

LIDERAZGO DIRECTIVO EN CONTEXTOS DE ALTA NECESIDAD. GESTIÓN ESCOLAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA SOCIAL¹

César Lorenzo Rodríguez-Uribe²

Instituto Marista de Investigación y Desarrollo. México

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Rodríguez, C. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión escolar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 77-92. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020306>

Recibido: noviembre 17 de 2017 /Revisado: marzo 8 de 2018 / Aceptado: junio 5 de 2018

Resumen: El estudio tuvo como propósito promover investigaciones empíricas en escuelas en contextos vulnerables, a fin de hacer visibles las cualidades críticas de liderazgo y sus efectos, en tres aspectos principales: el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de las personas y de la organización, y la interacción con el ambiente interno y externo. La metodología empleada fue el estudio de caso, en un colegio de enseñanza secundaria privado ubicado en un contexto de alta marginalidad, en la periferia de Ciudad Juárez, Chihuahua, ubicada en la frontera de México con Estados Unidos. Se utilizaron entrevistas y grupos focales con personal docente y no docente, alumnos, directivos y padres de familia. Los hallazgos sugieren que, desde la perspectiva de los actores implicados, el liderazgo directivo tiene un alto impacto en el desarrollo de las personas y de la organización, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos de los rasgos que caracterizan este liderazgo son: la cohesión del equipo docente en torno a una visión; la sistematicidad de los procesos organizacionales; el desarrollo profesional docente a través del acompañamiento, la supervisión y procesos formativos formales; y el cuidado y atención a las personas.

Palabras clave: Enseñanza, gestión escolar, justicia social, liderazgo, marginalidad secundaria, (Tesauro).

¹Artículo derivado de la investigación: *Directores Escolares en Contextos de Vulnerabilidad*. Avalada y financiada por la *Red Internacional sobre Directores Escolares Exitosos* (ISSPP por sus siglas en inglés). La ISSPP opera en México a través de la *Red de Investigación en Gestión Educativa* (RIGE).

²Doctor en Pedagogía, Universidad de Deusto. Instituto Marista de Investigación y Desarrollo. E-mail: cesar.rodriguez@imid.maristas.org.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4487-962X>. Ciudad de Juárez, México.



Executive leadership in contexts of high need. School management from the social justice approach

Abstract: The purpose of the study was to promote empirical research in schools in vulnerable contexts, in order to make visible the critical qualities of leadership and its effects, in three main aspects: student learning, people's and organization's development, and the interaction with the internal and external environment. The methodology used was the case study, in a private secondary school located in a context of high marginality, in the outskirts of Ciudad Juárez, Chihuahua, located on the border between Mexico and the United States. Interviews and focus groups were used with teaching and non-teaching staff, students, managers and parents. The findings suggest that, from the perspective of the actors involved, executive leadership has a high impact on the development of people and the organization, as well as on student learning. Some of the features that characterize this leadership are: the cohesion of the teaching team around a vision; the systematicity of organizational processes; teacher professional development through accompaniment, supervision and formal training processes; and the care and attention to people.

Key-words: Secondary education, school management, social justice, leadership, marginality (Thesaurus).

Liderança diretiva em contextos de alta necessidade. Gestão escolar a partir da abordagem da justiça social

Resumo: O objetivo do estudo foi promover investigações empíricas em escolas em contextos vulneráveis, a fim de que as qualidades críticas de liderança e seus efeitos sejam visíveis, considerando três aspectos principais: a aprendizagem dos estudantes o desenvolvimento das pessoas e da organização, e a interação com o ambiente interno e externo. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, em uma escola de ensino fundamental e ensino médio particular localizada em um contexto de alta marginalidade, na periferia de Ciudad Juárez, Chihuahua, localizada na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Foram utilizados entrevistas e grupos focais com o pessoal docente e não docentes, estudantes, diretivos e pais. Os resultados sugerem que, do ponto de vista dos atores envolvidos, a liderança diretiva tem um alto impacto no desenvolvimento das pessoas e da organização, bem como na aprendizagem dos alunos. Algumas das características que se destacam nesta liderança são: a coesão da equipe docente em torno a uma visão; a sistematicidade dos processos organizacionais; desenvolvimento profissional docente através de acompanhamento, a supervisão e processos formativos formais; e o cuidado e atenção às pessoas.

Palavras-chave: Ensino fundamental, ensino médio gestão escolar, justiça social, liderança, marginalidade (Tesauro).



