ESTUDIANDO EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN ESCUELAS EN CONTEXTOS VULNERABLES EN EL MARCO DE UNA PERSPECTIVA TRASNACIONAL

DRA. CARMEN CELINA TORRES ARCADIA
COORDINADORA
TECNOLÓGICO DE MONTERREY

DRA. ELIZABETH MURAKAMI
UNIVERSIDAD DE TEXAS A&M

DR. CÉSAR LORENZO RODRÍGUEZ URIBE
INSTITUTO MARISTA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

DRA. ALICIA LORENA RODRÍGUEZ MÁRQUEZ
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE SONORA

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

El simposio propuesto tiene como objetivo promover el debate y diálogo sobre la investigación empírica en gestión educativa, particularmente en lo relativo al liderazgo ejercido por los directores de escuelas ubicadas en contextos denominados de alta necesidad o vulnerables (denominadas así por la desventaja económica y social). Con la finalidad de enfocar la participación de la audiencia se presentará un marco conceptual que enmarca la investigación empírica sobre este tema. El marco conceptual será expuesto por la Dra. Elizabeth Murakami e incluirá una perspectiva trasnacional derivada de la colaboración entre investigadores de Estados Unidos y México. La colaboración se ha realizado sobre la base de los protocolos e informes de más de 20 países que participan en la Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo Escolar (ISLDN por sus siglas en inglés). Recientemente, los protocolos del ISLDN han sido traducidos al español y adoptados por la Red Mexicana de Investigación en Gestión Educativa (RIGE). Los investigadores de ambos países han unido sus esfuerzos analizando casos de liderazgo escolar latino, particularmente en

escuelas ubicadas en contextos vulnerables. La Dra. Murakami concluirá su exposición compartiendo resultados de los casos documentados en Texas, EU, con lo que se dará inicio a la presentación de resultados de investigación empírica sobre el tema. En esta misma tónica el Dr. César Rodríguez presentará resultados generales derivados del caso documentado en Chihuahua, México. Posteriormente se tendrá la intervención de la Dra. Lorena Rodríguez, quien siendo una directora escolar denominada como exitosa en estudios previos realizados por la RIGE, compartirá sus experiencias concretas derivadas de la práctica, así mismos resultados sobresalientes que se derivan los casos documentados en Sonora, México. Finalmente se invitará a la audiencia a realizar preguntas y aportaciones sobre el tema.

Palabras clave: Gestión educativa, identidad directiva, liderazgo para la justicia social.

Semblanza de los participantes en el simposio

DRA. CARMEN CELINA TORRES ARCADIA

Tiene el doctorado en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey. Fue directora del Departamento de Sistemas de Información y directora de la Maestría en Administración de Tecnologías de Información en el Tecnológico de Monterrey. Es coordinadora de la RIGE (Red de Investigación en Gestión Educativa) que se encuentra afiliada a al ISSPP (*International Successful School Principalship Project*). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1 y realizando investigación sobre gestión educativa e identidad directiva. Actualmente es profesora investigadora de la Escuela de Negocios, Ciencias Sociales y Humanidades del Tecnológico de Monterrey.

DRA. ELIZABETH MURAKAMI

Ha sido profesora y directora de programas de Liderazgo Educativo en Texas A&M, recientemente ha sido seleccionada para dirigir la Cátedra *Mike Moses Endowed Chair in Educational Leadership* en la Escuela de Educación en la Universidad del Norte de Texas. Es una destacada educadora e investigadora, que ha recibido reconocimiento nacional e internacional por sus contribuciones a la investigación. Obtuvo su maestría y doctorado en Administración Educativa en la Universidad de Michigan, EU. Se ha dedicado a la mejora de las escuelas y tiene numerosos trabajos publicados que incluyen revistas académicas, capítulos de libros, obras creativas y libros editados.

DR. CÉSAR LORENZO RODRÍGUEZ URIBE

Es investigador en el Instituto Marista de Investigación y Desarrollo donde se ha especializado en la investigación sobre gestión educativa, compartiendo su actividad profesional con la docencia a nivel de posgrado y la consultoría en instituciones educativas públicas y privadas.

Obtuvo el Doctorado en Pedagogía por la Universidad de Deusto, la Maestría en Educación por la Universidad de Monterrey, la Especialidad en Administración de Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Baja California y la Licenciatura en Ciencias Sociales, por la Normal Superior Nueva Galicia. Es autor de publicaciones académicas, conferencista y ponente en foros nacionales e internacionales.

DRA. ALICIA LORENA RODRÍGUEZ MÁRQUEZ

Tiene el Doctorado en Educación por el Centro Universitario de Tijuana, ha sido profesora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora y Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261, Coordinadora de Posgrado de la misma institución, Coordinadora Académica de SEC Sonora, Representante Nacional del Grupo de Trabajo de Secundaria. Reconocida como directora exitosa en el 2012, por el proyecto ISSPP (*International Successful School Principalship Project*), su práctica se ha registrado en el Proyecto Nacional Maestros de Vida. Se desempeña en educación básica y educación superior, impulsa el trabajo en escuelas vulnerables, principalmente secundarias.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

LA RELEVANCIA DE CONTAR CON UN MARCO CONCEPTUAL TRANSNACIONAL SOBRE LIDERAZGO EDUCATIVO LATINO EN ESCUELAS EN CONTEXTOS VULNERABLES

Introducción

El propósito de participación se centra en el desarrollo de un marco conceptual transnacional para el examen de los líderes escolares latinos. Inspirado en la representación de latinos en la administración escolar. Se compartirán resultados de la investigación nacional e internacional sobre el liderazgo escolar latino y su defensa hacia la promoción del éxito de familias, maestros y estudiantes. El marco conceptual está expresado en la literatura de investigación y la investigación desarrollada con directores en Texas y áreas seleccionadas en México.

Con la finalidad de desarrollar mayor comprensión del liderazgo latino de los directores de escuelas, los investigadores de Estados Unidos y México han trabajado en colaboración durante más de una década investigación cualitativa de estudios de casos que se enfocan en las características de los directores escolares y su estilo de liderazgo. Sin embargo, aún se trabaja en el desarrollo de un marco conceptual para realizar el análisis comparativo del liderazgo. Es importante reconocer que, en ambos países, los directores deben estar preparados para dirigir escuelas en contextos vulnerables. Las escuelas denominadas en contextos venerables han sido definidas en por los investigadores de la Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo Escolar (ISLDN por sus siglas en inglés) como escuelas situadas en desventaja económica y social o contextos de "pobreza, amplia disparidad económica, social, lingüística y alta movilidad" (Barnett y Stevenson, 2015, p. 518).

El proyecto ISLDN es una iniciativa conjunta de la Sociedad de Liderazgo, Administración y Administración Educativa Británica (BELMAS por sus siglas en inglés) y el Consejo Universitario de Administración Educativa (UCEA por sus siglas en inglés). Los Estados Unidos y México colaboran sobre la base de protocolos e informes de más de 20 países de todo el mundo. Recientemente, los protocolos ISLDN han sido traducidos al español y adoptados por la Red Mexicana de Investigación

en Gestión Educativa (RIGE) que conforma una red de más de 60 investigadores en 14 estados del país. Los investigadores de ambos países han unido sus esfuerzos analizando casos de liderazgo escolar latino, particularmente en escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Contenido

La construcción del marco conceptual para el estudio cualitativo resulta poco común en los estudios de liderazgo educativo y especialmente es menos frecuente su definición para estudios con un enfoque en latinos. La propuesta derivada de esta cooperación internacional es traer la riqueza cultural que implica la cultura latina en los Estados Unidos y a la luz de este entendimiento revalorar y recontextualizar las implicaciones que tiene el aspecto cultura en el perfil de los directores escolares en México, particularmente cuando estos operan en escuelas en contextos de alta necesidad. Por lo anterior en este estudio se busca un marco conceptual transnacional. Las metodologías cualitativas han evolucionado para ofrecer sofisticados procedimientos y técnicas (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002, Strauss, 1987). No obstante, Green (2014) sostiene que "algunos métodos de investigación no utilizan abiertamente un marco teórico o conceptual en su diseño, pero esto está implícito y sustenta el diseño del método" (p. 34). Un desarrollo sistemático de un marco conceptual gira en torno a la noción de que el concepto lleva la historia, y converge y condensa múltiples ideas o metáforas. Jabareen (2009) añade que "los marcos conceptuales poseen supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, y cada concepto dentro de un marco conceptual juega un papel ontológico o epistemológico" (p. 51). Con lo anterior se pone de manifiesto la relevancia de la construcción de un marco conceptual conjunto en donde se identifique lo conceptos principales en el tema de liderazgo educativo, pero desde la perspectiva de la cultura latina, rica en historia y valores.

