



LIDERAZGO EN ÉPOCA DE CONFINAMIENTO

ENSAYOS HACIA UNA EDUCACIÓN RENOVADA

Miguel Ángel Díaz Delgado
Coordinador



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”

Liderazgo en época de confinamiento

Ensayos hacia una
educación renovada

C O L E C C I Ó N

ROSARIO M. GUTIÉRREZ ESKILDSEN

Pedagogía y educación

Guillermo Narváz Osorio
Rector

Thelma Leticia Ruiz Becerra
División Académica de Educación y Artes

Liderazgo en época de confinamiento

Ensayos hacia una
educación renovada

Miguel Ángel Díaz Delgado
Coordinador



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



Interleader
Globally shared learning,
for situated leadership practices



Simposio
Internacional
Liderazgo y Dirección de
Organizaciones Educativas

Primera edición, 2021

© Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
www.ujat.mx

Coordinación editorial y edición
Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo A.C. “Interleader”
Interleader.org.mx

ISBN: 978-607-606-563-1

Para su publicación esta obra ha sido dictaminada por el sistema académico de pares ciegos. Los juicios expresados son responsabilidad del autor o autores y fue aprobada para su publicación.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

Hecho en Villahermosa, Tabasco, México.

Contenido

Agradecimientos	9
Liderazgo educativo, ensayos y propuestas investigativas ante el confinamiento	13
Miguel Ángel Díaz Delgado	
Liderazgo directivo durante la pandemia: repensar la formación ausente	27
Mario Hernández Arriaga	
Liderazgo y dirección escolar en tiempos de COVID-19	45
Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda	
Liderazgo directivo, implicación para el preescolar en Querétaro a partir de la contingencia por el COVID-19	67
Minerva Ramírez Meza	

Equipos directivos de Tapachula, desafíos en época de pandemia	81
Maricarmen Juárez Gálvez / Miguel Ángel Díaz Delgado	
Experiencias docentes para el trabajo de las TAC's en cuarentena	91
Sergio Hugo Hernández Belmonte / María Elena Gómez Gallegos / Yolanda Cabrera Barrera	
Emergencia sanitaria y estilos de liderazgo, el caso de un colegio privado en Ciudad de México	111
Juan Carlos Dávila Gutiérrez	
El liderazgo a distancia, nuevas tendencias y retos	127
Demetrio Navarro del Ángel	
Siglarío	143
Sobre los autores	145

Agradecimientos

La presente obra es fruto de un trabajo colectivo desde la Red de Investigación y práctica en Liderazgo Educativo “Interleader”, el Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILED), en colaboración con un grupo de profesionales comprometidos en la labor educativa de México y otras latitudes a nivel global.

En primer lugar, deseamos expresar nuestro reconocimiento y gratitud a todos los colegas que participaron en la realización del “Foro de liderazgo educativo a distancia”, evento que impulsó la idea de esta obra.

El foro se desarrolló a través de las redes sociales de la Red Interleader y el SILED, con la consigna de favorecer el diálogo horizontal entre profesionales de la educación y expertos que acompañaron en la cuarentena a distintas comunidades desde nivel primario hasta el terciario de educación; sus acciones contribuyeron a impulsar la resiliencia y la reflexión sobre el escenario caótico generado por la pandemia. En el evento participaron colegas experimentados y académicos de México, Estados Unidos de América (EE. UU.), Chile y Guatemala, durante tres días en pleno confinamiento global, hacia mayo de 2020.

En una crónica breve, destacaríamos la presentación en el primer día de Minerva Ramírez Meza y Maricarmen Juárez Gálvez de Interleader, quienes desarrollaron el tema “Liderazgo de equipos directivos en época de pandemia”; a ellas siguió el investigador Juan Pablo Queupil Quilamán, proveniente de la Universidad Católica Silva Henríquez, quien abordó la temática “Sistemas Educativos en tiempos de pandemia: escenarios y desafíos”.

Hacia el segundo día, Carolina Tapia Cortés, de la Universidad Anáhuac Puebla, y Juan Carlos Miranda Arroyo, de Interleader y Epiistemas Educativos aportaron sus puntos de vista en la mesa “Formar directivos en IES públicas y privadas: perspectivas post-COVID-19”; mientras que Flor García Mencos, de la Asociación para el Liderazgo en Guatemala, habló sobre las “Redes de práctica en liderazgo educativo, desafíos ante la emergencia global”.

Durante el tercer día se desarrolló la mesa “Docencia resiliente y usos de la tecnología durante la cuarentena”, conformada por Katia Noemí Ureña de la Secretaría de Educación Jalisco y Raúl Hurtado Pérez de Interleader. Cerraron con la mesa de diálogo “Inclusión y resiliencia desde las instituciones educativas de México y EE. UU.”, Marisela Silva Morgan, profesora de la Universidad de Arizona y Erika Geovana Ortega Zepeda, de Interleader.

En el foro destacaron como moderadores Danny Echerri Garcés de la Universidad de Guadalajara, Alicia Guadalupe González Gómez, vicepresidenta de Interleader y Miguel Ángel Díaz Delgado, presidente de la Red. La organización

corrió a cargo de María del Pilar Carrillo Marín, además de otros colegas, aludidos como ponentes y moderadores.

La audiencia fue excepcional, conformada por profesionales de la educación de varios estados de la República mexicana, España, Costa Rica, Guatemala, Colombia, Chile, EE. UU., Argentina y Ecuador; por día, el alcance de las transmisiones sobrepasó los tres mil, y los videos del foro, que aún se pueden encontrar en las redes sociales Interleader SC y Simposio Internacional de Liderazgo Educativo, han alcanzado decenas de miles de reproducciones en suma. A quienes lo hicieron posible, nuestro reconocimiento y agradecimiento total.

Posterior al foro, se conformó un equipo editorial liderado por Miguel Ángel Díaz, con la colaboración de María del Carmen Márquez Ramírez, Alicia González Gómez, Pilar Carrillo Marín y Juan Carlos Dávila Gutiérrez, quienes convocaron al envío de contribuciones que conforman este compendio. En esta labor fue fundamental la difusión de redes de investigación y otras instituciones educativas, además del apoyo de los colegas de Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas, cubanas y estadounidenses que colaboraron como pares ciegos.

Muy especialmente se agradece la generosidad intelectual de los autores que participan en esta obra: Mario Hernández Arriaga, Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda, Minerva Ramírez Meza, Maricarmen Juárez Gálvez, Miguel Ángel Díaz Delgado, Sergio Hugo Hernández Belmonte, María Elena Gómez Gallegos, Yolanda Cabrera Barrera, Juan Car-

los Dávila Gutiérrez y Demetrio Navarro del Ángel, a quienes queremos refrendar nuestra más sincera gratitud por su implicación comprometida. No olvidamos a los colegas que enviaron sus trabajos y que por diversos motivos no lograron incluirse en la obra.

Por último, nuestro permanente aprecio a los colegas de la Red Interleader en México, Canadá, Cuba, Puerto Rico y EE. UU., que nos dan soporte permanente en la realización de tareas académicas, investigativas, de asesoría y transformación de la práctica educativa global con enfoque en el liderazgo educativo y, sobre todo al público lector y seguidor de nuestra Red en todos los países iberoamericanos y norteamericanos que nos abren las puertas para sostener nuestro continuo “aprendizaje global para el liderazgo local”.

Liderazgo educativo, ensayos y propuestas investigativas ante el confinamiento

A manera de presentación

Miguel Ángel Díaz Delgado

El 2020 sacudió al mundo. Desde su inicio mostró un rostro crudo con el aumento en la tensión internacional entre potencias nucleares (*El Financiero*, 2020), la guerra del mercado que enfrentó los gigantes comerciales (Bradsher, 2020), los devastadores incendios en Australia (Granda, 2020) y la polarización política inducida en democracias –en desarrollo– de Latinoamérica debido al procesamiento de casos de corrupción entre el empresariado de élite y gobiernos de la región.

No obstante, estos procesos palidieron ante el esparcimiento global del Coronavirus (SARS-COV-2) –desde finales de febrero– en todo el mundo, situación que devino en el detenimiento de las actividades económicas globales, el confinamiento de todos los sectores de la población mundial (Infobae, 2020b), la aceleración de investigaciones biológicas contra el virus en detrimento del gasto en otras áreas priori-

tarias (OMS, 2020), el cierre de fronteras en diversos países del orbe (Infobae, 2020a), la infección y muerte de sectores vulnerables, la caída estrepitosa de mercados bursátiles, el aislamiento social de sectores antes hipercomunicados, el detenimiento casi total del turismo, el aumento de problemas psicológicos en las poblaciones y un listado indefinido de efectos secundarios que aún están por conocerse.

La pandemia está teniendo efectos –de salud pública, económicos, educativos– inconmensurables en México; el número de fallecidos al corte editorial de este trabajo supera los 65 mil (Milenio, 2020), cerca de 12 millones de desempleados (France 24, 2020) y un 10 % de deserción en educación básica, es decir, 25 millones de estudiantes abandonando el nivel (*Animal Político*, 2020).