INTRODUCCIÓN

Una de las aspiraciones que la sociedad ha puesto en la escuela, es que esta brinde oportunidades a todos los estudiantes para que logren aprendizajes que les permitan desarrollarse de manera integral y accedan a una vida digna y con equidad. En el contexto mexicano, como en otros países de América Latina, esta aspiración se ve obstaculizada debido a que el sistema educativo no asegura a todos los estudiantes el ingreso oportuno ni la trayectoria ininterrumpida ni la conclusión puntual de sus estudios (Calderón, 2017). De hecho, lo que ocurre en las escuelas que atienden a los sectores particularmente desprotegidos, es que cuentan con menos recursos que las que operan en mejores condiciones, lo cual, en lugar de contrarrestar las desigualdades sociales, hace que la escuela, de alguna manera, contribuya a aumentarlas (Martínez, 2012).

Ante esta realidad, investigadores, educadores y responsables de políticas públicas tanto de México como de otras latitudes, han adquirido mayor conciencia acerca de 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 cultural, étnica, bajo estatus socioeconómico o vivir en entornos empobrecidos, de inseguridad y violencia. A partir de estas reflexiones han surgido estudios que analizan el rol del director en escuelas de alta necesidad, y su capacidad de favorecer el aprendizaje integral de todos los estudiantes, desde una perspectiva de justicia social, donde se enfatiza la equidad y la inclusión (Ainscow & Azorín, 2018; Bennet & Murakami, 2016; Carrasco & González, 2017; Castro, Hernández, Krichesky & Murillo, 2010; Clarke, Drysdale & Gurr, 2014; Domingo & Martos, 2018; Euán, Farrán & Hernández-Castilla, 2013; Fernández & Hernández, 2012; Guerra, Jacobs, Nelson & Yamamura, 2013; Hernández-Castilla, Hidalgo, Martínez-Garrido & Murillo, 2018; Murillo & Hernández, 2014; León, 2012; Navarro-Granados, 2017; Notman, 2015; Ryan, 2016).

La denominación de *alta necesidad* es un concepto emergente que se explica desde diferentes perspectivas y de acuerdo al contexto en el que se analiza (Jacobson & Johnson, 2011). Weldon (como se cita en Notman, 2015) se refiere a factores de riesgo tales como oportunidades de aprendizaje limitadas, escaso apoyo al aprendizaje en casa así como recursos financieros y tecnológicos limitados, vivienda inadecuada, recurrente exposición a la violencia y malos hábitos nutricionales. Edwards & Shields (2004) por su parte, sugieren una perspectiva crítica que explica que los estudiantes en contextos de vulnerabilidad, son etiquetados y por consiguiente se perpetúan estrategias educativas que los marginan ya que se tienen bajas expectativas sobre su rendimiento académico.

A la luz de las consideraciones anteriores, se llevó a cabo la investigación en una escuela secundaria ubicada en un barrio popular del poniente de una ciudad mexicana fronteriza con Estados Unidos, cuyo asentamiento data de la década de los setenta del siglo XX. La orografía de la zona representa un problema para la infraestructura y servicios, dada la condición accidentada del terreno que se encuentra entre lomas, arroyos y barrancos. Si bien el principal



problema es la falta de voluntad política para el desarrollo de la misma, es cierto que la situación mencionada explica en bastante medida la falta de calles pavimentadas, instalaciones sanitarias (escasas o prácticamente inexistentes), lugares de recreación, transporte adecuado, vigilancia policiaca y otras. La situación se agrava por cuanto sus habitantes se ven afectados por la ola de violencia, secuestros y extorsión que asola a esta región del país, pero que se intensifica en estas zonas en donde la vigilancia policial se entorpece por falta de caminos adecuados para el acceso.

Este panorama complejo afecta a las familias, a los estudiantes y a los profesores de esta comunidad educativa.

La escuela tiene como criterios de selección y permanencia 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 este centro. 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 consistió en determinar las cualidades críticas del liderazgo directivo en una escuela en contexto de vulnerabilidad, centrándose en tres aspectos: aprendizaje, liderazgo y contexto, a fin de identificar y hacer visibles buenas prácticas que impactan en la mejora escolar. Y los objetivos específicos fueron: identificar, desde la percepción de los miembros de la comunidad escolar, los parámetros de éxito que aplican en las escuelas en contextos de vulnerabilidad; explorar cómo el liderazgo directivo coadyuva a la mejora del desempeño individual y organizacional de la escuela; y analizar el efecto del contexto escolar interno y externo en el desempeño individual y organizacional escolar.