En esta presentación, se desarrolla un marco conceptual transnacional para el Estudio de los Líderes Escolares Latinos basado en los pasos sugeridos por Jabareen (2009) y adaptado al contexto de los líderes latinos de la siguiente manera: (a) identificando la investigación relacionada; (b) categorizando, construyendo y definiendo los conceptos; (c) conectando conceptos y dando sentido a nuevos conceptos; d) identificando metáforas y simbolismos representativos del grupo estudiado; e) validando el marco conceptual; y (f) reconsiderando la aplicabilidad del marco conceptual en diversos contextos. Estos pasos se realizaron para el desarrollo del marco conceptual que se presenta. La investigación de estudios de caso desarrollada por los investigadores en México y U.S. Informan el

marco conceptual para el análisis de la investigación transnacional limitada a los contextos de México/ Estados Unidos.

La investigación realizada en el desarrollo del marco conceptual utilizado para el estudio de caso parte del trabajo internacional que se centra en la gestión de escuelas de alta necesidad, particularmente en investigaciones sobre las cualidades de liderazgo específicas para dirigir escuelas de alta necesidad. Las tres áreas interrelacionadas identificadas en la son: (a) Aprendizaje: ¿Qué fomenta el aprendizaje de los estudiantes en las escuelas que necesitan servicios para los hispanos?; (b) Liderazgo: ¿Cómo los directores latinos mejoran el desempeño individual y organizacional en escuelas de alta necesidad?; y c) Contexto: ¿Cómo influyen los contextos escolares internos y externos en el trabajo de los directores de escuelas latinas en las escuelas de alta necesidad?

A continuación, se desarrollan brevemente los temas:

1) Aprendizaje. Las investigaciones que orientan este tema se refieren a la mejora de la escuela (Duke y Salmonowicz, 2010; McGee, 2004; Richardson, Alexander y Castleberry, 2008). Los datos mostraron que, en EU, las escuelas de alta necesidad eran en su mayoría, en comunidades urbanas o rurales con familias por debajo de la línea de pobreza. En las escuelas de la región más grande, de 705 escuelas, el 71% de los niños eran de origen latino y el 62% fueron identificados como económicamente desfavorecidos. Los hispanos consistentemente se desempeñaron por debajo de los medios estatales y por debajo de los blancos en todas las materias: lectura, matemáticas, escritura, ciencias y estudios sociales. Los estudiantes identificados como económicamente desfavorecidos se desempeñan incluso más bajo en todos los temas (TEA, 2016). En México, es precisamente en los contextos donde se asiste la población con mayores deficiencias, donde la estabilidad del profesorado es menor, un aspecto que concuerda con la alta tasa de deserción escolar que resulta en que sólo una cuarta parte de las generaciones logre realizar estudios superiores (INEE, 207). En relación con esta información, en los casos de escuelas mexicanas, la puntuación en la prueba académica estándar es inferior a la media nacional, ya que generalmente se observan dificultades de aprendizaje, en algunos casos debido a ausencias continuas incluso con el consentimiento de los padres. Se encontró en ambos países la preocupación común en todas las escuelas por la permanencia tanto de los directores como de los maestros, ya que los maestros sin experiencia solían enseñar a la mayoría de los estudiantes de estas escuelas y posteriormente reubicarse en otras escuelas con mejores condiciones.

Liderazgo. La investigación que orienta este tema es extensa e incluye el liderazgo de Latinos y los éxitos de escuelas de alta necesidad a pesar de los desafíos derivados del contexto (Chenoweth y Theokas, 2013; Duke y Hochbein, 2008; Duke & Landahl, 2011; Elmore, 2006; Kalil & Brown; 2015, Klar & Brewer, 2013; Medina, Martínez, Murakami, Rodríguez y Hernández, 2014; Hernandez & Murakami, 2015). Los líderes escolares de Latinos en Estados Unidos y México demostraron un significativo entendimiento de la comunidad local, sus raíces culturales y el respeto por la familia. El ejercer liderazgo en estos contextos significa tener un compromiso con la comunidad - hacer una diferencia en la historia generacional de la participación de los latinos en la sociedad. Los directores presentan una visión sociocultural y política generada a partir de las primeras experiencias de discriminación donde se expresó la justicia social y la falta de promoción. Estas fueron más pronunciadas en escuelas con una historia hegemónica de opresión hacia las comunidades migrantes e indígenas. En cuanto a los directores en México canalizaron programas y recursos para apoyar la promoción de las familias, favoreciendo el involucramiento de los padres de familia estableciendo en la escuela una referencia de desarrollo no sólo para los estudiantes sino para la comunidad. En Estados Unidos, los directores se enfocaron en estudiantes de primera generación o familias de inmigrantes recién llegados.

La investigación sobre este tema incluye factores situacionales impulsados por políticas, incluyendo consideraciones sociopolíticas que impactaron al líder en comunidades escolares de alta necesidad (Herman, Dawson, Dee, Greene, Maynard, Redding y Darwin, 2008; Martinez Rizo, 2000; Sprick, Alabiso y Yore, 2015). A pesar de que las escuelas de alta necesidad fueron seleccionadas en base a su contexto, las decisiones de liderazgo que impactan el aprendizaje variaron, ya que el contexto para cada escuela era único. Cada escuela parece requerir un conjunto específico de incentivos e iniciativas. Los directores de estas escuelas confirmaron que los factores externos influían en las decisiones internas cuando se relacionaban con la seguridad, la asistencia y la movilidad de los estudiantes.

El desarrollo de un marco conceptual transnacional para el examen de los líderes escolares latinos presenta un complejo proceso de negociación. Una serie de variables relacionadas con la definición de términos, contexto, liderazgo y aprendizaje aún deberían seguirse revisando entre las escuelas ubicadas en contextos vulnerables. En Estados Unidos el tema es relevante dado el número creciente de directores escolares latinos dirigiendo y sirviendo a las comunidades de latinas, las cuales

generalmente se encuentran en contextos denominados de alta necesidad. En México el problema que se plantea no es menor, la incierta formación para ejercer la función directiva escolar en general es ya un punto de referencia que debe considerarse, y en adición el ejercicio de la dirección escolar en escuelas en contextos vulnerables, sin duda ofrece un panorama más complejo y retador para los directores. Por lo ya planteado se justifica realizar investigación que conecte las teorías críticas centradas en el liderazgo latino que puedan fortalecer el marco de referencia con que se estudia este tema. Se entiende que este marco conceptual es aún limitado en cuanto a su potencia de ser generalizado, sin embargo, este ejercicio promueve un mayor examen de los líderes educativos en esfuerzos continuos para mejorar las experiencias de los estudiantes en áreas de alta necesidad.