Aun así, la tendencia previa a la pandemia en la nación era poco menos que alentadora. El esquema educativo público recién se recuperaba de una reforma enajenante de la agencia docente y de directivos, los impulsos de las políticas de regeneración de 2019 aún no encontraban impacto a nivel escolar. Por su parte, la educación privada continuaba una inercia centrada más en la competencia económica, que en el aporte significativo a las comunidades que la integran.

Las insuficiencias crónicas del sistema educativo previas a la pandemia por el COVID-19 radicaban en los bajos resultados educativos, la desigualdad en la calidad de la enseñanza y en el acceso a los medios básicos para aprender. La combinación entre el confinamiento y las insuficiencias crónicas del Sistema Educativo Nacional (SEN) del nivel básico tuvo efec-

tos visibles al cierre del ciclo 2019-2020 e inicios de 2020-2021. En medios electrónicos se conocieron los principales síntomas: desigualdad de acceso a los medios educativos a distancia (Lloyd, 2020) —expresados en la carencia en el acceso a equipos de cómputo, la baja cobertura del internet en casas—, la necesidad de los padres de familia por acudir al trabajo dejando a los hijos a cargo de tareas del hogar, la exposición de una irregular formación docente en tecnologías del aprendizaje (Ruiz, 2010), una notoria organización escolar incipiente o la baja diligencia de parte de sectores en el profesorado para emprender trabajos a distancia y, en otros casos, la saturación de tareas de enseñanza (García, 2020), factores que impactaron las actividades frente a grupo de los profesionales de la educación.

En este lapso de confinamiento la vida intelectual tuvo intenciones de apoyar la labor docente; se abrieron talleres, seminarios en línea y foros para formar, reflexionar y disminuir la tensión de la labor educativa. La presente recopilación de escritos, tuvo origen justamente en el “Foro de liderazgo educativo a distancia” desarrollado por la Red Internacional en Liderazgo Educativo “Interleader”, donde se analizaron las posibilidades de lo educativo desde y posterior al confinamiento.

Este ejercicio expositivo y relativamente participativo, alcanzó público de varios países latinoamericanos y zonas de EE. UU. y convocó al envío de colección de ensayos y resultados preliminares de investigación que versaban sobre [1] la formación docente y directiva ante la educación a distancia,

[2] las competencias digitales del magisterio para continuar enseñando en confinamiento, [3] los accesos de estudiantes y padres de familia a dispositivos electrónicos y recursos de apoyo para aprender en casa, [4] el replanteamiento de nuevos estilos de liderazgo, y [5] los medios de comunicación digitales para la configuración de líderes virtuales.

Los trabajos recibidos se sometieron a una revisión de pares ciegos. Aquellos aprobados se enviaron a edición por colegas de Interleader y hoy se presentan siete escritos que tienen un objetivo común: analizar las implicaciones de los profesionales de la educación en México a la luz de las perspectivas del liderazgo educativo durante el confinamiento, documentando las condiciones educativas y sistémicas, las acciones escolares implementadas y las necesidades de formación de directivos y educadores en el SEN, incluyendo experiencias de educación pública y privada.

El periodo de análisis abarca desde el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020, a los albores de 2020-2021, a partir del cual hubo un viraje, vestido de extensión en la estrategia educativa nacional “Aprende en casa II”.

El primer trabajo contenido en este libro coordinado se titula “Liderazgo directivo durante la pandemia: repensar la formación ausente” por Mario Hernández, quien da cuenta de cómo el liderazgo directivo fue un factor esencial para coordinar los esfuerzos de enseñanza; el escrito discute críticamente la ausencia de formación directiva tanto en liderazgo como en medios digitales.

Este escrito contribuye a documentar la manera en que diez directores de escuelas primarias públicas del estado de México dieron continuidad a la estrategia “Aprende en casa”, apoyados en sus conocimientos previos más que en la formación recibida. Los datos se recogieron a través de observaciones participantes entre abril y junio de 2020, durante el confinamiento.

En “Liderazgo y dirección escolar en tiempos de COVID-19”, Heryca Colmenares ejerce una crítica fundamentada sobre la función de los directores escolares —de secundaria— en tiempos de COVID-19.

En una descripción densa, el texto cuestiona las grandilocuencias de las políticas educativas en torno al liderazgo educativo y las exageradas expectativas que se tienen sobre la acción directiva en emergencias como esta, misma que pudiera estar distante de cumplirlas no por falta de capacidad, sino por el laberinto burocrático del SEN y la complejidad de los contextos escolares mexicanos; el texto enfatiza las deficiencias estructurales y sobre todo las carencias formativas de los directores de secundaria, y termina proponiendo algunas bases para que universidades y centros públicos aporten a las prácticas en liderazgo.

Minerva Ramírez, en “Liderazgo directivo, implicaciones para el preescolar en Querétaro, a partir de la contingencia por el COVID-19”, reflexiona desde su propia práctica sobre las carencias y dificultades para la atención a distancia de alumnos de educación preescolar pública. Sostiene que la brecha económica y social de las familias y un bajo cono-

cimiento sobre medios digitales en el magisterio queretano fueron obstáculos para ofrecer la educación a distancia. En contraparte, exalta un destacado nivel de responsabilidad de las educadoras y el acompañamiento desde la dirección, como clave para aminorar los efectos nocivos del cierre de escuelas; la autora considera que el liderazgo directivo aportó considerablemente en la colaboración entre docentes y el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

En “Equipos directivos de Tapachula, desafíos en época de pandemia”, Maricarmen Juárez y Miguel Ángel Díaz debaten sobre la importancia de prolongar la educación a distancia para evitar contagios masivos; sostienen su tesis en la precariedad de las escuelas rururbanas, rurales e incluso urbanas de la región, donde la labor de los equipos directivos dio muestra de firmeza, voluntad y agencia durante el confinamiento, y aun así, las condiciones para el regreso a las labores educativas en las escuelas se consideraba poco viable al inicio del ciclo posterior (2020-2021).

En el texto se propone la implementación de la entrega de impresos, radio y televisión para comunidades con bajo acceso a internet y equipo de cómputo; cabe señalar que una estrategia con esas características fue impulsada *a posteriori* por el Gobierno Federal en agosto 2020, con el programa “Aprende en casa II”. El texto propone, además, una lógica colaborativa que permita el acompañamiento permanente a los profesores, estudiantes y comunidades escolares desde equipos directivos conformados por la asesoría técnico-pedagógica, la supervisión, la dirección y jefatura de sector.

Por su parte, Sergio Hernández, María Gómez y Yolanda Cabrera contribuyen a esta obra con “Experiencias docentes para el trabajo de las TAC’s en cuarentena”, en el cual acreditan cómo el profesorado de educación básica pública se apropió de los avances tecnológicos orientando su aplicación en el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Los autores se basan en el concepto de la experiencia profesional docente y resaltan a partir de ella una “ruptura de la visión profesional del magisterio”.

El escrito demuestra que no son solo los alumnos, sino sus profesores e instituciones quienes también deben aprender de manera permanente para poder enfrentar coyunturas y crisis similares a las del COVID19. De las decisiones y tácticas de los docentes dependerá el liderazgo que adquieran en la comunidad educativa, así, el liderazgo no es una cualidad que dependa del control, sino de la implicación profesional; tampoco radica en el cargo, sino en el compromiso personal y profesional. La resiliencia será una característica central para salir adelante en la posterioridad del confinamiento.

En la sexta contribución, “Emergencia sanitaria y estilos de liderazgo en colegios privados”, Juan Carlos Dávila analiza la conformación de estilos de liderazgo en directores generales, coordinadores académicos y profesores de asignaturas de colegios privados durante la etapa de confinamiento, los cuales —a su consideración— influyeron para que los docentes pudieran innovar y crear un prototipo de modelo educativo a distancia. La experiencia analizada plantea una propuesta para el desarrollo y discusión de nuevas líneas

de investigación sobre la conformación de líderes virtuales. La obra se completa con el texto “El liderazgo a distancia, nuevas tendencias y retos” aportado por Demetrio Navarro, quien propone un replanteamiento en la aplicación del término “liderazgo” como el SEN lo concibe; el autor cuestiona la asequibilidad en situaciones críticas como la generada por la pandemia y propone prácticas directivas basadas en la sinergia con el profesorado. De la contribución se destaca un decálogo de características a tomar en cuenta, mismas que si bien ya son consideradas por la vasta teoría en el área, recuerdan su importancia a quienes se ostentan como líderes en las instituciones educativas.

En general, la obra que tiene en sus manos genera reflexiones hacia la estructura y los actores educativos del país, corroborando las necesidades de formación, adquisición de infraestructura básica para la educación a distancia, pero, sobre todo, es una proclama por lograr el acceso de todos a los medios necesarios para una mejor educación, pugna por la equidad y documenta algunos modelos de actuación empleados en medio de la crisis.

