera notable y evidente. Distintos indicadores ilustran el panorama de marginación que vive una gran parte de la población, tal es el caso de los casi 53.4 millones de personas que viven en condición de pobreza en el país (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2016), en tanto que, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) destaca en su informe del 2016 que, de los 40 millones de personas entre los 0 a 17 años, el 83 % es pobre y vulnerable (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL-UNICEF, 2017).

Ante este panorama, la escuela tiene un papel fundamental, de cara a las aspiraciones que la sociedad ha puesto en ella, en el sentido de brindar oportunidades a todos los estudiantes para que logren aprendizajes que les permitan desarrollarse de manera integral y acceder a una vida digna y con equidad. Lamentablemente esta aspiración se ve escasamente cumplida en el caso mexicano, puesto que el sistema educativo no asegura a todos los estudiantes el ingreso oportuno, ni la trayectoria ininterrumpida, ni la conclusión de sus estudios en el tiempo previsto (Calderón, 2017). Lo que ocurre en las escuelas que atienden a los sectores menos favorecidos es que operan con menos recursos que las que se ubican en contextos no marginalizados, acentuando aún más la inequidad.

A la luz de los presupuestos arriba formulados y, a partir de la iniciativa de la ISLDN y la RIGE, se realizó una investigación en el marco de un contexto más amplio denominado “Directores Escolares en Contextos de Vulnerabilidad”, que se suma a otros estudios de caso realizados a lo largo de la República Mexicana, y a otros realizados a nivel internacional.

La escuela donde se efectuó el estudio se ubica en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, en el occidente de México. Se trata de una Primaria General Pública con turno matutino, que opera desde hace poco más de 30 años. Cuenta con 495 alumnos, distribuidos en 14 grupos, atendidos por 14 docentes titulares, una maestra de inglés pagada por los padres de familia, dos maestros de educación física y un intendente.

Aunque la zona donde se localiza es catalogada oficialmente con Índice de Marginación Muy Bajo, presenta graves problemas por la irregularidad del terreno, que se encuentra en lo alto de un cerro y cuya urbanización es considerada de alto riesgo. Los habitantes de este lugar, que hace más de tres décadas fue un tranquilo barrio a donde arribaron habitantes de las zonas rurales del estado de Jalisco y estados circunvecinos, se han visto afectados por la inseguridad y la violencia, generadas especialmente por el narcomenudeo, que trae asociado un alto índice de criminalidad.

El propósito de esta investigación fue describir la manera en que las prácticas directivas favorecen una dinámica de innovación y mejora en tres aspectos: 1) el reconocimiento que la comunidad educativa asigna a sus logros y éxitos (parámetros de éxito); 2) la

construcción de una cultura colaborativa centrada en el aprendizaje; y 3) la generación de capacidad para adecuarse al contexto y resolver problemas.

MARCO TEÓRICO

En los últimos años se han hecho escuchar voces provenientes de distintos sectores sociales, entre los que destacan educadores, investigadores, y responsables y/o decisores de políticas públicas tanto en México, como en otras latitudes, sensibles ante la necesidad de brindar una educación que contribuya a aminorar la brecha entre quienes tienen acceso a condiciones de bienestar y quienes son excluidos por su condición étnica, cultural, socioeconómica, o de género, que con frecuencia se localizan en contextos de vulnerabilidad, inseguridad y violencia.

Frente a esta realidad y a la luz de las consideraciones anteriores, han surgido estudios que analizan el rol del director en escuelas de alta necesidad y su capacidad para favorecer el aprendizaje integral de todos los estudiantes, desde una perspectiva de un liderazgo inclusivo para la justicia social (Azorin y Ainscow, 2018; Bennet y Murakami, 2016; Fernández y Hernández, 2013; Gurr, Drysdale y Clarke, 2014; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010 y Notman, 2015).

El enfoque del liderazgo inclusivo para la justicia social ha ayudado a tomar conciencia sobre la tendencia que frecuentemente se observa, de atribuir el bajo rendimiento y otros problemas asociados, tales como el ausentismo, la deserción y las conductas irreverentes, al contexto de donde provienen los estudiantes y sus familias, sin considerar que los resultados desiguales se derivan de prácticas y políticas ejercidas tanto a nivel macro, en el sistema educativo, como a nivel micro, al interior de las organizaciones escolares, ya que el propio centro escolar y lo que ocurre en él, puede contribuir a la inequidad en el progreso y trayectoria de los estudiantes (Carrasco y González, 2017, González, 2014).