La relevancia de esta investigación estriba en la necesidad de 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.

Revisión de la literatura

En las últimas décadas se ha acumulado evidencia sustantiva que permite afirmar que el liderazgo directivo tiene un efecto significativo, aunque indirecto, en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, Leithwood, Louis & Wahlstrom, 2004; Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda y Saavedra-Muñoz & Tapia-Gutiérrez, 2011; Brewer & Klark, 2013; Bush, 2016; Chocarro, 2018; Jantzi & Leithwood, 2000; Robinson, 2016; Robinson, Lloyd, Rowe, 2014).



Hohepa, Lloyd & Robinson (2009) han hecho hincapié en que determinadas formas de ejercer el liderazgo tienen un efecto importante en escuelas de alta necesidad, contribuyendo a incrementar los indicadores de mejora. Luego de agregar y comparar estudios de naturaleza meta-analítica han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre el desempeño de los directivos y la mejora escolar, destacando cinco dimensiones que más influyen: a) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; b) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo; c) Establecer metas y expectativas; d) Emplear estratégicamente los recursos; y e) Asegurar un entorno adecuado y de apoyo.

Por otra parte, 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, y otros, quienes obtienen bajos resultados académicos, rinden menos en la escuela y se tiene una baja expectativa en relación con sus posibilidades de éxito escolar (Bolívar, López & Murillo, 2013; Castro, Hernández, Krichesky & Murillo, 2010, Theoharis, 2007).

Un *Liderazgo inclusivo para la justicia social*, como refiere González (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). El enfoque en cuestión ha ayudado a tomar conciencia sobre la tendencia predominante de atribuir el bajo rendimiento y otros problemas asociados, tales como el ausentismo, el desapego escolar y la deserción, a las deficiencias o limitaciones de los estudiantes, de los barrios de los que provienen o de sus familias, aportando evidencias de investigación que permiten constatar que los resultados inequitativos se derivan de prácticas y políticas ejercidas al interior de las organizaciones escolares. En pocas palabras, como sugiere González (2014): “El propio centro escolar y lo que ocurre en él, pueden contribuir a la inequidad en el progreso y trayectoria escolar de los estudiantes” (p. 89).

En tal sentido, como afirman Castro, Hernández, Krichesky & Murillo (2010), la tendencia imperante en muchos centros escolares, es la adopción de medidas organizativas que son más una barrera para la inserción de los alumnos en desventaja que una medida de inclusión, visto que se homogeneiza y fragmenta el currículo sin atender a las diferencias. Esta condición no favorece la atención a las necesidades sociales, emocionales y educativas de los estudiantes, sino que además favorece que los alumnos y las familias no se sientan parte de la comunidad educativa. Así pues, los autores sugieren que una escuela inclusiva debería atender a que:

- La inclusión sea el núcleo que organice la vida escolar.
- El discurso del profesor tome en cuenta la diversidad y la pluralidad de la clase.
- El currículo considere las diferencias en cuanto a género, etnicidad, capacidad, etc.



- La equidad de género sea efectiva tanto en el aula como en cualquier práctica escolar.
- La familia y los antecedentes de los estudiantes sean un referente para el centro. (p. 173)

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, lo siguiente:

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).

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 & San Fabián, 2012).

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 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-. En los estudios cualitativos, como refieren Martín-Crespo & Salamanca (2007), casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que no haya interés por la calidad de la muestra, sino que se aplica un criterio distinto para seleccionar a los informantes. En este caso lo que se buscaba, de acuerdo a los autores citados, eran “buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador” (p. 2). En tal sentido, se buscó a personas que tuviesen conocimiento de la evolución histórica de la institución, tales como docentes que tenían mayor antigüedad, pero también algunos más recientes; como personal que por su posición de coordinación de diversas áreas o proyectos, tuviesen mayor capacidad de aportar, padres de familia de diversos grados, y alumnos que representaban el sentir de sus compañeras y compañeros.



Así mismo, 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). Posteriormente, durante el primer semestre del curso 2016-2017, se analizó información relevante para el estudio, relativa a la organización escolar, así como diversos documentos institucionales. El resultado de dicho análisis se presenta a continuación, organizado de acuerdo a las preguntas de investigación, utilizando, para el caso, evidencias empíricas, que son los testimonios de los informantes (cuya confidencialidad se ha preservando asignando códigos de números y letras entre paréntesis).