Como todo trabajo académico, el compendio deja sin abordar flancos importantes que pueden ser retomados en sucesivos esfuerzos, entre ellos se encuentra la atención a comunidades indígenas en medio de la pandemia, la implicación de la emergencia para estudiantes con discapacidad, los efectos en comunidades en pobreza y sin acceso a internet en distintos países, las implicaciones de la crisis para estudiantes internacionales, el desfase de las propuestas investigativas o

desde las políticas educativas ante la pandemia y la crítica académica descontextualizada en tiempos de crisis; mismos que, si bien se mencionan periféricamente, es preciso explorarlos a profundidad. Si se toma en cuenta que la obra se deriva de la reflexión, de los diálogos en línea generados por una red en investigación y práctica del liderazgo educativo que convocó a profesionales interesados a pensar en medio del torbellino que representó el confinamiento.

Quizá el mérito central del conjunto de textos es que todos sus autores son profesionales de la educación, quienes estuvieron trabajando a distancia: profesores de educación básica y normal, asesores pedagógicos, directores y estudiantes de posgrado que, apelando a su experiencia, documentan, analizan y critican la realidad, examinando también las condiciones y los medios que la generan.

Así, el libro en su marco más amplio cuestiona lo dado por verdad teóricamente descrita, con la luz de la práctica de los profesionales educativos que participaron de procesos educativos a distancia durante el confinamiento.

El hecho de que el compendio fue escrito por profesionales, supuso tanto una ventaja como un desafío. En un sistema educativo que propicia y perpetúa impresionantes brechas entre la vida intelectual –del ámbito académico– y la práctica docente –del ámbito profesional–, los lenguajes, referentes y acercamiento a la complejidad conceptual requirieron de cierta reinterpretación; el equipo de edición tuvo que esforzarse en reordenar las reflexiones, aportando a dar sustento a lo dicho, desde una mirada eminentemente práctica. Adicio-

nalmente, ante una labor educativa generalmente idealizada, la obra auto-reflexiva tampoco escapa del todo de expresiones que romantizan la propia labor.

La obra procura la libertad de expresión con responsabilidad y sustento de las ideas vertidas en sus líneas, se presenta respetando las visiones particulares de cada autor, incluso cuando no haya una suscripción de quien coordina a todos los dichos, principalmente porque el valor de la propia obra es un esfuerzo de profesionales y académicos cercanos a la práctica profesional comprometidos con la mejora, un producto que intersecta la revisión de la práctica, el razonamiento y la orientación teórica. Un compendio que puede considerarse producto de la *praxis*.

Referencias

- Animal Político* (28 de agosto de 2020) “SEP estima deserción de 10 % en educación básica y 8 % en superior por la COVID”, *Animal Político*, recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2020/08/sep-desercion-educacion-covid/>.
- Bradsher, Keith (20 de enero de 2020) “El pacto entre China y Estados Unidos podría continuar con la guerra comercial”, *The New York Times*, recuperado de: <https://www.nytimes.com/es/2020/01/20/espanol/negocios/acuerdo-china-estados-unidos.html>.
- El Financiero* (04 de enero de 2020) “Las amenazas entre Estados Unidos e Irán tras asesinato del general iraní”, *El Financiero*, recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/las-amenazas-entre-estados-unidos-e-iran-tras-asesinato-del-general-irani>.
- France 24 (17 de junio de 2020) “Millones de empleos perdidos en México, la otra cara de la crisis por el COVID-19”, *France 24*, recuperado de: <https://www.france24.com/es/20200617-mexico-desempleo-econom%C3%A1Da-crisis-covid19-pandemia>.
- Granda, Manu (13 de enero de 2020) “La biodiversidad australiana, en llamas”, *El País*, recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2020/01/12/actualidad/1578856851_053264.html.
- Infobae* (17 de marzo de 2020) “Fronteras cerradas por el coronavirus: qué países no dejan entrar a los extranjeros”, *Infobae*, recuperado de <https://www.infobae.com/america/>

mundo/2020/03/17/fronteras-cerradas-por-el-coronavirus-que-paises-no-dejan-entrar-a-los-extranjeros/.

Infobae (28 de marzo de 2020) “La mitad del mundo pasará el fin de semana confinado y asustado por la pandemia del coronavirus”, *Infobae*, recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mundo/2020/03/28/la-mitad-del-mundo-pasara-el-fin-de-semana-confinado-y-asustado-por-la-pandemia-del-coronavirus/>.

García, José (24 de marzo de 2020) “Los alumnos y sus padres, desbordados por los deberes”, *La Vanguardia*, recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/vivo/mamas-y-papas/20200324/4861870274/alumnos-padres-desbordados-deberes.html>.

Lloyd, Marion (2020) “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19”, en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), *Educación y Pandemia. Una visión académica*, Ciudad de México, IISUE-UNAM.

Milenio (28 de agosto de 2020) “Suman 62 mil 76 muertes por coronavirus en México; hay 573 mil 888 casos”, *Milenio*, recuperado de <https://www.milenio.com/politica/comunidad/coronavirus-26-agosto-mexico-alcanza-62-076-muertos-573-888>.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (06 de febrero de 2020) “La OMS trata de acelerar la investigación y la innovación frente al nuevo coronavirus”, OMS, recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/detail/06-02-2020-who-to-accelerate-research-and-innovation-for-new-coronavirus>.

Ruiz, Ana (2010) “Formación docente en tics. ¿Están los docentes

preparados para la (r)evolución TIC?”, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2010, pp. 35-44.

Liderazgo directivo durante la pandemia: repensar la formación ausente

Mario Hernández Arriaga

Introducción

A pesar de una ausente formación previa, una cohorte de directores de educación básica en México son líderes. Poco entienden sobre aspectos teóricos del liderazgo porque las políticas educativas han dejado para momentos indeterminados una formación inicial en la que ese tema y otros más, se incluyan; no obstante, desde que adquieren una posición como directores, asumen con seriedad la responsabilidad y ejercen en la cotidianeidad lo que Bolívar (2019) denomina prácticas de liderazgo exitosas para contribuir a brindar, desde su ámbito, una buena educación a todos los alumnos.

Empíricamente, los directores líderes articulan esfuerzos dispersos, a veces aislados de la organización escolar, incluso, actúan a contracorriente de las condiciones sociales y económicas de los alumnos.

El aporte a la mejora paulatina de los aprendizajes es uno de los argumentos medulares de su acción, por los que se brega para lograr una formación específica previa y permanente (Bush, 2018; Pont, 2017).

La pandemia por el COVID-19 trajo consigo un escenario distante al de la realidad tradicional que se teje en las escuelas. El liderazgo directivo, en ese entorno, ha sido una vez más un factor para enfrentar con éxito las exigencias de la nueva modalidad de trabajo jamás experimentada.

Como anotó Hargreaves (2020), desde casa se experimentó el compromiso de diferentes actores educativos —profesores y padres de familia— quienes intervinieron en el proceso; sin embargo, la movilización armónica de los engranes escolares no fue un acto casual, su detonador causal es el liderazgo del director.

Tomando en cuenta las notas previas, el presente texto tiene como propósito rescatar algunas prácticas de liderazgo exitosas realizadas por directores de diez escuelas de educación primaria públicas del estado de México. Más que una memoria para encomiar el liderazgo se trata de una reflexión que pugna por una formación previa y permanente, que enfatice en el cambio de actitudes y las prácticas de liderazgo.

El texto expresa una crítica a la ausencia formativa, argumento que sostiene la tesis central de la importancia de aportar a los directivos un sustento teórico—práctico. El estudio se desarrolló del 27 de abril al 5 de junio de 2020, para ello, fue central el uso de bitácoras y orientarlo de manera participativa para un posterior seguimiento.

En línea con las propuestas expresadas por los directores escolares participantes, se buscó implementar *a posteriori* los procesos y metodologías que emergieron de este ejercicio con

los profesores, para dar continuidad a los aprendizajes de los alumnos utilizando la estrategia *Aprende en casa*.

La ausente formación

Existen dos espacios según Ferry (2008) en los cuales el ser humano se forma: los informales y los creados explícitamente para ese propósito. En sentido estricto, ambos son importantes porque los primeros que se activan en el terreno de la práctica fortalecen a los segundos, generalmente basados en aspectos abstractos y escolarizados.

El espacio formal se erige en una infraestructura física e intelectual; en otras palabras, alude a la presencia de un edificio y los mediadores –profesores, programas de estudio y otras exigencias académicas más–; también son partes esenciales los recursos económicos y el Estado, es decir, los organismos con sus leyes y normas. Ahora bien, como notas anexas se puede argüir que el aditivo económico mantiene vivo el espacio formal mientras que el Estado es ente regulador del desarrollo formativo del individuo, mediado por un marco de competencias o prácticas; pero también certifica, mediante la emisión de documentos oficiales, que se ha completado un ciclo formativo.

Lo sustancial del espacio formal y sus dispositivos, de acuerdo con Ferry, es proporcionar “formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales de la mejor manera” (Ferry, 2008: 54); esta presupone promover habilidades en las personas, *hacerlas diferentes*. La asistencia al espacio y la observancia puntual de los requeri-

mientos del proceso de aprendizaje no es formación, hasta que se despliega en la *praxis*, frente a las circunstancias y la mejora constante del medio.

El espacio formal es una eterna ausente para la formación de los directores de educación básica en México. La arena donde forjan el liderazgo directivo está en el espacio informal, que se gesta a través de otras mediaciones: lecturas o circunstancias diversas, aunque no es errático afirmar que las más comunes de los directores mexicanos son la emulación de prácticas de otros colegas directores y el ensayo-error.