De acuerdo con Ryan (2017), el enfoque desde la inclusión pretende desactivar la dinámica que culpabiliza o recrimina a los individuos, poniendo más bien el acento en la estructura relacional y estructural de sus problemas: “son los procesos estructurales y no los individuos los que crean las barreras que impiden la promoción social de los pobres, los des empoderados y los oprimidos” (p.180). En los enfoques tradicionales de liderazgo orientados a la gestión, se acentúan las relaciones jerárquicas entre el equipo

directivo y el resto de la comunidad, concentrando el liderazgo en determinados individuos, privilegiando los valores de eficiencia y efectividad. El liderazgo inclusivo, desde la perspectiva de justicia social promueve relaciones horizontales entre los miembros de la organización, las iniciativas colectivas y prácticas inclusivas.

Tal como sugieren Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo (2013), el liderazgo para la justicia social no tiene que estar ligado necesariamente a un estilo particular, sino a prácticas diarias escolares, permeadas de valores e ideas vinculadas con la inclusión y la promoción del reconocimiento y la redistribución del poder: la búsqueda del bien común, el respeto por las culturas de los estudiantes y sus familias y la dignidad de las personas. En tal sentido el aprendizaje de los estudiantes es un propósito fundamental para su desarrollo integral y las posibilidades de participación en la toma de decisiones sobre su propia vida, aprendiendo en un contexto socialmente justo. Algunas prácticas congruentes con esta perspectiva serían (Ainscow, 2011; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010):

- La inclusión como un referente explícito en los documentos institucionales y en la práctica educativa, como el eje que centra la atención a todos los estudiantes, y donde la diferencia se concibe como oportunidad para el aprendizaje.
- Prácticas docentes que incorporan y tienen en cuenta desde la planificación, gestión del aula y evaluación de aprendizajes, a la diversidad y pluralidad de la clase.
- Adecuación curricular para que los contenidos sean acordes a las características de las niñas y los niños, particularmente de aquellos en condición de mayor vulnerabilidad: antecedentes socioeconómicos, etnicidad, género, capacidad, etc.
- Participación real de las niñas y los niños en la vida escolar, en un ambiente donde se vive la participación y la democracia, en un contexto formativo para una ciudadanía responsable, examinando las barreras que sutilmente podrían obstaculizar la participación.
- La familia y su contexto se convierten en un referente para la escuela.

Por otro lado, como han revelado distintas investigaciones enfocadas en el liderazgo para el aprendizaje, después del docente, el siguiente y más importante factor en la

mejora del desempeño de los estudiantes, es el liderazgo directivo que, aunque de manera indirecta, tiene impacto en el aprendizaje (Bush, 2017, Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Investigaciones de naturaleza metaanalítica, como las reportadas por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) y Robinson (2017), destacan que determinadas formas de ejercer el liderazgo tienen un efecto notable en contextos vulnerables y de alta necesidad, donde un buen liderazgo contribuye a incrementar los índices de mejora; sus investigaciones sugieren que las acciones de los líderes que más impactan en los resultados de los alumnos serían (medido de 0 a 1):

- 1) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84).
- 2) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42).
- 3) Establecer metas y expectativas (0.35).
- 4) Empleo estratégico de los recursos (0.34).
- 5) Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27).

METODOLOGÍA

El diseño de la investigación fue cualitativo, empleando para ello el estudio de caso. De acuerdo con Stake (2005), esta metodología tiene como nota distintiva el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Su aporte al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en la descripción de los mismos y no en categorías pre-establecidas, así como el interés por recoger la perspectiva de los participantes acerca de cómo construyen su realidad social (Álvarez y San Fabián, 2014).