Referencias bibliográficas

Barnett, B., & Stevenson, H. (2015). International Perspectives in Urban Educational Leadership: Social Justice Leadership and High-Need Schools. In M. A. Khalifa, N. W. Arnold, A. F. Osanloo, & C. M. Grant (Eds.), Handbook of Urban Educational Leadership (pp. 518-531). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Chenoweth, K., & Theokas, C. (2013), *How high-poverty schools are getting it done. Educational Leadership 70(7), 56-59.*

Duke, D. L., & Landahl, M. (2011). *Raising test scores was the easy part: A case study of the third year of school turnaround. International Studies in Educational Administration, 39(3), 91-114.*

Duke, D., & Hochbein, C. (2008). *Rising to the challenges of studying school decline. Leadership and Policy in Schools 7, 358-379. DOI: 10.1080/15700760802155515*

Duke, D., & Salmonowicz, M. (2010). Key decisions of a first-year 'turnaround' principal. *Educational Management Administration & Leadership 38*(1), 33-58.

Elmore, R. F. (2006). What (So-Called) Low-Performing Schools Can Teach (So-Called) High-Performing Schools. *Journal of Staff Development*, *27*(2), 43-45.

Green, H. E. (2014). Use of theoretical and conceptual frameworks in qualitative research. *Nurse Researcher,* 2014, 21(6):34-38. DOI: 10.7748/nr.21.6.34.e1252.

Hernandez, F., Murakami, E. (2016). *Brown-Eyed Leaders of the Sun: A Portrait of Latina/o Educational Leaders.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

INEE (2007). La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables. Informe 2007. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/informes-anuales/68-publicaciones/informes-anuales-capitulos/409-la-educacion-para-poblaciones-en-contextos-vulnerables-informe-2007.

Jabareen, Y. (2009). Building a conceptual framework: Philosophy, definitions, and procedure. *International Journal of Qualitative Methods 8(4), 49-62.*

Khalil, D., & Brown, E. (2015). Enacting a social justice leadership framework: The 3 C's of urban teacher quality. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, *11,* 77-90.

Klar, H. W., & Brewer, C. A. (2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly 49*(5), 768–808. DOI: 10.1177/0013161X13482577.

Martinez-Rizo, F. (2012). Contextos vulnerables: Las aportaciones de la evaluación. *Bordón 64(2) 41-50.*

McGee, G. W. (2004). Closing the achievement gap: Lessons from Illinois' golden spike high-poverty high-performing schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk* (JESPAR), 9(2), 97-125. DOI: 10.1207/s15327671espr0902_2.

Medina, V., Martinez, G., Murakami, E., Rodriguez, M., Hernandez, F. (2014). Principals' perceptions from within: Leadership in high-need schools in the United States. *Management in Education 28*(3), 91-96.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Richardson, B. K., Alexander, A., & Castleberry, T. (2008). Examining teacher turnover in low-performing, multi- cultural schools: Relationships among emotional labor, communication symmetry, and intent to leave. *Communication Research Reports, 25*(1), 10-22.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sprick, J., Alabiso, J., & Yore, K. (2015). *Dramatically Improving Attendance. Educational Leadership, 73(3), 50-54.*

Texas Education Agency (TEA) (2017). Texas Academic Performance Report 2016. Accessed May 2, 2017 at https://rptsvr1.tea.texas.gov/perfreport/tapr/2016/.

DIRECTORES ESCOLARES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD: APRENDIZAJES DEL ESTUDIO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA UBICADA EN LA PERIFERIA URBANA DE UNA CIUDAD FRONTERIZA CON ESTADOS UNIDOS

Introducción

Se exponen los resultados más sobresalientes del caso de una escuela secundaria ubicada en un barrio popular del poniente de una ciudad fronteriza cuyo asentamiento, data de la década de los setenta. La escuela tiene como criterio de selección y retención del alumnado dar prioridad a alumnos en condiciones de vulnerabilidad, sea por factores de ingreso familiar, violencia, bajo rendimiento académico, adaptabilidad social, y capacidades diferentes, razón por la cual la institución es conocida en el medio y atrae incluso a alumnos de escuelas de las cercanías que no han sido aceptados o que reconocen que pueden ser acogidos en esta comunidad educativa. El alumnado atendido es de 256 estudiantes repartidos en dos salones por grado, y el profesorado se integra por 15 docentes. El director tiene dos años y medio de antigüedad en la institución.

El objetivo general de la investigación fue determinar las cualidades críticas del liderazgo directivo en una escuela en contexto de vulnerabilidad con un enfoque en tres áreas: aprendizaje, liderazgo y contexto, con el fin de identificar buenas prácticas que impactan en la mejora escolar.

Los objetivos específicos planteados fueron:

1. Identificar cuáles son, desde la percepción de los miembros de la comunidad escolar, los parámetros de éxito que aplican en las escuelas en contextos de vulnerabilidad.
2. Explorar cómo el liderazgo directivo coadyuva a la mejora del desempeño individual y organizacional de la escuela.
3. Analizar de qué manera el contexto escolar interno y externo afecta al desempeño individual y organizacional escolar.

El proyecto presentado permite generar conocimiento acerca de cómo el liderazgo individual y colaborativo favorece el aprendizaje integral de los miembros de la comunidad educativa, particularmente de los alumnos provenientes de contextos denominados de alta necesidad, dado que la actuación de los líderes escolares es crucial para la construcción de un clima escolar que posibilite formas de participación e inclusión, que favorezcan la adquisición de aprendizajes para la vida digna, justa y con equidad.

Desarrollo

Está ampliamente documentado que después del docente, el siguiente y más importante factor en la mejora del desempeño de los estudiantes es el liderazgo directivo (Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). La literatura sobre *Escuelas Eficaces* subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los centros escolares, a la vez que enfatiza que el liderazgo debe ser ejercido de manera colegiada y colaborativa (Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda, Saavedra-Muñoz y Tapia-Gutiérrez, 2011; Bolívar, 2010).

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) han hecho hincapié en que determinados modos de ejercer el liderazgo tienen un efecto aún mayor en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, en donde un buen liderazgo educativo contribuye a incrementar los índices de mejora. En los últimos años ha adquirido creciente relevancia el enfoque de *Liderazgo Inclusivo para la Justicia Social*, como una manera de abordar la complejidad que representa la diversidad de estudiantes con problemáticas distintas por su cultura, etnicidad, bajo estatus socioeconómico, entornos empobrecidos y de violencia, etc., quienes obtienen bajos resultados académicos, rinden menos en las escuelas y se mantienen expectativas más bajas en relación con sus posibilidades de éxito escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, Theoharis, 2007). Un *Liderazgo Inclusivo para la Justicia Social*, como refiere Toledo (2014) “ha de propiciar, amparar y facilitar mejoras pedagógicas relevantes en orden a transformar situaciones como las indicadas y propiciar una buena educación, justa, equitativa, que garantice buenos aprendizajes a todo su alumnado” (p. 98).

La escuela donde se ha llevado a cabo la investigación es auspiciada por una congregación religiosa dedicada a la educación. Su *Modelo Educativo* (Fomento Mexicano de Servicios Educativos, 2017) señala, en congruencia con las afirmaciones arriba vertidas:

> Creemos en una educación sustentada en los valores éticos del evangelio, capaz de transformar la sociedad, de modo que los excluidos se empoderen como sujetos de transformación hacia condiciones de vida digna, justa y con equidad. Implementamos en nuestras obras educativas la pedagogía del diálogo, y de la crítica vivida en un ambiente de amor, esperanza, fe y justicia actuante, así como formas de organización, gestión y dirección que posibilitan la participación y la democracia y en donde se respeta y valora la identidad de las comunidades donde estamos insertos (p.13).

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, 2012).