Es irónico que el Estado soslaye la parte formal, pues confía –por no decir exige– a los directores, profesores y a las organizaciones escolares en conjunto brindar una excelente educación, de calidad, a todos los alumnos, pero tiene como único soporte para ese fin la formación informal, incluso cuando en el contexto internacional se promueve la primera. La cuestión tampoco es separar ambos espacios, pues uno complementa al otro.

Aunque ausente, es importante señalar que el espacio formal de formación de directores también está llamado a concitar un cambio de actitudes (Del Pozo, 2007), conceptualizadas como conductas particulares que asumen los seres humanos en diversos contextos y situaciones. Esa particularidad es la que marca diferencias enormes entre las organizaciones escolares; no obstante, se encuentren en el mismo espacio geográfico y social.

El liderazgo directivo presente

Sin revisar ni tomar discusión de la polisemia del vocablo, mucho menos de los estilos que han llenado páginas de libros y otros textos, desde una perspectiva operacional el liderazgo que aquí se postula considera las aportaciones teóricas de Bolívar (2019), quien arguye que el liderazgo es un conjunto de prácticas adaptativas al contexto con resultados exitosos; es decir, más que alinearse a ciertas notas teóricas o modelos, de manera pura, los directores ejercen actividades diversas de acuerdo con el contexto de las organizaciones escolares que, en distintos periodos de tiempo, mejoran el aprendizaje de los alumnos.

El marco conceptual pone en el cenit proporcionar a todos los alumnos, bajo el pilar de la equidad, una educación de calidad; esto es, no sólo una escolarización con resultados mensurables mediante pruebas estandarizadas sino una formación integral. En este sentido, el liderazgo del director promueve acciones concertadas de conocimiento, habilidades y actitudes en todos los elementos de la escuela con el propósito de plantear y lograr, en conjunto, la misión educativa establecida; promueve lo que Seashore (2017) denomina “no a la compartimentación”, abandonar el trabajo aislado.

Es cierto que el director no es el actor que interactúa directamente con los alumnos en el salón de clases, no obstante, su actuar cotidiano contribuye a edificar un ambiente más armonioso entre y con los profesores, motiva a interactuar entre ellos no sólo como forma de convivencia sana sino como práctica del capital profesional, por utilizar el término

de Fullan y Hargreaves (2014), que les permite intercambiar estrategias de enseñanza y brindar confianza para dar y recibir retroalimentación. Ese actuar en apariencia frugal tiene un impacto en los aprendizajes de los alumnos, pues la armonía en la interacción social también llega a formar parte del salón de clases.

En momentos de incertidumbre, escenarios con desafíos no experimentados como el impuesto por el COVID-19, el liderazgo directivo motiva a construir una plataforma común, en unión con los demás actores de la organización escolar. Toma la iniciativa, pero también escucha las propuestas, plantea soluciones, brinda y recibe comentarios para crecer; en síntesis, suma para enfrentar otras realidades y encontrar soluciones más que excusas para evadirlas.

La propuesta conceptual quebranta el paradigma arraigado de liderazgo relacionado con la función; en otras palabras, en México el director escolar ocupa una parte superior en el organigrama y pasa a ser líder por decreto, porque es su función. En esa cultura laboral de viejo raigambre también se le instituye como un monolito, quien todo lo sabe y dado su estatus en él recae el papel de emitir ideas brillantes que los demás deberán ejecutar.

En la actualidad predomina el paradigma de liderazgo directivo relacionado con la función, pero no significa que su contraparte, el que estimula los cambios, sea un oasis inexistente: las organizaciones escolares que repuntan en aprovechamiento académico, a pesar de sus contextos adversos y más allá de la retórica oficial, son ejemplos claros. Lo ideal es

avanzar hacia el segundo escenario que, aunque débil, existe, como dejó al descubierto la pandemia del COVID-19, pero esa es una tarea para la formación aún ausente.

De un escenario a otro

Las pandemias siempre toman desprevenida a la humanidad, afirmó Camus en su novela *La peste*, y la ocasionada por el COVID-19 no fue la excepción. Sin embargo, sus efectos en la vida pública son incomparables con pandemias anteriores: una mortandad paulatina de los contagiados, las restricciones de movilidad y el confinamiento en casa, las escuelas del mundo se vieron obligadas a cerrar sus puertas y millones de alumnos dejaron de asistir a clases por tiempo indefinido (Sundheim, 2020).

Durante la pandemia del COVID-19 las escuelas cerraron, pero para la agenda gubernamental los alumnos tenían que seguir con la apropiación de aprendizajes a través de tecnologías digitales, plataformas comerciales u otras menos sofisticadas como aquellas ofrecidas por el Estado, así como formas alternativas creadas por los actores de las organizaciones escolares (The World Bank, 2020).

Los actores educativos y el Estado mismo entraron en esta nueva ola de escolarización nacional, auspiciada por organismos internacionales, que se importa sin considerar el contexto ni las condiciones particulares de las escuelas y alumnos del país.

Es probable que ningún director mexicano actual haya imaginado que en algún momento de su vida laboral ten-

dría que liderar una organización escolar a través de medios electrónicos exclusivamente, sin embargo, a partir del 20 de abril, cuando la estrategia *Aprende en casa* sustituyó las pautas del trabajo dentro de las escuelas, se encontraron con esta realidad. Una invitación súbita a practicar lo dictado por el pregón del siglo XXI, por la sociedad del conocimiento expresa en el uso habitual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En este lapso, la organización escolar estaba distante, profesores y alumnos permanecían en un confinamiento voluntario en sus hogares, con incertidumbres por el funcionamiento de la nueva modalidad de coordinar la enseñanza, cuyas implicaciones iban más allá de las promesas de los tomadores de decisiones.

El escenario estaba ahí y había un llamado claro, era momento de avanzar a pesar de las circunstancias. Con los recursos y medios electrónicos más utilizados, que no siempre disponibles para todos: Internet, televisión, radio y telefonía celular, además de sus aplicaciones, los directores líderes emprendieron la gran aventura de coordinar clases de manera virtual, con derrotero desconocido.

Liderazgo directivo en la cotidianidad

Las organizaciones escolares y sus actores tienen dinámicas propias de trabajo. En este sentido, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite algún pronunciamiento mediático, los involucrados no siempre lo asumen como propio; asimismo, las escuelas que le dan vida, primero lo digieren a

su manera, a veces tergiversado y muy distante a su sentido original. Cuando el secretario de Educación Pública convocó, en la primera mitad del mes de abril, a los educadores de procurar que todos los alumnos del país logran la apropiación de los aprendizajes clave, a través de la estrategia nacional, más que cumplir con un ciclo escolar en su sentido administrativo, encontró una buena audición en segmentos del magisterio que se alinearon a ella.

En el estado de México, la estructura administrativa hizo lo correspondiente, comunicó a través de documentos oficiales escuetos –como es usual–, a todas las instancias a emprender las acciones educativas bajo la consigna oficial. A su vez, las autoridades a nivel escolar organizaron reuniones virtuales apoyadas del software *Microsoft Teams* con los directores para alinear el trabajo educativo bajo una misma tónica; en lo posterior, en esa cascada de información, los directivos hicieron lo mismo con los profesores.

Aún con la aceptación de la nueva modalidad de trabajo, se encontró cierto escepticismo por parte de los profesores; ante ello, los directores líderes con una actitud diferente, muy propia a la complejidad del entorno, impulsaron el trabajo flexible basado en aplicaciones celulares como el *WhatsApp* y *Microsoft Teams*.

El diálogo generado en estos espacios no fue retórico, ni repetitivo; fue un espacio para generar confianza entre los menos avezados en el uso de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje. La comunicación por medio de las TIC constituyó una plaza virtual para apropiarse de nuevas herra-

mientas de trabajo, a partir de la colaboración y participación de todos, muy al estilo del liderazgo democrático (Lewin, Lippitt y White, 1939). Ese estilo marcó muchas acciones del directivo durante el confinamiento.

Seguramente los directores desconocen los estilos de liderazgo propuestos por Sergiovanni (1984), pero la práctica sugiere que aún así, aplican sus consignas. Esto se demostró en el confinamiento, ya que, a través de aplicaciones de telefonía móvil se manifestaba el líder humano que llevan dentro, en sus comunicaciones concedían tiempo para dar ánimos a todos los actores de la organización escolar (incluso a padres de familia) con frases e imágenes motivadoras obtenidas de Internet; impulsaban con palabras alentadoras a los alumnos a continuar con los aprendizajes que desde el otro lado del teléfono coordinaba su profesor.

La comunicación permanente de los directores durante la emergencia contribuyó a mitigar algunos efectos negativos del distanciamiento y la falta de interacción social ocasionados por la pandemia; incluso, inspiraron a los alumnos para mantener el interés por aprender desde casa.