Siguiendo el protocolo sugerido por la ISSPP y la RIGE, fueron elegidos dos grupos focales: uno de padres (seis padres y madres) y otro de alumnos (seis alumnos y alumnas). Además se entrevistaron de manera individual a la presidenta de la sociedad de padres de familia, a cinco docentes, al intendente y se realizaron dos entrevistas en profundidad a la directora: una al inicio y otra un mes después. También se recogió información documental sobre rendimiento escolar, así como datos informativos sobre el personal y los estudiantes. Estos datos fueron recogidos durante los meses de febrero, marzo y abril de 2017 y procesados con la ayuda del software ATLAS.ti (1993-

2017). El proceso de análisis consistió en la categorización de la evidencia empírica aportada; la elaboración de códigos o subcategorías y la organización de las mismas de acuerdo a los propósitos de la investigación, siguiendo un proceso inductivo, de abajo-arriba, lo cual permitió una visión clara y bien organizada, tanto de los testimonios recogidos, como de los documentos institucionales revisados. Posteriormente se hizo una selección de las citas que condensan las percepciones de los distintos actores, a fin de triangular la información y convertirla en una fuente veraz y confiable. Finalmente, se ha llevado a cabo una narrativa que facilita a través del discurso, el diálogo teórico-empírico, proponiendo los resultados que a continuación se describen.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Parámetros de éxito.

El liderazgo inclusivo para la justicia social difiere de otros tipos de liderazgo más tradicionales centrados en la gestión, que ponen el énfasis en las relaciones jerárquicas, que concentran el liderazgo en determinados individuos y promueven sobre todo los valores de eficiencia y efectividad (Ryan, 2017). Es verdad que los resultados académicos son importantes, y en la experiencia estudiada, hay una búsqueda constante de mejora en este sentido, pero los valores que más se enfatizan son el empoderamiento y el sentimiento colectivo de valía y orgullo, a partir del reconocimiento de ser personas con capacidad de construir un espacio de dignidad, donde todas y todos son reconocidos y apreciados, de ahí que los parámetros de éxito se tasan desde otra perspectiva.

El equipo docente y la directora reconocen que las condiciones de partida de las niñas y niños son particularmente adversas, derivadas de distintas dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales. Los docentes mencionan que los padres no siempre pueden apoyar a sus hijos porque no están presentes, o bien porque existen situaciones de precariedad y violencia interna, a lo que se suma el entorno de inseguridad. No obstante, es evidente que alumnos, padres, docentes y directora, comparten con orgullo logros que impactan en la vida de los niños y que le dan un posicionamiento dentro de la comunidad. Así lo expresa, la directora, al señalar la preferencia que tienen los padres por su escuela:

“Muchos papás quieren tener aquí a los alumnos, a sus hijos, que me tocó el año pasado cuando inscribí en febrero y dije, bueno es la experiencia, no, yo no sabía, yo acepté a todos que se iban a inscribir para primer año, pero desde las cuatro de la mañana estaban haciendo cola ahí afuera, yo dije ¡qué les pasa!”

Otro elemento distintivo es la relación digna y respetuosa con los alumnos, algunos de ellos con problemáticas severas por el contexto en el que viven. Los docentes construyen día a día un ambiente de acogida y afecto en donde los niños y las niñas se sienten seguros, y con una disposición adecuada para el aprendizaje:

“Comparto de manera personal, portarte como lo que somos, como personas, el que uno les dé un trato digno a los muchachos, nos hace tener conciencia porque probablemente no se sienten a gusto, los maltratan, o les gritan, no sé, les ofenden, aquí es un hecho de que tengan y estén contentos, estén cómodos, por lo menos las cuatro horas y media que es su estancia aquí en la escuela, sí les beneficia en todos los sentidos, porque por ejemplo ellos están un ratito cómodos, el resto les permite tener el aprendizaje, que no estén pensando en, los problemas que tienen en casa...” (Maestra ST).

Otra profesora lo expresa entrañablemente:

“No pretendo, jamás como en la parte de, ¡ay te voy a adoptar como mi hijo! Y ya gracias, no, pero al menos mientras él esté aquí, que se la pase bien, que disfrute su estadía en la escuela y que le guste, que vea en, en la escuela un lugar donde él aprenda, donde él es importante, donde él es valioso”(Maestra SG).