Siguiendo el protocolo sugerido por la *ISLDN* 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 tres padres, cuatro docentes, tres miembros del personal no docente, un intendente que es padre de familia y se realizaron dos entrevistas al director: 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, y planes anuales del área académica y pastoral. Toda esta información fue recogida durante los meses de abril, mayo y junio de 2016 y procesada con la ayuda del software ATLAS.ti (1993-2017).

La información fue categorizada de acuerdo a las preguntas de investigación, mismas que se corresponden con los objetivos de la investigación, y cuyo análisis de describe a continuación.

Parametros de éxito que aplican a escuelas en contextos vulnerables:

Los aspectos más relevantes que la comunidad educativa se atribuye como acciones que contribuyen a la mejora escolar son en primer lugar, la coordinación y colaboración entre distintas instancias y personas: se ha instituido un Consejo Directivo que toma decisiones colaborativamente:

"*… podernos encontrar en un solo Consejo (…) da muchas ventajas a los procesos de lo académico, pastoral, administrativo, recursos humanos todo lo que incluye porque se toman acuerdos que son en conjunto y esos acuerdos vienen y dan resultados en la práctica" (CA).* Este proceso se ha fortalecido mediante una comunicación eficaz, que ha permitido que los esfuerzos de docentes, coordinador académico y departamento psicopedagógico brinden una atención oportuna a alumnos que presentan rezago académico.

Se han introducido innovaciones pedagógicas, tales como la capacitación a los docentes en el enfoque de *Dimensiones del Aprendizaje* (Marzano, 2002), las *Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner y el *Aprendizaje Colaborativo*. Así lo expresa una maestra: "*…nosotros ya no usamos mesabancos, usamos mesas redondas por la línea también de la educación social democrática e inclusiva, solidaria que queremos trabajar con los muchachos (…) de que el trabajo constructivista se haga con la aportación de todos…"* Coincidentemente uno de los alumnos sugiere que *"cuando los alumnos dieron su opinión los maestros se empeñaron en mejorar sus tipos de dinámicas o el tipo de trabajo que se estaba dando para que así todos mejoremos."(AR)*.

Las contribuciones más significativas del director a la mejora escolar reconocidas por la comunidad es dar estructura y sistematicidad a los procesos, *"cuando llega el director actual, lo que se quiere es dar estructura a los procesos que ya se tenían" (LH).* Esta dirección firme que ha impulsado el rumbo y la gestión institucional se equilibra con la apertura y sensibilidad a las personas, como señalan los estudiantes: "*Está siempre disponible para sus alumnos, para cuando alguien quiere que lo escuche*" … "*siempre pide opiniones sobre cómo mejorar o qué es lo que hace falta hacer y trata de cambiarlo en cualquier momento*". Se le reconoce haber trabajado en una dinámica de integración de todos los miembros de la comunidad, "*el trabajar colaborativamente los proyectos, estamos trabajando en solidaridad y en educación es importante decirnos las cosas de frente*" (PD). Esta acción integradora tiene su foco principal en la atención a los alumnos con mayores desventajas.

A pesar de las problemáticas identificadas en la comunidad escolar, tales como la violencia causada por la criminalidad, la drogadicción y el pandillerismo; la insuficiencia en la infraestructura y equipamiento, que no ha permitido, entre otras cosas, ampliar la matrícula a pesar de la gran demanda que poseen; el contexto familiar caracterizado por la precariedad, el escaso interés por la participación en la escuela y en algunos casos de violencia interna; el bajo rendimiento escolar; y la falta de

preparación de los docentes para enfrentar la diversidad de la problemática estudiantil, los entrevistados reconocen factores que han determinado el éxito de la institución.

El primero de ellos es el compromiso del cuerpo docente: su entrega y generosidad se manifiesta en la atención a los alumnos con rezago, que les implica reuniones fuera del horario escolar, e inclusive trabajar sábados y domingos: "*son personas decididas a trabajar en este espacio pero no solo por cumplir un trabajo sino por entregar todo su esfuerzo en la construcción de seres humanos*" (AR). Otro aspecto relevante es la atención a la persona: al decir del Director *"La percepción que las familias tienen, como una escuela que se preocupa por ellos, que los acoge, que los recibe, que los atiende…".*

La percepción de los actores de la comunidad educativa con referencia al éxito de su escuela es la cohesión impulsada por el director y quienes ejercen liderazgo, en torno a una visión común. En tal sentido, como afirman Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) un liderazgo inclusivo es aquel en donde se tiene una visión y se "sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad" (p. 178).

Mejoras escolares en contextos de vunerabilidad:

Desde los enfoques descritos para la comprensión del ejercicio del liderazgo, el desarrollo de las personas y de la organización es esencial (Leithwood y Riehl, 2005; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Distintos actores de la comunidad sugieren que el director ha tenido un importante papel en el desarrollo individual. Algunos rasgos que explican este impulso son en primer lugar, el comunicar con claridad qué es lo que se espera de las personas, tal como él mismo lo refiere: *"…seamos claros en lo que estamos esperando de ti y eso da posibilidad de crecimiento".* Por otra parte, hay un proceso formativo en contexto, a partir de la evaluación y la retroalimentación del desempeño, con base en reportes de observación de clase y acompañamiento del departamento psicopedagógico, así como de rendición de cuentas y orientación en las responsabilidades asignadas.

Por otra parte, se fomentan e impulsan los procesos formativos formales para prepararse ante la complejidad de las necesidades diversas de los estudiantes tal como el Director refiere con respecto a cursos: "…*de dos tipos: temáticas de interés general, para cohesionar la identidad de nuestra escuela y el quehacer de la escuela y temáticas que sirvan para el trabajo inmediato y directo del*

maestro en el salón de clases", tales como educación inclusiva, disciplina, trabajo colaborativo, evaluación de aprendizajes, etc.

El acompañamiento directivo a nivel personal tiene que ver también con la consideración individual, como refiere un docente: "*sabe cuándo a lo mejor venimos decaídos, cansados, cuando tenemos un problema nos da una palmadita…*" (PD), o como sugiere un padre de familia: "*es un líder pero a la vez también es un amigo y eso ayuda mucho, tanto a los maestros como a los niños*". En este sentido, al decir de Harris y Chapman (2002) los líderes de escuelas inclusivas brindan oportunidades de desarrollo profesional, elogian a sus colaboradores, involucran a todos en la toma de decisiones, otorgan autonomía profesional y utilizan el desarrollo profesional constante para lograr, mantener y aumentar la motivación de los profesores.

El desarrollo de la organización tiene que ver con una cultura de colaboración, la transformación de estructuras para promover la colaboración y las relaciones positivas con las familias y la comunidad (Leithwood y Riehl, 2005). Con referencia al orden y organización "*al principio costó la relación también porque fue una persona que llegó a mover estructuras*" (HH). Este proceso se ha venido dando en distintos espacios, tanto a nivel de academias, como de equipo directivo, o en reuniones con padres, tal como el Director sugiere: "*he dedicado tiempo a acompañar los procesos grupales. A través de los departamentos, por ejemplo, a través reuniones de colegiado, procuro hacerme presente, procuro aportar, procuro sumarme a esas tareas."*

Con referencia a las relaciones positivas con las familias y la comunidad, el mismo Director sugiere que "*Un reto es incorporar las acciones de los padres de familia al proceso educativo de los alumnos, ese sí es un reto. Pero no lo veo yo como problema, sino como un reto exactamente."*

<u>Efectos del conexto en escuelas ubicadas en contextos vulnerables:</u>

El ambiente interno se refiere a la cultura organizativa de la escuela, en donde se desarrollan normas, creencias, actitudes y valores compartidos, en donde el rol del director es clave, "en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo" (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, p. 179). De acuerdo a la evidencia empírica recogida el director tiene un papel relevante en la generación de un ambiente interno favorable al aprendizaje, que realiza de manera directa, a través de sus intervenciones y de manera indirecta, a través del coordinador académico y de las demás coordinaciones (pastoral y psicopedagógica), esto es así

puesto que hay una buena comunicación que "*siempre ha sido muy directa, recta y respetuosa*" (HH). Esta cultura permea directamente en el aula cuando se planean y practican nuevas estrategias en el colectivo docente y son percibidas así por los estudiantes, tal como lo refiere un profesor "*cuando se ha dado cambio de estrategias y salen de un colectivo inmediatamente se han dado cuenta y lo han dicho (…)*" (PD).