Los directores como líderes pedagógicos, que pocas veces son vistos en los salones de clases, se involucraron durante el confinamiento en la planeación de las actividades para la estrategia de enseñanza a distancia. Ya no se trataba de plasmar en papel secuencias de actividades, recursos y modalidades de evaluación por parte de los profesores; durante la pandemia, ese instrumento necesitaba modificar sus bases estructurales, explicar al padre o tutor qué era lo que el alumno tendría

que aprender y cuál el camino propuesto, sistematizar con detenimiento las actividades y los recursos necesarios; en fin, hacer evidente ante todos, el norte orientativo del trabajo de alumnos y padres de familia.

La consigna emitida en varios medios de comunicación, de quedarse en casa, siempre estuvo presente en la planeación; con la creatividad que caracteriza a muchos profesores, las actividades propuestas se apoyaron en insumos que el hogar puede proveer. Desde luego, hacer uso de los materiales asequibles en casa pudo favorecer el aprendizaje en los alumnos que ciertos estudiosos denominan kinestésicos.

En una combinación de liderazgo educativo y autoridad simbólica, se ocuparon de la observancia puntual de las actividades con los alumnos y el logro eficaz de la misión institucional. Los directores escolares también interactuaron en los diferentes grupos de *WhatsApp* creados por los profesores con los padres o tutores para propósitos tácitos, y se orientaron bajo el consenso colectivo al logro de la misión institucional.

Los directores respetaron el espacio formal de trabajo de los profesores, por eso su intervención no fue para *vigilar y castigar* sino para generar un ambiente de armonía, poner en práctica el capital profesional y acompañar en el proceso de aprendizaje a los alumnos.

Una práctica exitosa de liderazgo propuesta por el Banco Mundial (The World Bank, 2020) pero criticada por Bolívar (2020) dio atención a los alumnos de familias más vulnerables y con posibilidades ínfimas de interactuar en línea con

sus profesores. Con las previsiones sanitarias antepuestas y sin escatimar recursos económicos propios, los profesores, liderados por el director, elaboraron e imprimieron guías de trabajo adicionales a los libros de texto gratuitos; las guías se distribuyeron en las tiendas familiares de la localidad en las cuales fueron recogidas por padres o tutores; una vez resueltas por los alumnos, en tiempos marcados, regresaron a su lugar de origen vía padres de familia; finalmente, directivos y profesores las revisaron en sus hogares.

Lo extraordinario de este conjunto de prácticas es que el alumno recibió retroalimentación más que valoración cuantitativa de los ejercicios trabajados; devolución, en el sentido teórico propuesto por Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) además de observaciones que difícilmente en el hogar los padres, por su escolaridad, les pueden brindar.

Aún con los esfuerzos, se presentó un reto enorme para el liderazgo directivo: cómo evaluar los aprendizajes de los alumnos. Esta necesidad implicó la utilización de plataformas electrónicas, donde algunos directores diseñaron e implementaron exámenes con respuestas de opción múltiple, respondidas desde casa, por medio de un teléfono celular o la computadora.

El ejercicio robusteció y dio mayor seriedad a las actividades realizadas con la estrategia *Aprende en casa*, y si bien los resultados pueden ser imperfectos o mostrar ciertos sesgos por la intervención directa de los padres o tutores, son un pulso de cuánto se consolidó la variable principal: los aprendizajes de los alumnos.

El listado de las prácticas del liderazgo que contribuyeron a minimizar el quebranto de la apropiación de los conocimientos puede ser enorme; pero lo rescatable del sucinto análisis nos muestra que la acción rebasa el protagonismo individual, tanto del directivo como de los profesores; además, como se ha visto, pugna por el mensaje de “no a la compartimentación” (Seashore, 2017).

Conclusiones

Este texto tiene una limitación importante: el seguimiento realizado se presentó en un espacio territorial acotado, en un área geográfica semi-rural y con una muestra pequeña de escuelas; por tanto, las actuaciones de directores, antes descritas, no abarcan la generalidad al territorio nacional. Para encontrar generalidades se puede recurrir a sistematizaciones de alcance mayor.

Una de las primeras conclusiones es que la pandemia del COVID-19 dejó ver que el liderazgo del director escolar es importante para proporcionar una mejor educación a los alumnos.

En momentos de crisis sanitaria con claras secuelas educativas, los directores tienen el potencial de convertirse en agentes que promueven un cambio de actitudes en los profesores y motivan a emprender acciones simples, diferentes, pero con gran impacto y que en el corto plazo evitan la ruptura o discontinuidad de los aprendizajes.

Ante la ausencia de un líder directivo, las aulas y los profesores se tornarían como espacios y actores fraccionados, encerrados en su realidad con escaso o nulo uso del capital profesional (Fullan y Hargreaves, 2014; Seashore, 2017). Durante la pandemia, la presencia del director promovió una cultura cohesionada, es decir, una forma muy particular de llevar a cabo la tarea docente que no se quebrantó de un grado escolar a otro, pues se antepuso la misión institucional edificada por todos.

Las acciones de los directores descritas en los apartados previos fueron sistematizadas a través de la observación y categorizadas durante el seguimiento a diez escuelas de la entidad; y, aunque no abarcan la generalidad, sí son coherentes con la teoría propuesta por Bolívar (2019), quien plantea que las prácticas de los líderes escolares deben adaptarse a las condiciones del contexto, implementar acciones que deriven en el aprendizaje de los alumnos, independientemente de los desafíos contextuales.

Adicionalmente, esta sistematización de prácticas puede aportar nuevas evidencias empíricas que den cuenta de la necesidad de dar especial atención a los alumnos de familias menos favorecidas económicamente; ya que durante la pandemia les resultó difícil, o imposible, interactuar en línea con sus profesores.

Es de destacarse cómo los líderes escolares del estado de México que conforman esta experiencia, nunca se olvidaron de la parte afectiva y emocional de los alumnos y padres de familia.

Las buenas prácticas de liderazgo –más habilidades que conocimientos– se forjaron en la cotidianeidad, en la medida de los exigentes retos que la escuela les presenta. ¿La razón? En México los espacios formales de formación profesional son sempiternos ausentes, el único antecedente académico que no ha cambiado a lo largo de los años: son profesores con conocimientos para coordinar la enseñanza dentro del aula, no para la organización escolar.

Puesto que el liderazgo del director escolar contribuye a la mejora de los aprendizajes –y la tesis no es reciente, pues se remonta a la década de los años setenta del siglo pasado–, la formación debe ser parte de los programas de educación, no sólo en las páginas de las normas legales sino también en el presupuesto anual y las acciones cotidianas.

Para las implicaciones prácticas, no basta con crear espacios formales de formación, sentar a los directores a escuchar disertaciones orales sobre liderazgo y después invitarlos a transformar las diferentes realidades de las escuelas. Tampoco es aceptable ya exigir excelencia educativa con un liderazgo adquirido sólo en la práctica a través del ensayo–error, proceso en el cual los afectados son los alumnos. La formación es un acto complementado con teoría y práctica, pero previo al ascenso y al lado de otro director avezado.

Referencias

- Bolívar Botía, Antonio (2020), “Post–Covid 19: repensar la función y tareas de la escuela”, <<https://cuedespyd.hypotheses.org/8170>>, consultado el 17 de julio, 2020 (blog).
- Bolívar Botía, Antonio (2019), *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, España, editorial La Muralla.
- Bush, Tony (2018), “Preparation and induction for school principals: Global perspectives”, *Management in Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 66–71, <<https://doi.org/10.1177%2F0892020618761805>>, consultado el 19 de julio, 2020.
- Del Pozo Delgado, Pilar (2007), *Formación de formadores*, España, Ediciones Pirámide.
- Ferry, Giles (2008), *Pedagogía de la formación, Formación de formadores*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (2014), *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*, España, Ediciones Morata.
- Hargreaves, Andy (2020), “What’s next for schools after coronavirus? Here are 5 big issues and opportunities”, <<https://the-conversation.com/whats-next-for-schools-after-coronavirus-here-are-5-big-issues-and-opportunities-135004>>, consultado el 17 de julio, 2020.
- Lewin, Kurt, Ronald Lippitt & Ralph White, “Patterns of aggressive behavior in experimentally created ‘social climates’”, *Journal of Social Psychology*, Vol. 10, 1939, pp. 271-299.

- Pont Ferrer, Beatriz (2017), “Reformas educativas: el caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada”, Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, <<https://eprints.ucm.es/45556/1/T39403.pdf>>, consultado el 17 de julio, 2020.
- Ravela, Pedro, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro (2017), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*, México: Grupo Magro Editores, Secretaría de Educación Pública.
- Seashore Louis, Karen (2017), “Liderazgos y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas”, En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (eds), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*, Santiago de Chile, Universidad Diego Portales, pp. 150-181.
- Sergiovani, Thomas, “Leadership and excellence in schooling”, *Educational Leadership*, Vol. 41, 1984, pp. 4-13.
- Sundheim, Doug (2020), “When Crisis Strikes, Lead With Humanity”, *Harvard Business Review*, <<https://2uzkee3eob-510v4rszskfx11-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/04/HBR-When-Crisis-Strikes-Lead-with-Humanity.pdf>>, consultado el 17 de julio, 2020.
- The World Bank (2020), “Guidance Note: Remote Learning and COVID-19”, <<http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>>, consultado el 17 de julio, 2020.