El ambiente de confianza es reconocido por los padres, y por supuesto, por los niños. Así lo señala una madre de familia, que comparte su percepción con otros padres: *“Igual el maestro y la comunicación, porque el maestro les brinda la confianza” (MM1)*, de tal manera que se logra establecer un clima de cordialidad en el aula, logrando que los alumnos pregunten y cuestionen, sin temor a equivocarse, como lo expresa otro padre de familia con respecto al profesor: *“Si no entienden vuelven a preguntar y para eso estoy ¿no?” (MM2)*. Uno de los alumnos lo sugiere también al expresar que lo que distingue a su escuela es *“En que nuestros maestros son muy buenos (...) y la forma de aprendizaje.” (A1)*

Tanto los docentes, como los padres y los alumnos, reconocen el amor y compromiso por las niñas y los niños, generando un clima de trabajo y colaboración y lo sienten como un sello distintivo: *“Podríamos mencionar por ejemplo el equipo de trabajo que se*

ha dado aquí en esta escuela, esa es una forma de trabajo. De hecho en eso nos hemos distinguido en las escuelas de la zona” (Maestro M). Con sus dificultades en la interacción, como cualquier grupo humano, tratan de resolver sus diferencias y enfocarse en la tarea de brindar educación y futuro a los niños que se les han confiado. Los docentes asumen que el esfuerzo realizado trae consigo la satisfacción y el reconocimiento y que éste no es fortuito, sino resultado de una acción planeada, tal como lo expresa un docente:

“Los proyectos que hay para que la escuela salga adelante, porque le digo que es de las primeras, en los exámenes de olimpiadas y en los que hemos visto, la escuela lleva el primer lugar, no le digo que altísimo, pero, es el primer lugar en la zona, por qué, pues por la forma de organizar” (Maestro A).

Existe una conciencia colectiva de que la escuela tiene carencias y que tienen que salir adelante con esfuerzo y trabajo, lo cual produce pequeños logros que se van sumando. Así lo expresan varias madres de familia:

“Pues ya arreglaron muchas cosas, ya hay biblioteca, antes no había (...) arreglaron aquí en lo del campo donde juegan los niños.” (MM1), *“pues ahorita ya mejoró que les están dando clases de inglés”* (MM2), *“Pues motivarlos ¿no?, cuidarlos... Estar al pendiente de ellos, cualquier cosa que noten mal y platicar con ellos...”* (MM3).

Los testimonios arriba mencionados refuerzan lo que investigaciones recientes sugieren en el sentido de que los estudiantes que no se sienten física y emocionalmente seguros en la escuela, a causa de factores contextuales e interpersonales, ven mermado su rendimiento académico y su bienestar general, lo que parece indicar que los docentes y padres encaminan adecuadamente sus esfuerzos, procurando un entorno escolar favorable al aprendizaje (Devine y Cohen, 2007; Díaz-Vicario, 2014; St. Leger, Young y Perry, 2010). De acuerdo con Casassus 2005, citado además por Perales-Franco, Arias-Castañeda, y Bazdresch-Parada, 2014), la variable ‘ambiente emocional favorable al aprendizaje’ tiene más peso por sí misma que otros factores agregados, lo que hace suponer que las interacciones son un aspecto central, donde se ubica el ‘meollo’ de la educación.

Por otra parte, no menos importante ha sido el esfuerzo de los docentes y padres por mejorar las condiciones físicas de la escuela y destacar en distintas actividades

sociales, artísticas, culturales y pedagógicas, desarrollando un liderazgo pedagógico distribuido que plantea la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el seguimiento a los alumnos con dificultades y necesidades diversas (Walker, et al. 2005).

Construcción de una cultura colaborativa centrada en el aprendizaje.

La estructura y procedimientos escolares están permeados de intenciones y valores culturales e institucionales que, explícita o implícitamente forman y educan a los miembros de una comunidad. La cultura escolar es el entorno en donde se desarrollan normas, creencias, actitudes y valores compartidos, en donde el director es pieza clave para fomentar el desarrollo y transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo (Fullan, 2016; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). A continuación se analizan dos categorías que emergen en el presente estudio sobre el liderazgo directivo, que impactan en la cultura escolar para el cambio y la mejora: *visión compartida y liderazgo distribuido centrado en el aprendizaje.*

La *visión compartida* tiene un componente utópico, en tanto que se trata de un ideal al que se aspira mas no se alcanza en su totalidad, pero tiene también un ingrediente sin el cual se convierte solo en un pensamiento evocador que nunca se concreta: se trata de los planes y acuerdos en donde se construyen consensos y se definen plazos y formas de cumplimiento. Esto sucede en el contexto escolar a través de las reuniones del Consejo Técnico (Secretaría de Educación Pública, 2018) en el cual se analiza la realidad escolar y se construyen planes y proyectos, así como en otros espacios colegiados.