Algunas prácticas han fortalecido la cohesión interna del equipo, tales como convivencias y retiros de docentes y de alumnos. En el Consejo Técnico Escolar se ha dedicado una hora para la reflexión y análisis de actitudes y prácticas del personal. Se ha fortalecido el diálogo y la comunicación directa, señala un docente: "…*ahora buscamos decir las cosas en el momento, es una comunicación activa, asertiva y respetuosa*". También "*se han delegado más tareas a las academias*" (HK).

El ambiente externo está considerado como los actores (individuos y organizaciones) que interactúan con la comunidad escolar, tales como la Supervisión Escolar, las organizaciones sociales y gubernamentales, y la Iglesia, entre otros. Anderson (2010) sugiere que los líderes efectivos tratan de incorporar los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen agentes externos de tal manera que contribuyan a la realización de la visión y metas de la escuela.

No se ha encontrado evidencia empírica en el análisis del discurso de los entrevistados que sugiera una interacción dinámica y frecuente con las fuerzas vivas de la comunidad o el entorno externo a la escuela, aunque sí se hace referencia explícita a que se han conseguido subsidios y apoyos, tales como desayunos para los estudiantes, ayudas en especie para alimentación a familias y, por supuesto, el subsidio económico en las colegiaturas para todos los estudiantes por parte de la congregación que auspicia a la escuela, así como la asesoría de las instancias pastorales, académicas y administrativas que esta ofrece. Por otra parte, se ha intensificado la presencia de la escuela en concursos y actividades artísticas, científicas y culturales a los que convoca la Supervisión, lo que motiva a los profesores a preparar a sus alumnos para hacer un buen papel.

El departamento psicopedagógico canaliza alumnos a una organización que tiene su sede junto a un templo cercano, a donde acuden terapeutas que atienden con bajo costo. "*El dire les hizo una invitación para que el día de la junta con los padres vinieran y convocaran…*" (MC). Además hay programas temporales ofrecidos por organizaciones, "*el año pasado vinieron con el programa de prevención de bullying por parte de la PGR*" (PD).

Conclusiones

La exposición concluye señalando los procesos de liderazgo que se concretan tanto en la función directiva, como en el ejercicio de la autoridad compartida en el equipo docente y el personal de una escuela ubicada en un contexto de vulnerabilidad. El enfoque de *Liderazgo Inclusivo para la Justicia Social* revela la necesidad de contar con educadores competentes y cualificados para abordar la diversidad y complejidad que presentan los adolescentes que viven situaciones límite en un contexto donde impera la violencia callejera, la falta de infraestructura, la ausencia de espacios para la recreación, el deporte y la cultura, y donde sus padres se encuentran con frecuencia en condiciones laborales, familiares y sociales precarias y adversas.

Se ha constatado la presencia de una cultura escolar cohesionada en torno a valores que nutren la generosidad y el compromiso del personal, emanados del carisma y la misión institucional, pero no ausente de tensiones y contradicciones entre docentes con una larga carrera que inició en los orígenes y en la construcción misma de la escuela, inspirados por la educación popular freiriana y otros que llegaron después, todos ellos puestos ante la necesidad de cumplir con requisitos organizativos y pedagógicos que les exige la planeación, la sistematización de procesos, la comunicación institucional y la formalización de procedimientos que ponen al director ante la necesidad de ejercer una autoridad que posibilite los equilibrios suficientes para lograr una convivencia armónica, la resolución de conflictos de manera respetuosa y un desempeño laboral digno y con eficacia.

La escuela ha empezado a ser reconocida en los alrededores por la esmerada atención a los alumnos, especialmente aquellos con problemas de aprendizaje, o que no son recibidos en otras escuelas, e incluso alumnos con discapacidad, porque saben que serán acogidos con respeto y amor, pero esto ha puesto en evidencia también que se requiere una infraestructura física y pedagógica que no es todavía suficiente para responder con cabalidad a los desafíos que esta realidad les plantea.

Ante este panorama la función del líder cobra especial protagonismo de cara al reto de generar procesos de inclusión; liderazgo que deberá ser ejercido tanto por quien ostenta formalmente esta responsabilidad, como por un colectivo de personas sensibles a la utopía de formar personas libres y felices, capaces de ser protagonistas de una sociedad donde se viven los valores de paz con justicia y dignidad, para lo cual es necesario contar con escuelas inclusivas y eficaces y con líderes que las

dirijan, construyendo estructuras de gestión horizontales y participativas, que generan un ambiente educativo de participación, inclusión y equidad.

Referencias bibliográficas

ATLAS.ti. (Version 7.5.17). (1999). [Software computacional]. Berlin: Scientific Software Development

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).

Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., Saavedra-Muñoz, J. y Tapia-Gutiérrez, C. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables, *Educación y Educadores, 14* (2), 389-409

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones, *Psicoperspectivas*, *9* (2), 9-33

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes, 14* (2), 15-60.

CONEVAL (2015). *Medición de la Pobreza en México y Entidades Federativas 2014*, México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf

Fomento Mexicano de Servicios Educativos (2017). *Modelo Educativo Marista.* Manuscrito no publicado. Guadalajara, Jal.

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.

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.

Marzano, R. (2002). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum development.

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), pp. 169-186.

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., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12* (4), 13-40.

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

Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, *43* (2), 221-258..

LA RELEVANCIA DEL ROL DIRECTIVO EN LAS ESCUELAS UBICADAS EN CONTEXTOS VULNERABLES: DESDE LA VOZ DE UNA DIRECTORA ESCOLAR EXITOSA

Introducción

Actualmente, se realizan estudios sobre las prácticas exitosas de directores de educación básica, son casos que se han registrado en países como Inglaterra, Australia, Canadá, China, Dinamarca, Noruega, Suiza y Estados Unidos a través de la iniciativa *International Successful School Principalship Project* (ISSPP), la cual opera desde el 2001. El objetivo de la iniciativa ISSPP es identificar las características y prácticas que determinan el perfil de un director exitoso a través del estudio de casos en escuelas de diversos países (Day, 2007). Actualmente esta iniciativa ha permitido documentar casos de directores exitosos de más de 25 países utilizando un protocolo común que incluye entrevistas al director, profesores, alumnos y padres de familia. En México se documentó el primer caso en América Latina en el 2009 (Murillo, Sánchez y Pesqueira, 2012). En esta iniciativa se han documentado 24 casos en 8 ciudades del país, de los cuales 58% son directores de género masculino y 42% de género femenino; la edad promedio es de 56.5 años en un rango que va de los 42 a los 69 años (Torres, 2012). Los casos documentados se distribuyeron en tres regiones: zona norte (Monterrey, Hermosillo y Chihuahua), zona centro (San Luis, Guadalajara y Guanajuato) y zona sur (Xalapa, Tuxtla Gutiérrez y Mérida).

El caso fue uno de los 24 casos documentados en México, pero ahora imprimiendo la voz de quien ha experimentado el día a día en la vida de un director escolar. Es así que en esta nueva aproximación se privilegia la voz de la directora al exponer desde su experiencia las estrategias que le han permitido desempeñar un liderazgo eficaz. El objetivo de esta propuesta es la recuperación de los diálogos y prácticas que originalmente fueron documentadas por Sánchez (2011) en el marco de la iniciativa ISSPP.