Liderazgo y dirección escolar en tiempos de COVID-19

Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda

Introducción

En los centros escolares interactúan diversos actores que tienen como misión hacer posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos con funciones y objetivos específicos orientados a que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. Un actor central en la responsabilidad de asegurar esta meta es el director; y el liderazgo que ejerza puede aumentar las probabilidades de logro.

El COVID-19, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020), es una enfermedad infecciosa causada por el Coronavirus, patógeno perteneciente a una extensa familia de virus, que causa infecciones respiratorias. Después de que fuera catalogada como pandemia por este mismo organismo, se adoptaron medidas mundiales para su prevención y atención.

La acción central sugerida fue el resguardo en la casa de la población con actividades no prioritarias, lo cual representó un alto en las dinámicas productivas y de servicios en todos los países. El sector educativo se incluyó obviamente en estas

regulaciones; desde el mes de marzo se suspendieron las clases en todos los niveles, tanto en México como en el resto de América Latina a la llegada del virus al Continente.

Los desafíos del confinamiento se sumaron a los que ya estaban presentes antes, cuando los directores escolares de básica ya cargaban con los requerimientos de una gestión centralizada y burocrática; y, ante la pandemia, en algunas ocasiones, tuvieron adicionalmente que impulsar la incorporación de la tecnología a las prácticas educativas y los procesos de comunicación con los propios docentes.

En este sentido, la cuarentena por el COVID-19 se volvió indirectamente en un catalizador del liderazgo de los equipos directivos para acompañar a los docentes ante esta nueva realidad, que vino a transformar los modos de relación, enseñanza y trabajo en equipo desde la distancia.

El presente ensayo busca colocar la mirada en el liderazgo de los directivos y su rol en tiempos de pandemia, base de una propuesta para promover acciones post-COVID que fortalezcan las capacidades de los equipos docentes, en las que las universidades y sociedad en general pueden vincularse para contribuir con el desarrollo real y efectivo del liderazgo en las escuelas.

Se presentan tres apartados. El primero precisará la relevancia de la relación dirección escolar-liderazgo; el segundo describe las expectativas planteadas por la literatura en contraste con la realidad que enfrentan las escuelas, y, en el tercero se describirán algunas acciones que han emprendido los

equipos directivos y docentes para conducir e implementar el cambio a la enseñanza a distancia, aún con las marcadas limitaciones y desigualdades socioeconómicas.

En las conclusiones se propulsa una aproximación a las responsabilidades a mediano y largo plazo desde las universidades, escuelas, y sociedad organizada para acompañar el desarrollo de liderazgos en las escuelas que les permita afrontar esta y otras emergencias, considerando que la pandemia llegó para transformar la participación de todos en el campo educativo. La reflexión final cuestiona la preparación de los equipos directivos para asumir el liderazgo ante la emergencia sanitaria.

Liderazgo y dirección escolar. Una relación para fortalecer las escuelas

“El liderazgo importa” es la premisa que define su lugar en las instituciones educativas, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), esto indica su relevancia en las políticas educativas en el ámbito mundial (OCDE, 2009: 15). Este organismo ha identificado los desafíos de la dirección en los centros escolares, destacando la necesidad de centrar la atención en esta función porque garantiza mejores resultados académicos entre niños, niñas y adolescentes.

Al parecer, la focalización hacia la dirección escolar obedece a que las políticas educativas requieren una mayor autonomía a los centros escolares y sus indicadores, lo que exige el fortalecimiento de las capacidades del directivo, en particular,

su liderazgo (González, 2018). Aun así, se ve con preocupación que todavía las escuelas no cuenten con la suficiente autonomía para ejercer un “liderazgo pedagógico, transformacional y estratégico”, porque siguen las limitaciones de la dirección en cuanto a gestión del personal a su cargo y de recursos, en especial cuando se habla de las escuelas públicas (González, 2018: 12).

Amores y Ritacco (2017) señalan la relación entre el logro en los aprendizajes de los alumnos y la mayor autonomía pedagógica de la dirección escolar; resaltan que el liderazgo de la dirección no siempre se enfoca al desarrollo de la atención pedagógica, como consecuencia de la burocracia tradicional. Aunque Maureira, Moforte y González (2014) hacen hincapié que la visión individualizada de un liderazgo directivo llegó a su límite y que un liderazgo distribuido es el que puede traer mejores resultados escolares.

En la actualidad se ha visto una naturalización de la relación dirección escolar y liderazgo, porque este se asume en los perfiles del directivo como requisito o competencia. Murillo y Hernández-Castilla (2014) señalan que el centro escolar es el resultado de su liderazgo que, como piedra angular de la autoridad formal, impacta y afecta las acciones de la comunidad educativa; sin embargo, hay que hacer la distinción de que esta autoridad no necesariamente constituye un liderazgo. Se espera sí, que el directivo cuente con esta competencia, pero para desarrollarla requiere de formación, acompañamiento y exposición a situaciones que le permitan descubrir su potencial.

Adicionalmente, si se considera lo planteado por Bolívar (2010), el liderazgo no puede concentrarse en un solo sujeto, en el director o directora, sino que debe surgir de las acciones compartidas. La naturalización del vínculo entre dirección y liderazgo representa un desafío para la política educativa, puesto que, en su formación, los docentes no reciben conocimientos, ni herramientas para dirigir una escuela, y las carreras en pedagogía o ciencias de la educación no disponen de contenidos curriculares que promuevan su desarrollo.

Abonando a la complicación de la tarea, si bien, la literatura ha indicado que los liderazgos educativos emergentes suelen ser más distribuidos o con características pedagógicas, el directivo es quien sigue teniendo las riendas del centro escolar. Aunque los docentes muestren ciertas competencias relativas al liderazgo, producto de su interacción y derivado por el contacto en el proceso enseñanza-aprendizaje, aun así, es al director o directora a quien se le exige y otorga la responsabilidad de los resultados escolares.

El liderazgo es un factor imprescindible para la organización educativa y, el vínculo de éste con la dirección exige una revisión más específica de su concepto. Para Leithwood y Riehl (2009: 20), su definición no es simple, por lo que analizan, primero, sus elementos constitutivos: el líder como persona, propósito y dirección común: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”; en ese sentido, para la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) el director es la máxima autoridad en una escuela (SEP, s/f).

Esto, sin embargo, no supone una visión *directocéntrica* del liderazgo que, siguiendo a Newton (2017), se presenta en distintas prácticas o acciones significativas al interior de las escuelas, lo que apoya la tesis de un liderazgo distribuido. Es necesario pues que el director no sea un obstáculo para que estas prácticas constituyan o se conviertan en una capacidad de agencia institucional.

Ahora bien, en las escuelas sin liderazgo directivo ¿acaso administrativos y docentes trabajan para un mismo fin? ¿el funcionamiento del centro es efectivo? ¿sus comunicaciones son fluidas? ¿la toma de decisiones es consensuada? ¿los docentes tienen mejoras continuas en sus prácticas? ¿los alumnos alcanzan su mayor potencial?

A pesar de que estas preguntas sobrepasan los objetivos de este ensayo, lo cierto es que muestran la necesidad del liderazgo de los equipos directivos en el desarrollo de estrategias para promover una cultura que fortalezca las capacidades institucionales para liderar. Hasta hoy, en las instituciones de educación básica pública del país, aunque se carezca de un líder funcional, el ejercicio del liderazgo sigue su marcha y, sin embargo, como lo plantea Newton (2017), los líderes formales –directores– son los que pueden estimular las condiciones para que otros participen en el liderazgo distribuido escolar.

Expectativas del liderazgo directivo versus las condiciones para su desarrollo

El liderazgo es un concepto que se ha estudiado con mayor sistematicidad a partir de 1930, en las disciplinas de administración, psicología y educación.

Aunque no se pretende desarrollar un estado del arte sobre el liderazgo educativo, sí hay que identificar los referentes que puedan incorporarse en las prácticas de los centros escolares y que, de alguna manera, son objeto de diálogo en el presente ensayo. Para seguir una línea del tiempo sobre la evolución de los estudios de liderazgo en el campo educativo, se sugiere revisar a Díaz-Delgado (2019), quien agrupa en modelos de análisis las investigaciones que constituyen un corpus teórico robusto sobre este tópico.

Las propuestas en ascenso más estudiadas son el liderazgo pedagógico y distribuido, junto al transformacional. En especial, este último reconoce el rol de la función directiva para conformar un liderazgo “exitoso” o, en otras palabras, capaz de tener un impacto positivo en el aprendizaje (indirecto o directo) cuando la autoridad formal o terceros generan las condiciones idóneas (Leithwood y Riehl, 2009).

El liderazgo pedagógico promueve el establecimiento de objetivos de aprendizaje concretos, la planificación curricular, las evaluaciones del personal y de los procesos de enseñanza, entre otros elementos (Bolívar, López y Murillo, 2013). Este tipo de liderazgo estimula la participación conjunta para garantizar el desempeño académico y la ejecución de currículo

sin perder de vista las particularidades del contexto que, se sabe, puede afectar la vida escolar. Finalmente, el liderazgo distribuido parte de la premisa de que hay más implicados de lo que parece en la práctica del liderazgo, por lo que debe compartirse (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Estas tipologías de liderazgo responden a las expectativas trazadas en la literatura, la investigación y en las aspiraciones de las políticas educativas, por lo que sus posibilidades de aplicación a cargo de los directores pueden ser problemáticas; en la realidad, prevalecen las debilidades.