La Directora comparte sus aspiraciones:

“Cómo veo a mi escuela para más adelante, yo espero que sea una escuela de éxito, una escuela de alto rendimiento con excelencia, igual con maestros y alumnos y padres de familia que sepan lo que es la misión de la Educación. Que educar no es nomás conocimientos sino, la persona en sí, en valores, en conciencia, en entrega, a veces dicen que hay que aprender a decir no, pero tenemos que saber qué es decir no, no a lo negativo, pero se les olvida que a veces, la entrega debe ser de servicio y si el otro me pide ayuda, el que a veces diga no, es también falta de servicio”.

Esta visión no solo la comparten los docentes a nivel de Consejo Técnico, sino que se

vive también en el aula, cuando motivan a los chicos a trazarse metas a corto y largo plazo. Así lo vive con sus alumnos una de las maestras cuando comenta:

“Yo por ejemplo les platico mucho, les digo miren chicos, ustedes son personas diferentes, probablemente en su casa no hay una persona que sea profesionalista, ustedes ¿por qué no pueden hacer ese cambio? ¿Qué es lo que tenemos que hacer para cumplir nuestras metas?, primero creérmela yo, ustedes, ¿qué quieren ser de grandes? Les lanzo preguntas dándole su explicación” (Maestra SG).

Lograr la cohesión de la comunidad educativa en torno a propósitos comunes es una tarea compleja, puesto que hay en juego intereses diferentes, así como dificultad para lograr estar en sintonía y ponerse de acuerdo. En esto, como menciona un docente, la comunicación juega un papel muy importante, ya que permite dirimir las diferencias, motivar al equipo y dar dirección y confianza:

“Hay algunos puntos básicos yo diría que primeramente el tener objetivos bien claros y trabajar en ellos, la otra sería comunicación respeto y unidad del personal docente y otro punto muy importante el liderazgo que ejerza el director.”

Los padres de familia son también partícipes de las metas y proyectos, sueñan un futuro digno para sus hijos y se implican en actividades tanto sociales como académicas. Se les ve con alegría participando en reuniones para tomar acuerdos y están presentes en espacios escolares tales como motivar a los niños a la lectura, como lo expresa una madre de familia:

“Es motivación pues, para que traten de aprender un poco más, es lo que estamos ahorita tratando de hacer y también pues, otros puntos pues, para que, una media hora de baile, bajarlos para, que no lo agarren como, ay voy a ir a la escuela,...” (Grupo Focal PF).

Los testimonios arriba descritos refuerzan lo que autores como Leithwood, Day et al. (2006) sugieren con referencia a los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos, destacando entre otras prácticas, el establecimiento de dirección, mediante una visión, expectativas y metas del grupo. Los directores eficaces, desde esta perspectiva, proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y una misión común a la organización, enfocándose en el progreso de todos los estudiantes, al mismo tiempo que se generan altas expectativas con referencia al nivel de profesionalismo del equipo docente y del desempeño por parte de los estudiantes (Bolívar, 2010; Sun, 2017). Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo

(2013), por su parte, refieren que un aspecto relevante del liderazgo para la justicia social es la visión que tiene del propio centro y cómo este ideal se traduce en acciones concretas, puesto que tener una visión del modelo de centro escolar permite articular acciones que dan coherencia al ejercicio del liderazgo directivo.

La perspectiva del *liderazgo distribuido*, en todo coherente con las prácticas de inclusión y justicia social, supone mucho más que reacomodos en la estructura y funcionamiento escolar, pues se trata de una cultura que requiere “el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (Murillo, 2006, p.10). El cambio de cultura, dentro de la perspectiva del liderazgo distribuido, está enfocado en el empoderamiento de los actores de la comunidad escolar, para propiciar el trabajo en equipo, y decisiones compartidas, en un clima de confianza y colaboración (Spillane y Ortiz, 2017). La directora en este sentido, tiene una expectativa positiva con referencia a su equipo, pues considera a cada uno de sus miembros como *“líderes positivos, yo creo que cada uno ha sido líder en su salón y si, como se trabaja así en colaboración, como colegiado, nos ponemos de acuerdo”*.