La Escuela Secundaria Técnica No. 72 en Hermosillo, Sonora, se encuentra ubicada en la zona urbana de la ciudad, recibe alumnos de nivel socioeconómico medio y bajo, está rodea de tres colonias de diferente extracto social, la comunidad es víctima del vandalismo y grafitis, el daño a bardas, robo de cableado eléctrico, pleitos y ataques con piedras o palos a camiones urbanos entre

otros, suelen ser comunes. Cuenta con 21 grupos tanto en el turno matutino como en el vespertino, la planta docente se compone por 52 maestros y 47 elementos de los departamentos de subdirección, coordinaciones, orientación, administración e intendencia. Actualmente, dirige una secundaria ubicada en la zona rural, rumbo a la sierra baja del estado, donde los estudiantes se encuentran vulnerables ante el alcohol y las drogas, por lo que las expectativas como proyecto de vida son bajas. Su caso fue publicado por el Proyecto Nacional Maestros de Vida (2015), en donde se recuperan los cambios que ha implementado la directora en esta institución, así como los principales hallazgos de su propia práctica, a manera de recomendación y propuestas concretas de mejora para los directivos de educación secundaria de las escuelas de México.

Desarrollo

Para llegar a la fundamentación teórica y metodológica de esta ponencia, fue necesario revisar el caso original documentado por Sánchez (2011) y los registros de la práctica directiva de la profesora Rodríguez, como son: bitácoras, notas en diarios de campo, videos, registro de reuniones, academias, consejos técnicos, observaciones, diálogos con colegas, padres de familia, autoridades educativas, docentes y alumnos, registros tanto en el ámbito docente como en el de gestión. Adicionalmente se buscó respaldos que permitieran fundamentar la validez de narrar desde la visión de quien investiga, los hallazgos desde la incursión en el campo como directivo, existen voces que respaldan esta necesidad de formarse en la práctica, en los aspectos que conciernen a la gestión. Guerrero, Bonilla, Gutiérrez, Santillán, Moreno y Antonio (2012) explican que "la gestión en la escuela implica procesos que en muchas ocasiones se relacionan con situaciones no previsibles, emergentes o no muy racionales, como las que aluden a las actitudes, los modos de comportamiento y los procesos afectivos de los sujetos, mismos que pueden ser implícitos o explícitos" (p. 28). La práctica del director implica la generación de conocimiento implícito, es decir no documentado y bajo esta premisa pareciera ser conveniente que sea a través de una narrativa personal la forma más efectiva para compartir el conocimiento: el mismo autor del conocimiento derivado de su práctica, articula su experiencia en formato accesible para aquellos que comparten su profesión.

Saber resolver los problemas que se presentan en la escuela, no es fácil, es necesario contar con repositorios que fundamenten la intervención, conocer aspectos normativos, explicar el porqué del

proceder, evidenciar ante el colectivo que se dirige el fundamento que justifica el proceder y prioritariamente realizar consensos.

Mejorar las prácticas en aspectos de gestión en la escuela secundaria es una necesidad imperante, conocer los procesos organizativos, pedagógicos, normativos desde dentro, para comprender lo que pasa y las necesidades que emergen en lo cotidiano, lo que está en la norma y "lo que se tiene que arreglar fuera de ella". Sandoval (2004) expone "me pregunto cómo influyen las condiciones materiales de trabajo y las tradiciones del nivel en organización y gestión de la escuela. Me pregunto también por los saberes y experiencias formativas que bajo estas condiciones van conformando estos sujetos" (p. 17). Estos cuestionamientos validos sobre la operación de las escuelas, hacen evidente que la gestión escolar implica más que lo que se encuentra documentado, el director escolar tendrá que aprender a manejar mayor variedad de situaciones y decidir sobre ellas y es precisamente ese proceso el que difícilmente puede ser documentado y compartido. Estos cuestionamientos validos sobre la operación de las escuelas, hacen evidente que la gestión escolar implica más que lo que se encuentra documentado, el director escolar tendrá que aprender a manejar mayor variedad de situaciones y decidir sobre ellas y es precisamente ese proceso el que difícilmente puede ser documentado y compartido. Este medio de producción de conocimiento se reconoce en las publicaciones orientales como *prescripciones y comentarios*, cuyos autores son los propios directores escolares, quienes pretenden capturar y difundir sus experiencias en cuanto a los temas claves y problemas que ellos confrontan en la cotidianidad de su función (Haiyan, 2016). En países como China se observa un claro dominio de este tipo de publicaciones en las revistas especializadas. Actualmente, el discurso para la transformación de la práctica directiva se enfoca hacia procesos de reflexión, de tal forma que el directivo sea competente para identificar sus aciertos y desaciertos.

En este estudio se revisaron las características de un director exitoso que plantea la iniciativa ISSPP y se categorizó de acuerdo al estudio que presenta Sánchez (2011), quien originalmente documentó el caso. El estudio se centra en cuatro categorías: 1. La necesidad de dominar prácticas administrativas, estratégicas y de acompañamiento, 2. La importancia de generar espacios para el aprendizaje, trabajo colaborativo, aprendizaje entre pares, 3. La importancia de saber administrar el tiempo en el aula y en los espacios de la escuela y 4. La necesidad de transitar por los puestos directivos que anteceden a la dirección. A continuación se exponen los temas desde la perspectiva de la directora a manera de recomendaciones y propuestas concretas dirigidas a sus pares.

1. La necesidad de dominar prácticas administrativas, estratégicas y de acompañamiento:

Esta categoría emana de la experiencia y práctica de la directora que se investiga, se basa en la vida cotidiana de la escuela, en las necesidades observadas y registradas en el transcurso de más de diez años y su transitar por diferentes escuelas en puestos directivos en educación secundaria. El acompañamiento para los docentes es fundamental, el director (a) de una escuela, requiere desarrollar y poner en práctica un liderazgo académico, que se vea fortalecido con el respaldo del personal que conforman los mandos medios (subdirectores y coordinadores), a la vez unir fortalezas en la tarea de acompañar al resto del profesorado, hacer comunidades de aprendizaje, trabajar en equipo y saber navegar con las resistencias. En la escuela secundaria es común estar recibiendo profesores de nuevo ingreso con perfil docente o sin él, que se insertan en el campo de la docencia por examen de oposición o que vienen de otras instituciones por cambios de adscripción y los que obtienen horas docentes por ascenso o son nuevos en alguna materia. "En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza" (DOF, LGSPD, Art. 42, 2013).

Al llegar docentes que obtiene horas a través de la normativa del Servicio Profesional Docente, pueden ascender a la función docente profesionistas egresados de cualquier universidad, que tenga concluida una licenciatura y cuyo perfil aparezca en las convocatorias estatales. De ahí la importancia del acompañamiento, "entendemos acompañar en un sentido amplio, donde en el transcurso de una relación surgida, por ejemplo, de una asesoría, un equipo asesor y una comunidad escolar se van convirtiendo en compañeros de una trayectoria que se construye en la medida que se va reflexionando y haciendo actividades en conjunto" (Vial y Caparros-Mencacci, citado por Maureira, 2008, p. 14).

Es importante que una vez que se inserten en el campo, capacitarlos en el conocimiento del plan de estudios, programa, aprendizajes esperados, aspectos de planificación, dinámicas grupales y funcionamiento de la organización de la escuela. Al llegar a la institución una maestra de nuevo ingreso expresa: "Maestra, es que yo soy abogada, la mera verdad no creí que fuera a pasar el examen, pero ya estoy aquí y pues hay que echarle ganas, pero yo nunca he planeado" (Docente de Historia y Formación Cívica y Ética, recuperación en reunión de Consejo Técnico Escolar, enero del 2017).