RESULTADOS

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

1. ¿Cuáles son los parámetros de éxito que aplican en las 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, como se muestra en el siguiente testimonio: “Podemos 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, 2016). 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 metodológicas tales como la capacitación a los docentes en el enfoque de Dimensiones del aprendizaje (Marzano, 2002), las Inteligencias múltiples de Howard Gardner (2016) y el Aprendizaje colaborativo. Así lo expresa una maestra: “Nosotros ya no usamos mesa bancos, 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” (CA, 2016). 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, 2016).

Las contribuciones más significativas del director a la mejora escolar reconocidas por la comunidad, fueron 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, 2016). Así mismo, el Director expresa que:



Se ha solicitado que todo departamento tenga una planeación desde el inicio... Segundo, se ha ido invitando a llevar como registro a documentar procesos... Tercero, hemos generado algunos momentos de revisión del camino recorrido para ir generando una visión de conjunto (D, 2016).

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” (A1, 2016). 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, 2016). 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 posee; 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 sólo por cumplir un trabajo sino por entregar todo su esfuerzo en la construcción de seres humanos” (AR, 2016). Otro aspecto relevante es la *atención a la persona*; al respecto, el Director dice: “La percepción que las familias tienen, como una escuela que se preocupa por ellos, que los acoge, que los recibe, que los atiende”. Tal como se aprecia, el estilo de liderazgo ejercido genera compromiso docente, que se asocia a vincular metas, colaboración y valores -solidaridad, colaboración, interdependencia, negociación, reflexión compartida-, que propicien una cultura para el cambio sostenible (Pons, 2018).

Así, 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 Castro, Hernández, Krichesky & Murillo (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).

Es evidente, por los testimonios recogidos, que la provisión de una visión clara y de sentido a la escuela, está favoreciendo una comprensión compartida y una misión común, centrada en el progreso de todos los estudiantes a la vez que se generan altas



expectativas con referencia al desempeño de los alumnos y de los adultos, lo cual motiva a las personas en pos de metas compartidas (Bolívar, 2010; Sun, 2016). Por otra parte, el liderazgo pedagógico se plantea la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje al generar estrategias de aula innovadoras que facilitan el seguimiento a los alumnos con dificultades y necesidades diversas (Bignold, et al. 2005).

2. ¿De qué manera los directores y otros líderes escolares ayudan a mejorar el rendimiento individual y organizacional en las escuelas en contextos de vulnerabilidad?

Desde los enfoques descritos para la comprensión del ejercicio del liderazgo, el desarrollo de las personas y de la organización es esencial (Leithwood & Riehl, 2005; Castro, Hernández, Krichesky & Murillo, 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 el Director mismo lo refiere: “Seamos claros en lo que estamos esperando de ti y eso da posibilidad de crecimiento”. Por otra parte, existe 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.

Igualmente, 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 y otras.

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, 2016), 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 Chapman y Harris (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 cooperación y las relaciones positivas con las familias y la comunidad (Leithwood & Riehl, 2005). Con referencia al orden y organización, se manifestó que: “al principio costó la relación también, porque fue una persona que llegó a mover estructuras” (HH, 2016). 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 a los procesos grupales. A través de los departamentos, por ejemplo, a través de *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”.

3. ¿Cómo afecta el contexto escolar interno y externo al desempeño individual y organizacional en las escuelas en contextos de vulnerabilidad?

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. El ambiente interno se refiere a la cultura organizativa de la escuela, en donde se desarrollan normas, creencias, actitudes y valores compartidos, e igual el rol del director es clave “en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo” (Castro, Hernández, Krichesky & Murillo, 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, 2016). 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, 2016). Esta actuación del Director es coincidente con lo que señalan Ahtaridou et al. (2009), al afirmar que es necesaria su influencia en la motivación y compromiso del personal docente, así como el desarrollo de la capacidad del liderazgo por parte de los profesores, cercano a lo que Anderson, Leithwood, Louis & Wahlstrom (2004) sugieren como un liderazgo instruccional, que consiste en proveer a los docentes y a los estudiantes de guía y orientaciones claras para generar e interpretar información evaluativa y diagnóstica, a fin de tomar decisiones centradas en la mejora del aprendizaje.

En este sentido, 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; al respecto, un docente señala: “Ahora buscamos decir las cosas en el momento, es una comunicación activa, asertiva y respetuosa”. Del mismo modo, “se han delegado más tareas a las academias” (HK, 2016).