No es fácil un cambio de cultura dentro de un sistema vertical que está diseñado para el control y que deja poco margen para la autonomía. Implica romper con inercias y lograr un delicado equilibrio entre la gestión administrativa y la gobernabilidad pedagógica, poniendo al centro el aprendizaje de los alumnos. El tiempo dedicado al aprendizaje es un recurso esencial puesto que afecta la cultura y la gestión pedagógica escolar, por lo que es necesario garantizar una estructura que facilite la presencia de los alumnos y sus profesores durante toda la jornada. Esto es algo que la directora tiene claro y con lo cual debió enfrentarse desde el inicio de su gestión, al solicitar que ningún niño se quedase fuera por llegar tarde a la escuela. Así lo indica cuando narra lo que debió hacer al respecto:

“...te decían los papás, es que apenas íbamos a entrar y la maestra nos cerró la puerta en las narices y ya no nos dejó entrar y nos decía y lleguen temprano mañana y ahora es, les guste o no, todos los niños entran (...) tienes derecho, la escuela debe de estar abierta”.

La distribución de tareas y el empoderamiento de las personas para que asuman responsabilidades son evidentes, pero no es una tarea que la directora realiza sola, pues como señala uno de los profesores, se da un equilibrio entre:

“la organización de la maestra y la disposición de los maestros. Porque la organización de ella, que sabe a quién darle cada cosa que tiene que hacer, que lo sabe hacer muy bien y la disposición de todos los maestros que le digo que en trabajo, es un equipo de trabajo, que todos en tiempo y forma entregan sus materiales que nos van pidiendo” (Maestro A).

Con este respecto Moral, Amores y Ritacco (2016) han señalado que la imagen del líder tipo “llanero solitario”, inspirado en un líder “heroico” está en entredicho, puesto que un líder carismático centralizador del liderazgo no produce buenos resultados.

Adecuación al contexto para resolver problemas

Una de las estrategias desplegadas por la directora requiere de la capacidad para responder asertivamente a las necesidades del contexto y esto, tal como emerge en el estudio, tiene que ver con la *adecuación de la organización escolar para el respeto de los derechos y la dignidad de los miembros de la comunidad*. En este sentido, el tema del tiempo escolar dedicado a los alumnos, es algo que preocupa a la directora. Por otra parte, es muy celosa de que la normalidad mínima se cumpla, pidiendo a los docentes que inicien y concluyan su jornada escolar a la hora prevista.

Los directores eficaces, de acuerdo a evidencia empírica de investigación, son sensibles a las características y al ‘background’ de la escuela y los estudiantes, a fin de lograr el desarrollo de competencias personales, sociales y académicas de los estudiantes (Day, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Gurr, 2015). Esto es posible, en la medida en que los directores son conscientes y sensibles al contexto atendiendo a las condiciones culturales y actuando con un sentido de ética (Furman, 2004; Klar y Brewer, 2014).

Otra estrategia que emerge en la evidencia empírica del presente estudio es el *privilegiar la gestión pedagógica para atender las necesidades de los estudiantes*. Un indicio claro es que, como señala la directora, aunque la escuela obtuvo el primer lugar de la zona escolar en la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes), se encuentran por debajo de la media nacional. Esto la llevó a darse a la tarea de seleccionar junto con sus docentes los contenidos curriculares esenciales para

el desarrollo de habilidades básicas: *“fue la escuela más alta, pero estamos reprobados (...) hay muchos contenidos que son paja”*. En este sentido, como señalan Day y otros (2009), es necesaria la influencia del director en la motivación y compromiso del personal docente, así como el desarrollo de la capacidad del liderazgo por parte de los profesores (Leithwood, Seashor, Anderson y Wahlstrom, 2004), a fin de trabajar juntos en la adecuación de contenidos a la realidad de los estudiantes.

Finalmente, un aspecto importante en la resolución de problemas tiene que ver con la *gestión de apoyos externos para atender necesidades y carencias*. En este sentido, una habilidad directiva importante es saberse mover en la intrincada red burocrática para gestionar apoyos y recursos materiales, tecnológicos y pedagógicos. Para ello, ha sido necesario conectar a la escuela con su entorno, generando redes de colaboración y apoyo, en donde participan autoridades gubernamentales, instituciones civiles, empresas y fundaciones altruistas. Así lo refiere la directora:

“...por ejemplo el Ayuntamiento, cada vez que pasa algo, se fue la luz en un salón o varios salones y les pedí ayuda y vinieron y me lo arreglaron, entonces es algo que estaba a oscuras, porque no sé por qué se vio obscuro el ambiente, entonces impedía que, que este, que los alumnos, sobre todo los que tenían problema de la vista, pudieran, pudieran ver mejor”.