Corresponde al equipo directivo acompañar a los docentes que presenten áreas de oportunidad en aspectos académicos, de formación y dominio disciplinar. Es importante estar retroalimentado tareas, acciones y actividades del personal que ya tiene experiencia en la docencia, a fin de que las prácticas de enseñanza sean innovadoras, nutrirse de esa experiencia y de las inquietudes de los recién llegados, para mantener la atención constante de nuestros alumnos en los procesos de enseñanza dentro de las aulas; así como de su estancia en la escuela secundaria durante los tres años.

2. La importancia de generar espacios para el aprendizaje, trabajo colaborativo, aprendizaje entre pares.

Es necesario hacer de la escuela secundaria un espacio de aprendizaje para docentes y alumnos, fortalecer y fortalecernos, como una comunidad de práctica, una comunidad que está en constante movimiento académico, desarrollar comunidades virtuales y verdaderas comunidades de aprendizaje, considerando que son pocos los espacios para analizar la práctica docente. Es necesario consolidar los espacios de los Consejos Técnicos Escolares como el tiempo destinado para el reforzamiento de la formación docente, romper las barreras del individualismo que la propia organización, la segmentación de los tiempos y las cargas completas de tiempo, orillan a que sea una forma de trabajo institucionalizado. Hagreaves (2000) menciona que “el trabajo en equipo requiere de habilidades de comunicación, disposición para analizar de forma colectiva asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje” (p. 10). Además de los consejos, las academias, son el espacio ideal para aprender entre pares, ahí los docentes interactúan con colegas de la misma especialidad o campo formativo, analizan los aciertos y desaciertos en la dinámica del proceso enseñanza aprendizaje, pero también son los momentos en que pueden solicitar el asesoramiento del colega que ellos identifican como más hábil. “Aprender entre pares va más allá de la simple interacción entre colegas que comparten una misma profesión, significa implementar una tarea sistemática de intercambio y colaboración horizontal, sustentada en el diálogo pedagógico, entendido éste como una relación comunicativa de carácter profesional” (SEP, 2012). Promover el uso de las nuevas tecnologías y favorecer el uso adecuado de las redes de comunicación a través de sus dispositivos de

comunicación instantánea, de tal forma que los docentes puedan estar comunicados en sesiones virtuales para analizar procesos, intercambiar documentos e información valiosa para el apoyo del quehacer en el aula.

3. La importancia de saber administrar el tiempo en el aula y en los espacios de la escuela.

En una escuela secundaria es común atender más de una acción a la vez, desde organizar la atención de grupos, inasistencia de docentes, atención a padres de familia, prioridad a los alumnos, enviar documentación con carácter urgente, el director desarrolla estas habilidades, pero también es importante tener delineadas y determinadas las acciones y responsabilidades de cada uno de los departamentos, a fin de desahogar carga de trabajo y delegar de manera responsable a sus colaboradores: coordinadores académicos, asistencia educativa y subdirectores.

La comunicación entre estos actores, permitirá dar cumplimiento a las metas establecidas en los planes de trabajo o en la Ruta de Mejora, al respecto Schmelkes (2004) explica que "el director debe ser capaz de desarrollar un plan, explicárselo a los maestros, entusiasmarlos para que ayuden a realizarlo, y al mismo tiempo, mantener una presión coherente y constante sobre la escuela para que el plan se lleve a cabo" (p. 66). De esta forma la comunicación del plan se presenta como un factor clave la función directiva, ya que en el plan se plasman los tiempos y plazos en los que se espera cumplir las metas. Esta práctica ayudará a que los miembros de la comunidad escolar administren sus propios tiempos con el conocimiento de las prioridades escolares.

El director, es la figura principal que pugna por la administración del tiempo, tanto en la vida cotidiana de la escuela, como en las aulas, de ahí la importancia de estar incentivando al personal docente para la organización de sus clases, que fluctúan entre 45 y 50 minutos, el docente de este nivel requiere desarrollar habilidades didácticas para dar la clase, organizar al grupo, revisar y retroalimentar lo aprendido. Otro aspecto que va en relación al tiempo, es saber aprovechar la estancia del personal durante la jornada, de tal forma que el directivo incida en que la mayor parte de la carga de actividades sea enfocada a los aspectos académicos, sin dejar de lado, las de convivencia, deportivas y culturales. Es importante mencionar, que para las diversas actividades desarrolladas en la escuelas, no basta con el docente especialista, es necesario identificar las cualidades y habilidades

del resto del personal, para inmiscuirlo en este tipo de acciones que van encaminadas a la formación integral de los estudiantes.

El directivo de secundaria, desarrolla por necesidad, habilidades y competencias que no imaginaba tener o bien necesitar, ¿qué hace un director(a) de secundaria cuando en una jornada cotidiana le faltan ocho profesores? Esto significa que tendrá alumnos en "horas libres" todo el día, habría que analizar cuántos alumnos conforman cada grado, en nuestro país, es común que los grupos de secundaria fluctúen entre 40 y 50 alumnos, en las secundarias públicas no se cuenta con maestros emergentes. En situaciones como la descrita, el directivo debe tener la habilidad para resolver y prevenir, de tal forma que tener proyectos que atiendan estas necesidades es prioritario, tener la astucia para involucrar a personal de apoyo y administrativo de la institución que cuente con habilidades y competencias docentes para poder ser un sujeto, que entre de manera emergente con la atención a grupos. Invitar e involucrar al personal de los diferentes departamentos de asistencia educativa (coordinadores, trabajadoras sociales, orientadoras (es), prefectos(as) a desarrollar de manera metodológica, temáticas que refuercen la formación integral de los estudiantes y que éstas sean desarrolladas en momentos como estos, cuando el maestro(a) titular de una materia no se presentó a clases por cualquier tipo de incidencia. Las prácticas enfocadas a la administración del tiempo, respaldadas con proyectos a la atención de los alumnos en horas libres en secundaria, requieren ser documentadas, pues nos dan cuenta de horas perdidas durante el ciclo escolar, afectando la normalidad mínima que actualmente se advierte como una prioridad dentro del Sistema de Mejora en la Educación Básica.

"Cuando la escuela está tranquila, es el espacio ideal para el aprendizaje" (Recuperación de una plática informal con maestra de español en la Secundaria Técnica 72, en abril del 2011). La maestra identifica la escuela tranquila, al hecho de que no haya grupos libres, que estén siendo atenidos por sus profesores o bien por personal que participa en proyectos estratégicos de atención a los alumnos. "Con la atención de alumnos en horas libres, se ha reducido mucho el índice de alumnos que se "pintean" y también de los pleitos" (Expresión recuperada en reunión de organización, Orientadora de la Secundaria Técnica 72, febrero del 2011). Las expresiones recuperadas en pláticas informales o reuniones de trabajo, permiten identificar la importancia de la atención a los alumnos, mantener el ambiente propicio para el aprendizaje, cuidar el ambiente para la convivencia. Atender a los alumnos es una obligación de la institución escolar; sin embargo, la realidad en las escuelas

secundarias se aleja de este precepto, es el director (a) quien está obligado a cuidar que esto así sea, así lo dicta el manual de organización de las escuelas secundarias, aún vigente "planear, organizar, dirigir y controlar las actividades docentes, de formación tecnológica, de asistencia y de extensión educativa…" (SEP, 1981, p. 9) y le corresponde, además, buscar e implementar las estrategias necesaria para generar estos ambientes para lograr una buena escuela "que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse en una "pedagogía de la presencia" caracterizada por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes (Gomes de Costa citado por Tenti, 2006. p. 34).