Ahora, el ambiente externo está considerado como los actores -individuos y organizaciones- que interactúan con la comunidad educativa, 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. Así mismo, 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 cumplir 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, 2016). Además existen programas temporales ofrecidos por organizaciones: “El año pasado vinieron con el programa de prevención de *bullying* por parte de la PGR³” (PD, 2016).

Por otra parte, la escuela le abona a una cultura de paz y convivencia tanto dentro como fuera. A pesar de las dificultades y condiciones adversas que imperan en las cercanías por la pobreza, la marginación y la violencia, la escuela se mantiene como un lugar de acogida, en donde, incluso, los chicos no escolarizados miembros de pandillas acceden para jugar y buscar algo de esparcimiento.

A diferencia de otros espacios públicos en donde hay robos, pleitos callejeros, acciones vandálicas y violencia, la escuela y sus instalaciones son respetados gracias, en parte, a un pacto que hicieron con los líderes de las pandillas, según expresa el Director:

Se hizo un pacto entre las pandillas de alrededor donde se acordaba que la escuela iba a ser un espacio neutral y que los muchachos que a la escuela asistían, pues iban a ser respetados... Hoy el barrio tiene una consideración especial con la escuela y entonces eso nos ayuda a que nuestros muchachos estén seguros, tenemos una escuela de puertas abiertas.

Los testimonios arriba mencionados, están en consonancia con investigaciones recientes, cuyos hallazgos sugieren que si los estudiantes no se sienten física y emocionalmente seguros, a causa de factores contextuales e interpersonales, ven reduci-

³Procuraduría General de la República



do su aprovechamiento académico y su bienestar general, lo cual lleva a pensar que los docentes y padres encaminan adecuadamente sus esfuerzos en la creación de un entorno escolar favorable al aprendizaje (Cohen & Devine, 2007; Díaz-Vicario & Gairín, 2014; Arias-Castañeda, Bazdresch-Parada & Perales-Franco, 2014; Leger, Young, Blanchard & Perry, 2010).

CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió el acercamiento a una comunidad escolar donde se viven 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 constató 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 marista, 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.

En tal sentido, tratan de avanzar hacia el ideal propuesto en el *Modelo Educativo* (Fomento Mexicano de Servicios Educativos, 2017, p. 67): *"Incorporamos los aportes de la pedagogía y la educación popular para contribuir a construir sueños y a sembrar la esperanza de que es posible un mundo mejor, como seres éticos, conscientes y utópicos"*.

La escuela ha empezado a ser reconocida en los alrededores por la esmerada atención a los alumnos, especialmente a 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 a cabalidad con 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. Para ello, como afirman acertadamente Domingo & Martos (2018), se necesita:

Avanzar hacia un currículum verdaderamente inclusivo y garantista para todos de unos niveles mínimos de competencia, éxito, participación y presencia activa en un marco de dignidad, con metodologías que enganchen y en dinámicas y contextos organizativos que sean potentes entornos de aprendizaje, vivencias y ciudadanía (p. 348).

Habría que señalar, finalmente, algunos cuestionamientos que podrían orientar futuras investigaciones, tales como: ¿Cuál es la preparación profesional requerida por los directores y docentes para desempeñar el liderazgo en estos contextos? ¿Qué conocimientos y saberes se derivan de la comparación de los hallazgos de otros estudios de caso de directores escolares en contextos de alta necesidad? ¿De qué manera una gestión horizontal y un liderazgo distribuido posibilitan procesos de empoderamiento para la innovación y la mejora escolar? La respuesta a estos y otros cuestionamientos arrojará luz mediante conocimiento socialmente relevante para la mejora del liderazgo directivo escolar en contextos de alta necesidad.