La construcción de capacidad para la gestión es una estrategia utilizada por los directores, sobre todo, considerando que no se trata de un esfuerzo individual, sino de involucrar a los actores de la comunidad para que asuman la responsabilidad de tejer redes, gestionar recursos, y resolver sus necesidades, involucrando a alumnos, docentes y padres. Esta tarea educativa es especialmente interesante, puesto que no se trata del esfuerzo individual de la directora, sino de generar capacidad para la gestión y la mejora de la comunidad, y tiene como finalidad generar conciencia sobre sus propias fortalezas para lograr un cambio y no de que solo la directora provea de recursos a través de la negociación.

Las acciones arriba señaladas, tienen como finalidad promover la colaboración y las relaciones positivas con las familias y la comunidad (Villa, 2011). Savage (2017) sostiene que las prácticas de liderazgo que posibilitan el involucramiento de escuelas en contextos de vulnerabilidad, se logran mediante la habilidad para construir una cultura de colaboración, en la búsqueda de desarrollar la competencia familiar, desde

una perspectiva de respeto hacia sus condiciones, conocimiento y experiencia, y no desde la asistencia (Domingo, 2002; Moreno 2010). Por otra parte, como ha señalado Anderson (2010), los líderes eficaces incorporan los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen agentes externos, de tal manera que contribuyan a la realización de los propósitos educativos escolares.

CONCLUSIONES

A partir de las categorías que emergen en el análisis del liderazgo directivo en el presente estudio, es posible identificar algunos retos y desafíos a los que se enfrenta la directora en este centro.

Una tensión a la que se enfrenta la directora en la vida cotidiana es la disyuntiva entre dedicar tiempo a trámites, salidas y gestiones, para conseguir recursos y asegurar un espacio digno y favorable al aprendizaje a sus docentes y a sus niños, y el ocuparse de la gobernabilidad pedagógica de la institución, dando seguimiento y supervisión al proceso docente y a los resultados de los alumnos. No siempre le ha sido posible lograrlo, pero es evidente que se va construyendo capacidad para la mejora, tanto en la provisión de los recursos, como en la construcción de una comunidad docente de aprendizaje, donde se analiza información evaluativa y se diseñan estrategias para adecuar los contenidos curriculares a las necesidades de sus alumnos.

Un delicado equilibrio que hay que mantener, es entre la convivencia armoniosa con los docentes y la exigencia y aplicación de la normatividad laboral. La directora ha desplegado estrategias para garantizar el tiempo dedicado a la enseñanza, asegurándose de que la jornada laboral se cumpla, en un ambiente razonablemente agradable, pidiendo puntualidad y cumplimiento de responsabilidades. Es cierto que han inercias y resistencias en algunos docentes, así como liderazgos que apuntan en direcciones distintas a los propósitos consensuados y contruidos en común, pero hay también diálogo, transparencia y claridad de lo que se espera de cada uno de los miembros del equipo docente.

La construcción de un clima de sana convivencia al interior de la escuela es todo un reto. El ambiente general de violencia que se vive en el entorno, la criminalidad, y la inseguridad, generadas por la inequidad, la pobreza y la marginación, impactan en la comunidad escolar y en el desempeño de los estudiantes. Por otro lado, la falta de

personal especializado para atender problemas de aprendizaje y desarrollo de los niños, les ha obligado a buscar asociaciones altruistas o universidades que brindan estos servicios de apoyo, con el fin de brindar contención y oportunidades para un desarrollo digno a los niños. Si bien, es notable el esfuerzo de padres y maestros por brindar un ambiente seguro y libre de violencia, las condiciones del entorno son poco favorables, por lo que se hace necesaria una formación centrada en el desarrollo de competencias socioafectivas.

Un desafío importante es impulsar una dinámica de cualificación y desarrollo profesional docente en contexto, mediante el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes, privilegiando los espacios colegiados para el análisis y reflexión de la práctica educativa. Dado que varios docentes tienen dos plazas, incluida la directora, los espacios y la disposición anímica y física para continuar con estudios formales es todo un reto, aun así, hay docentes actualmente inscritos en cursos de maestría y doctorado, incluida la directora.

A la luz de las consideraciones anteriores es posible afirmar que un liderazgo inclusivo para la justicia social es pertinente y necesario. En un entorno golpeado por la inequidad en el acceso a los recursos para una vida digna, se hacen necesarios liderazgos que faciliten la construcción de un ambiente en donde la participación y la construcción de capacidad para la mejora, a través del empoderamiento de las niñas y los niños, de los docentes y de padres y madres, sea una realidad.