4. La necesidad de transitar por los puestos directivos que anteceden a la dirección.

Es importante que al asumir la responsabilidad de director(a) de una institución, en este caso, de educación secundaria, se cuente con conocimientos previos a la función, de ahí la importancia de las antesalas en nuestro subsistema (secundarias técnicas): coordinación académica y subdirección, esto le permitirá tener el conocimiento de elementos académicos, curriculares y administrativos, para que a la hora de enfrentarse a asumir el liderazgo de la gestión, conozca los caminos y dar soluciones de manera más certera. La comunidad educativa verá en el director (a) a una persona capacitada, con bases firmes para conducir la escuela que está bajo su responsabilidad. Una vez que se ha transitado por este departamento, pasa a la antesala de la subdirección, ahí, el manejo del personal y la intervención para resolver problemáticas de diferente índole, ya sean académicas, organización, manejo de personal y conocimiento de proyectos, así como su incursión a la búsqueda de recursos para mejoramiento institucional, se verán fortalecidas. Actualmente, al ascenso a puesto directivos, no exigen este recorrido, la Ley General del Servicio Profesional Docente, señala "La Promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de dos años y con sujeción a los términos y criterios siguientes" (DOF, 2013, Artículo 26).

En el desarrollo de uno de los Consejos Técnicos de Zona, expresa uno de los coordinadores de recién ingreso al puesto "pero cómo le hago entender a la maestra, que es su obligación planificar,

que no está a consideración, me desespera…ella expone que no tiene tiempo" (Recuperación, registro de bitácora, marzo 2016).

El coordinador, está transitando por el conocimiento del puesto, pero estas problemáticas son las que lo encaminarán a conocer la normativa, a conducir a su personal en la administración del tiempo, en la importancia de la organización de las actividades académicas. A los directores compete estar atentos a estas situaciones, ya que la escuela es un espacio de aprendizaje, no sólo para los alumnos, sino para el personal en general.

Conclusiones

En la primera categoría, se detecta a través de la observación, diálogos, entrevistas y registros en el trayecto de formación y liderazgo de quien investiga, la necesidad de marcar líneas de acompañamiento que permitan formar al personal de nuevo ingreso, al que se promueve y también activo, la escuela está llamada a ser un espacio de aprendizaje, donde aprendan unos de otros, donde el trabajo colaborativo y el trabajo entre pares sean una prioridad, una práctica cotidiana, es necesario que los sujetos que interactúan en la escuelas secundarias puedan contribuir con mejores procesos de enseñanza firmes y también saber aprovechar las prácticas exitosas que se presentan al interior de las instituciones.

En la segunda categoría se observa la necesidad de fortalecer las comunidades de aprendizaje entre los colegas, romper con el individualismo y dar paso a organizaciones que se fundamenten en el trabajo colegiado, colaborativo y entre pares "la colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del consejo técnico, sino también en reuniones de maestros" (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 10), todo esto como antesala a una perspectiva posmoderna que visualiza la escuela como una organización que aprende (Risku & Pulkkinen, 2016; Ärlestig, Johansson & Nihlfors, 2016).

En la importancia de saber administrar el tiempo en el aula y en los espacios de la escuela, se detecta que una de las necesidades más fuertes de los directores, es la administración del tiempo (Torres-Arcadia et al., 2016). Se requiere hacer efectiva la estancia de los alumnos para que aprendan en espacios propicios para ello, esta administración también es reflejada como necesidad en los comentarios recogidos con los docentes. Murillo (citado por Navarro, 2011) explica que "La preparación previa para el trabajo directivo es mínima". Consecuentemente, los directores aprenden

los conocimientos para su función a través de la experiencia (Berger y Luckmann, 1998, citados por Navarro, 2011)".

Respecto a la categoría enfocada a la necesidad de transitar por los puestos directivos que anteceden a la dirección se detecta, de acuerdo a las observaciones y registros de la práctica, que es importante transitar por los diferentes puestos que identifican el organigrama de la educación secundaria, permitiendo así, recorrer de manera armónica de un puesto a otro, no basta con conocer la literatura y leer la normatividad, es importante insertarse en el campo, transitar por la complejidad del día a día, resolver situaciones que permitan a cada uno de los directivos, conocer la educación secundaria desde dentro, sus funcionamiento, organización y administración del tiempo y capital humano.

Finalmente se concluye que este ejercicio de agregar la voz de la directora a los resultados generados en la investigación empírica, permite acercar el conocimiento a los pares, en la búsqueda de promover una cultura de aprendizaje entre los directores escolares como medio eficaz para propiciar la mejora escolar.

Referencias

Ärlestig, H., Johansson, O. & Nihlfors, E. (2016). Sweden: Swidish School Leadership Research- An Important but Neglected Area. En A. Ärlestig, C. Day & O. Jahansson (Eds.). A decade of Research on School Principals: case from 24 countries (pp. 103-124). Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-23026-9

Day, C. (2007). *Proyecto Internacional de Directores exitosos de escuelas (ISSPP). Realizando una investigación sobre los directores escolares exitosos: Guía para miembros asociados*. England: School of Education the University of Nottingham.

Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: DOF

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchas. México: SEP

Guerrero, C., Bonilla, O., Gutiérrez, H., Santillán, M., Moreno, J. y Antonio, L. (2012). *¿Alguien necesita ayuda?* México: Somos Maestros.

Haiyan, Q., et al. (2016). China: research on Chinese Principals. En A. Ärlestig, C. Day & O. Jahansson (Eds.). A decade of Research on School Principals: case from 24 countries (pp. 331-355). Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-23026-9

Maureira F. (2008). *Estrategia de Acompañamiento a Establecimientos Educativos Vulnerables. Cuaderno 4, 2008*. Consultado en febrero del 2017. Site Web: http://creasfile.uahurtado.cl/acompa%C3%B1amientoeducacionalesvulnerables.pdf

Murillo, C., Sánchez, M., Pesqueira, N. (2012). *Investigación Internacional de Directores Exitosos de Secundaria: Estudio de Casos en Hermosillo, Sonora.* México: COMIE

Navarro, C. (2011). Procesos de aprendizaje de los directores de la escuela secundaria. México: COMIE

Risku, M. & Pulkkinen, S. (2016). Finland: Finnish Principal. En A. Ärlestig, C. Day & O. Jahansson (Eds.). A decade of Research on School Principals: case from 24 countries (pp. 61-76). Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-23026-9

Sánchez, M. (2011). *Perfil y prácticas del director de secundaria exitoso. Caso escuela Secundaria Número 72 de Hermosillo, Sonora.* Tesis. México: UPN

Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.

Schmelkes, S. (2000). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1981). Manual de organización de la escuela de educación secundaria. México: SEP

Secretaría de Educación Pública. (2012). Aprender entre pares. Una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de la escuela. (p. 7). México: SEP. Recuperad de http://ctescolaresmich.gob.mx/documentos/Aprender_entre_pares.pdf Consultado el 15 junio del 2016.

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2015). Maestro TV. Maestro de Vida. México: SNTE consultado mayo del 2017. Site web: https://www.youtube.com/watch?v=cYDnMoRsHj4

Tenti, E. y Braslavsky, C. (2006). *La educación secundaria en América Latina, prioridad de la agenda 2000 y Culturas juveniles y cultura escolar*. Cuadernos de la Reforma. México: SEP

Torres-Arcadia, C. (2012). *Director Escolar Exitoso en México: su perfil profesional y personal*. Trabajo presentado en el VI Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas del Tec de Monterrey, Campus Monterrey.

Torres-Arcadia, C., et al. (2016). Mexico: research on principals of public schools in Mexico. En A. Ärlestig, C. Day & O. Jahansson (Eds.). A decade of Research on School Principals: case from 24 countries (pp. 483-502). Switzerland: Springer. ISBN 978-3-319-23026-9