Para Weinstein y Muñoz (2012), la necesidad de empoderar a los directores de liderazgo se traduce en “noveles políticas” que no logran acoplar la exigencia prevista en la normativa y el apoyo real de las instituciones que dirigen los sistemas educativos. Si se alcanza la efectiva incorporación de estos liderazgos en las prácticas institucionales podrían atenderse y resolverse las dificultades con eficiencia.

Debe analizarse la relación entre estas expectativas y las limitaciones de los centros escolares ante la llegada de la pandemia, justamente porque estas carencias no desaparecen, sino que se profundizan y hacen surgir otras, lo que obliga a los equipos directivos a desarrollar un liderazgo en condiciones poco favorables o críticas.

La emergencia sanitaria ha excedido el liderazgo de los equipos directivos en México por [1] el tipo de gestión del sistema educativo, [2] las necesidades de actualización docente y del directivo, y [3] la precaria infraestructura, en especial,

tecnológica. Claro que, estos no son los únicos problemas a los que se enfrentan las instituciones y sus grupos de trabajo, pero sí describe, de manera sucinta, el escenario que desafía al liderazgo directivo.

Las escuelas mexicanas han estado sometidas por mucho tiempo a un modelo de gestión centralista y, aunque la reforma de 2013 abrió –discursivamente– camino a la autonomía escolar, en lo práctico esto no se consiguió.

Por otra parte, se ha detectado que la formación de los equipos directivos en liderazgo ha sido incipiente, no se ha efectuado una capacitación sostenible que permita entender la autonomía escolar y las dinámicas no centralizadas; así, re-luce aún la organización bajo esquemas burocráticos en muchas escuelas públicas.

Aunque el liderazgo directivo ha sido considerado un factor clave de la política educativa en el país, este se trata de manera diferente. Por ejemplo, a pesar de que la SEP (2001) establece la relevancia del liderazgo distribuido, solo uno de los 65 indicadores que evalúan la función de la dirección se refiere a este tema.

Sobre la preparación de los docentes y los directivos, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reconoce que el 50.6 % de los docentes de preescolar tiene una licenciatura terminada, y solo un 9 % cuenta con estudios de posgrado; en el caso de los docentes de primaria, el 50.7 % terminó sus estudios de pregrado y el 9.8 % de posgrado.

En el nivel de secundaria, solo el 40 % posee un título universitario, y el 17.5 % estudió algún posgrado (INEE, 2015: 185). Estas cifras contrarían uno de los principios del liderazgo exitoso (Leithwood y Riehl, 2009), que propone a la instrucción del personal docente certificada y con educación formal verificable.

La estadística indica una necesidad continua de formación y actualización que asegure la aplicación de estrategias de enseñanza renovadas y acordes a las demandas tecnológicas y sociales.

En cuanto a la infraestructura, las precariedades de los centros escolares son evidentes, sobre todo en lo referente a servicios básicos y tecnología. Esquivel (2015) describe cómo las carencias de los recursos físicos y materiales impactan en el hecho educativo, al precisar sus necesidades básicas: 48 % de las escuelas públicas carece de acceso a drenajes, el 31 % carece de acceso al agua potable y el 11.2 % no tiene energía eléctrica.

Con respecto a las plataformas tecnológicas, las cifras son aún más inquietantes, en especial, en estos tiempos de pandemia: 61.2 % de las escuelas públicas no tienen acceso a un equipo de cómputo que funcione correctamente y el 80 % de los alumnos no tiene internet en sus hogares.

Este panorama resulta poco alentador, tanto por las deficiencias de las instalaciones como por la escasa dotación de insumos. No contar con los recursos para llevar a cabo las actividades pedagógicas en esta crisis de salud puede aislar, aún

más, el potencial cultural y humano, al que todos deberían tener derecho.

De manera específica, en el informe de Esquivel (2015), se cuestiona la falta de acceso a los servicios públicos y la inequidad. El autor advierte la situación de desventaja en la que están los alumnos de las escuelas públicas comparados con otros de instituciones privadas; destaca el agravante de la falta de escritorios, sillas y pizarras en algunas zonas del país, lo cual perpetúa la desigualdad educativa.

Este escenario se ha repetido reforma tras reforma y la suma de sus elementos muestra que la función de la dirección debe lidiar con unas debilidades institucionales y formativas previas a la emergencia del COVID-19.

Los directores y sus desafíos por la llegada del COVID-19

Si buena parte de los alumnos y profesores no cuentan con internet, con computadora o con teléfonos inteligentes ¿cómo enviar las tareas escolares? ¿cómo comunicarse entre docentes y directores? y ¿de qué manera apoyar a los maestros en la práctica educativa a distancia? Estas son algunas de las preguntas que debieron hacerse los equipos directivos y de docentes al inicio de la suspensión de actividades presenciales a causa de la pandemia.

Lamentablemente, las respuestas se dieron a destiempo, los equipos directivos tomaron decisiones en función de la inmediatez, la experiencia y la necesidad de atención de los alumnos. Si bien es cierto que ningún sistema educativo del

mundo estaba preparado para la contingencia, en México la crisis acentuó problemas de vieja data.

Durante el confinamiento, el personal de las escuelas tuvo que ocuparse, principalmente, de que [a] no todos los maestros estaban preparados para manejar las tecnologías, [b] los estudiantes de las escuelas públicas carecen de acceso a los entornos virtuales y al internet, y [c] el traslado de las actividades presenciales a la modalidad a distancia ha ocasionado un exceso de asignaciones, cuestionadas en redes sociales y medios de comunicación, que los padres deben asumir para darles seguimiento.

Ante la ausencia de iniciativa de autoridades de mayor rango, los equipos directivos llevaron a cabo sus planes pedagógicos a partir de las experiencias y conocimientos disponibles, la realidad impuso nuevos modos de relación entre docentes y familias, así como de toma de decisiones bajo presión. Igualmente, y, sobre todo, en las zonas rurales, los profesores se adecuaron a las circunstancias, y por esto se trasladaban casa por casa las tareas y demás asignaciones.

La pandemia expuso las debilidades del sistema educativo mexicano y paradójicamente, la emergencia por el COVID-19 ha catalizado el desarrollo del liderazgo e impulsado transformaciones en materia educativa, incluyendo la activación de la modalidad a distancia sin mermar la calidad de los aprendizajes.

Los desafíos post-COVID implican la actualización coherente de los actores educativos en las tecnologías más re-

cientes (Weinstein y Muñoz, 2012) y el fortalecimiento del liderazgo distribuido, pedagógico o transformacional.

El escenario post-pandemia también exige una visión como la que plantea Chris Lowney (2004), al recoger la experiencia de los jesuitas y sus técnicas para desarrollar el talento humano y los equipos de trabajo. Este tipo de liderazgo se concentra en cuatro premisas: [1] todos son líderes todo el tiempo; [2] el liderazgo es intrínseco, lo que supone una evolución personal y humana; [3] el liderazgo es una manera de vivir; y [4] ser líder es un proceso continuo de formación.

Desde las universidades, la sociedad civil organizada y los organismos de formación de docentes y directores se tendrá que asumir el reto de fortalecer estas capacidades, pues se ha demostrado que en ámbitos centralizados esta misión es casi imposible. El liderazgo demanda participación y reflexión sobre la acción y los mecanismos que se deben cambiar para optimizar la gestión pedagógica.

También, hay que reconocer que el sector educativo no fue el único afectado, la pandemia impulsó desafíos para todos los sectores –economía, salud, sociedad, política, cultura–. Sin embargo, cabe destacar que la educación requiere de implementar de una vez por todas aquellas grandes transformaciones pendientes y de paso desarrollar los nuevos aprendizajes producto de la emergencia global.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ya promovía los pilares del aprendizaje –conocer, hacer, vivir juntos y ser (Delors,

1994)–, y a partir de la pandemia ha planteado la necesidad de incorporar otro componente al rol de la educación: *aprender a convertirse* (UNESCO, 2020).

La visión de la UNESCO podría tener resonancia en el liderazgo de los directores –y la autonomía de las escuelas–, los invita a fomentar estrategias para aprender a *convertirse* o desarrollarse en circunstancias adversas, como parte del conocimiento que se genera en las escuelas, sin esperar a que una reforma indique esta necesidad.

La exigencia de un liderazgo en la función directiva ante todas estas transformaciones, que llegaron para quedarse, es inmediata. Esta propuesta tiene como enfoque pedagógico la continuidad del aprendizaje para alcanzar el cambio o *convertirse*, que es una manera de potenciar las capacidades de las personas a pesar de las circunstancias y contextos complejos (UNESCO, 2020).