Transitar hacia un liderazgo distribuido, como se ha descrito en párrafos anteriores, es tarea poco fácil, en un sistema educativo centralizador, que deja poco margen para la autonomía, no obstante, la creatividad, el talento y la generosidad de las personas de esta comunidad educativa, y el apoyo de personas e instituciones, interesadas en colaborar, están marcando diferencias. No es todavía muy notorio en los resultados académicos, pero sí en la generación de un entorno digno y en la toma de conciencia de ser sujetos de derechos, así como del conocimiento de los retos que la realidad les plantea para, desde ella misma, plantear soluciones y respuestas creativas.

Ciertamente, los cambios en educación son especialmente complejos, porque requieren la modificación de creencias y prácticas muy arraigadas, no obstante, el enfoque de liderazgo inclusivo para la justicia social es una promesa para revertir procesos de

exclusión que operan sutilmente en los espacios físicos escolares, en currículums poco pertinentes, así como en prácticas docentes y evaluativas desfasadas, con miras a hacer de la escuela un espacio acogedor para el desarrollo de los niños y las niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. y San Fabián J.L. (2014). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).

Azorín, c. y Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 263-280
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

Bennet, J. y Murakami, E. (2016). Heroic Leadership Redefined in the United States Border Context: Cases Studies of Successful Principals in Arizona and Texas. *International Studies in Educational Administration*, 44(1), 5-23.

Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20. Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje

Bush, T. (2017). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 19-44). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Calderón, D. (2017). Introducción. La triple exclusión en México. En P. González-Rubio y J. L O' Donoghue (Coords.). *Tod@s: Estado de la Educación en México 2017* (pp. 14-23). México: Mexicanos Primero. Recuperado de
http://mexicanosprimero.org/images/Tod@s_Baja.pdf

Carrasco, A. y González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.

Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. México: Castillo.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2017). *Comunicado de prensa* 09. Recuperado de

<http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-Medicion-pobreza-2016.pdf>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

Devine, J. y Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Nueva York: Teachers College Press.

Day, Ch. (2007). What being a successful principal really means: an international perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19, 13-24.

Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. Nottingham: National College of School Leadership.

Díaz-Vicario, A. y Gairín, J. (2014). Entornos seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206

Domingo, J. (2002). Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres. *Contexto educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. 4(23). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=275861>

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41.

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.

Furman, G. (2004). The ethic of Community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235

González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en las Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.

Gurr, D., Drysdale, L. y Clarke, S. (2014). High-need schools in Australia. *Management In Education*, 28(3) 86-90

Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150; doi: 10.3390/soc5010136

Hernández-Castilla, R., Euán, R. y Farrán, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 17(2), 263-280.

Klar, H. y Brewer, C. (2014). Successful Leadership in High-Needs Schools: An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts). *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahtstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/238717790 Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning](https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_Is_and_How_It_Influences_Pupil_Learning)

Moral, C., Amores, F. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30,115-143. doi: 10.15581/004.30.115-143

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (2), 241-255.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.

Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186.

Notman, R. (2015). Leadership in New Zealand high-needs schools: An exploratory study from the International School Leadership Development Network Project. *Scottish Educational Review*, 47(1)28-48.

Perales-Franco, C., Arias-Castañeda, E. y Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/2432>

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education

Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte Liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 45-80). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Ryan, J. (2017). Un Liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 81-120). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Savage, B.C. (2017). *Leadership Practices that Support Parental Involvement in One High Needs Elementary School*. Dissertation, Georgia State University, http://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/170

Secretaría de Educación Pública (enero 9 de 2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>

Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 155-176). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

St Leger, L. Young, I. y Perry, M. (2010). *Promover la salud en la escuela: de la evidencia a la acción*. Saint Denis Cedex (Francia): UIPES. Recuperado de <http://goo.gl/cc0Z2x>

Sun, J. (2017). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Villa, A. (2011). *Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos*. Ponencia presentada en la Jornada para Equipos Directivos sobre Nuevos Retos en la Función Directiva: Cómo Gestionar el Trabajo en Equipo, España.

Rodríguez-Uribe, C. L. Tensiones y desafíos de la dirección escolar en contextos de vulnerabilidad...

Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

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