Referencias

- Álvarez, C. & San Fabián J.L. (junio, 2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Ahtaridou, E., Brown, E., Day, Ch., Gu, Q., Harris, A., Hopkins, D., Kington, A., Leithwood, K. & Sammons, P. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. Nottingham: National College of School Leadership
- Ainscow, M. & Azorín, C. (March, 2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 263-280. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Anderson, S. (julio-diciembre, 2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 35-52.
- Anderson, S., Leithwood, K., Louis, K.S. & Wahtstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Arias-Castañeda, E., Bazdresch-Parada, M. & Perales-Franco, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, Jal.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11117/2432>.
- Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., Saavedra-Muñoz, J. & Tapia-Gutiérrez, C. (mayo-agosto, 2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores* 14(2), 389-409.
- Bennet, J. & Murakami, E. (January-April, 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. doi:10.1108/IJEM-08-2013-0128
- Bignold, B., Dimmock, C., Middlewood, D., Shah, S., Stevenson, H. & Walker, A. (2005). *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Bolívar, A. (julio-diciembre, 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. & Murillo, F.J. (diciembre, 2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14(2), 15-60.
- Brewer, C. & Klark, H. (March, 2013). Successful leadership in high-needs schools: An examination of core leadership practices enacted in challenging contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768-808.
- Bush, T. (2016). 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 de Chile: Universidad Diego Portales.
- Calderón, D. (2017). La triple exclusión en México. En P. González-Rubio & 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. & González, P. (diciembre, 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.
- Castro, A., Hernández, R., Krichesky, G. & Murillo J. (enero-junio, 2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186.
- Clarke, S., Drysdale, L. & Gurr, D. (June, 2014). High-need schools in Australia. *Management In Education*, 28(3) 86-90.
- Cohen, J. & Devine, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Nueva York: Teachers College Press.
- Chapman, C. & Harris, A. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Final Report. NCSL.
- Chocarro, E. (2018). Compartiendo experiencias para la mejora educativa desde el liderazgo. En F. Murillo (Coord.). *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 122-125). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Díaz-Vicario, A. & Gairín, J. (septiembre, 2014). Entornos seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206.
- Domingo, J. & Martos, M. (2018). Diálogos de líderes pedagógicos por la inclusión en procesos de incremento de capacidades profesionales en sus escuelas. El caso de Atlántida Granada. En F. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 347-351). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Edwards, M. M. & Shields, C. M. (November, 2004). Who is "At-risk" and what can educators do about it? Paper presented at the New Zealand Association of Research in Education Conference, Wellington.
- Euán, R., Farrán, N. & Hernández-Castilla, R. (mayo-agosto, 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.
- Fernández, J. & Hernández, A. (octubre-diciembre, 2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- Fomento mexicano de Servicios Educativos (2017). *Modelo Educativo Marista*. Manuscrito inédito.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples (3ª Ed.)*. México: Fondo de Cultura Económica.



- González, M.T. (diciembre, 2014). El liderazgo para la justicia social en las organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.
- Guerra, P., Jacobs, J., Nelson, S. & Yamamura, E. (2013). Developing Educational Leaders for Social Justice: Programmatic Elements that Work or Need Improvement. *Educational Research and Perspectives*, 40, 124-149.
- Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C. & Murillo, F. (2018). Directores de una escuela primaria y su compromiso con la justicia social, una mirada desde la cuna. En F. Murillo (Coord.). *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 400-404). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Hohepa, M., Lloyd, C. & Robinson, V. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Jacobson, S. & Johnson, I. (2011). Successful leadership for improved student learning in high needs schools: U.S. Perspectives from the International Successful School Principal ship Project (ISSPP). En T. Townsed & J. MacBeath (eds.), *International Handbook of Leadership for Learning, Springer International Handbooks of Education 25*, 553-569. doi: 10.1007/978-94-007-1350-5_31
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (May, 2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.
- León, M. (enero-abril, 2012). El Liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Martín-Crespo, M. & Salamanca, A. (marzo-abril, 2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4.
- Martínez, F. (abril-junio, 2012). Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación. *Bordón*, 64(2), 41-50.
- Marzano, R. (2002). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum development.
- Murillo, J. & Hernández-Catilla, R. (diciembre, 2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2), 11-30.
- Navarro-Granados, M. (abril, 2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Notman, R. (2015). Leadership in New Zealeand high-needs schools: An exploratory study from the International School Leadership Development Network Project. *Scottish Educational Review*, 47(1), 28-48.
- Leger, L., Young, I., Blanchard, C. & 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>
- Pons, F. (2018). Incidencia del liderazgo distribuido de los directores de las escuelas públicas de Santo Domingo y el compromiso de sus docentes. En F. Murillo (Coord.). *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 592-599). Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación.
- Robinson, V. (2016). 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 de Chile: Universidad Diego Portales.



- Robinson, V., Lloyd, C. A. & 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.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Editorial Morata.
- Sun, J. (2016). 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 de Chile: Universidad Diego Portales.
- Theoharis, G. (April, 2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.