Por estas razones, la UNESCO ha propuesto la consulta a la sociedad y grupos especializados sobre su perspectiva acerca de los “futuros de la educación”. Con esto se pone de manifiesto que la educación es problema de todos, emplazando, de alguna manera, a establecer nuevos liderazgos que inciden positivamente en las dinámicas escolares. Es así, que el propio liderazgo educativo y el de los directores deben asumir nuevos compromisos.

Conclusiones

Prácticamente ningún profesional de la educación, obviamente, tampoco los directivos estaban preparados para situaciones devenidas de la pandemia, nadie lo estaba; mucho menos si se considera que las escuelas ya venían con un rezago en cuanto a formación de los directores, recursos limitados, entre otros asuntos aquí expuestos.

En el escenario pospandémico las direcciones escolares seguirán siendo una pieza clave para engranar las acciones colectivas; ante ello, continúa latente la preocupación por formar a directores con base en el desarrollo de su liderazgo, ya sea pedagógico, distribuido o aquel que les otorgue mejores resultados en su contexto.

El panorama descrito sobre algunas de las condiciones de trabajo de los equipos directivos y su liderazgo en el marco de la pandemia condujo a dos reflexiones centrales en este ensayo. La primera referida a la preparación de los directivos frente a esta crisis, la segunda asoma los retos post-COVID y las problemáticas del sistema educativo expuestas.

Más allá de que el cuerpo docente ha demostrado cierta preparación ante la contingencia, aún en condiciones precarias, los directivos de las escuelas públicas han tenido que implementar las medidas de larga data.

Los directores han asumido la organización de sus instituciones a partir de lo que saben y han vivido, sin las indicaciones de algún órgano rector que oriente los cambios drásticos e inmediatos exigidos por la enseñanza a distancia.

Independientemente del funcionamiento de los Consejos de Salud y una “educación a distancia electrónica y digital, para la recuperación de contenidos de aprendizaje” (SEP, 2020), la suspensión de las actividades presenciales y las demandas de la nueva modalidad en la pandemia ocasionaron una gran preocupación entre los docentes y la formulación de planes para transmitir los contenidos a los alumnos con las restricciones tecnológicas.

La crisis agudizó y visibilizó las limitaciones tecnológicas de un importante sector de la población estudiantil, por lo que los equipos directivos tuvieron que proponer soluciones inmediatas, como la entrega de impresos para las tareas escolares. A partir de acciones como esas, los directores han adquirido experiencia para acercar a profesores, familias y alumnos, más allá de la “presencialidad”.

Será difícil en el corto plazo erradicar las carencias, sobre todo de infraestructura del sistema educativo y, aun así, el impacto de la crisis podría aminorarse si se apuesta por el desarrollo de las capacidades del liderazgo orientado al éxito (Leithwood y Riehl, 2009), esto implica fortalecer la toma de decisiones, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

En este escenario, las Instituciones de Educación Superior (IES) y las organizaciones no gubernamentales dedicadas al fomento de la educación podrían articular esfuerzos para emprender la formación en liderazgo educativo, sin olvidar la necesaria capacitación en enseñanza en entornos virtuales.

Por otra parte, ante la crisis del COVID-19 queda claro que la transformación de los sistemas educativos está en las manos de las propias escuelas y que no hay liderazgos modelo, sino que el líder emerge de las necesidades del contexto (Newton, 2017), por ello, la formación que reciban directores y directoras desde el inicio de sus carreras es lo que marca la diferencia. Ya en el escenario educativo posterior a la pandemia, será preciso acompañar a las escuelas en situaciones límite, develando mediáticamente las condiciones que enfrentan los agentes educativos.

Por último, la pandemia ha redefinido los estilos de enseñanza formal y las líneas de investigación en casi todas las áreas por el carácter inédito de sus efectos. En este sentido, convendría sistematizar los rasgos del liderazgo surgido en estas condiciones, lo mismo que los procesos puestos en marcha por las instituciones en medio de la emergencia sanitaria. Explorar estos aprendizajes permitiría identificar algunas estrategias y dinámicas en contextos de amenaza, frente a las demandas tecnológicas y colectivas que ha impuesto el COVID-19.

Referencias

- Amores, Francisco, y Maximiliano, Ritacco (2018), *Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (España), Educ. Pesqui, vol. 44, pp.-1-23, https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100415&script=sci_arttext&tln-g=es, consultado el 19 de julio de 2020.
- Bolívar, Antonio (2010) *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?*, *Revisión de la investigación y propuesta. Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, núm. 5, pp. 79-106, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>>, consultado el 17 de agosto, 2018.
- Bolívar, Antonio (2013) *Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos*, *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-39, <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>>, consultado el 13 de julio, 2018.
- Bolívar, Antonio, Julián, López y Javier, Murillo (2013), *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*, *Revista fuentes*, vol.14, pp.15-60, <<http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>>, consultado el 25 de Julio, 2018.

- Camarero, Marta (2015), *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona*. Tesis doctoral, <<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf?sequence=1>>, consultada el 26 de octubre, 2017.
- Delors, Jacques (1994), *Los cuatro pilares de la educación*, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Díaz-Delgado, Miguel, (2019), *Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias*. En Díaz, M. y Veloso, A. (Ed), *Modelo de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (II-SUE), pp.11-32.
- Esquivel, Gerardo (2015) *Desigualdad extrema en México. Concentración del Poder Económico y Político*, México, Oxfam.
- González, Rafael (2018), *La autonomía del centro escolar público, clave para el desarrollo del liderazgo directivo*, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol.11, núm. 2, pp. 9-33, < <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4771>>, consultado el 24 de julio, 2020.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*. (Informes temáticos), Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación, <<https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>>, Consultado el 20 de septiembre, 2016.

- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, (2020) *La Ciencia y la Cultura, Los futuros de la educación*, <<https://es.unesco.org/futuresofeducation/la-iniciativa>>, consultado el 4 de junio, 2020.
- Leithwood, Kenneth. y Carolyn, Riehl (2009) *¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?*, en Kenneth Leithwood, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Chile, Impresiones Salesianas, pp.17-33.
- Lowney, Chris (2004), *Liderazgo al estilo de los jesuitas*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Maureira, Óscar, Carla, Moforte y Gustavo, González (2014), *Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares*, Perfiles Educativos, IISUE-UNAM, vol. XXXVI, núm. 146, pp. 134-153, <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n146/v36n146a9.pdf>, consultada el 20 de julio de 2020.
- Murillo, Javier y Reyes, Hernández-Castilla (2014), *Liderazgo Escolar, elemento clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social*, *Revista internacional de educación para la justicia social*, vol. 3, núm. 2, pp.5-10, <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/336>, consultado el 13 de febrero, 2018.
- Newton, Paul, (2017), *El liderazgo educativo como campo de estudio*, *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*, <<https://www.youtube.com/watch?v=8n3zn5a2wLY>>, consultado el 23 de febrero, 2018.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009), *Mejorar el liderazgo escolar, 1: política y práctica*, <<http://www.oecd.org>>, consultado el 18 de marzo, 2018.

- Organización Mundial de la Salud, (2020), *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID- 19)*, <<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>>, consultado el 22 de mayo, 2020.
- Secretaría de Educación Pública, (s/f), *La estructura del sistema educativo mexicano. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas, Educativas*, s,f, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaeducativo-mex09_01.pdf, consultado el 25 de enero, 2018.
- Secretaría de Educación Pública, (s/f), *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad. México: Diario Oficial de la Federación*, 2001,<http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001>, consultado el 16 de marzo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública, (2020), Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19, <<https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>>, consultado el 21 de mayo, 2020.
- Yukl, Gary (2006), *Leadership in Organizations*, New York, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Weinstein, José, y Gonzalo, Muñoz (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, Chile, Salesianos Impresores S. A.

Liderazgo directivo, implicación para el preescolar en Querétaro a partir de la contingencia por el COVID-19

Minerva Ramírez Meza

Introducción

La situación sanitaria derivada por la crisis del COVID-19 a nivel mundial fue determinante para el cambio improvisado en muchos ámbitos del quehacer humano, incluyendo la educación.

Durante el confinamiento por la pandemia se vivió una profunda alteración de la agenda educativa de nivel básico, incluido el preescolar, tanto en México como en otras latitudes. El desafío era enorme: asegurar que los alumnos sigan aprendiendo aún en una etapa crítica, de confinamiento, y en este contexto era preciso revisar cómo los directores escolares de nuestro país están poniendo en marcha estrategias de liderazgo directivo y en qué medida estas acciones se conjugan con condiciones sistémicas y de formación del profesorado.

El confinamiento llegó a las dos terceras partes del ciclo escolar 2019-2020 y con ello vino el alejamiento de las aulas, las interacciones sociales limitadas a las redes, el cambio en

la formalidad de la enseñanza y aprendizaje tradicional. Ante el incremento en el nivel de ansiedad e incertidumbre de trabajadores de la educación y de las familias, fueron evidentes los esfuerzos del sistema educativo para atender a todos los alumnos, brindar acompañamiento en la distancia, adecuarse en el cambio de roles por la crisis e incentivar el compromiso familiar, fundamental para la escuela en casa (Tonucci, 2020).

En medio de la crisis, era preciso que los directores se adaptaran de inmediato a las circunstancias, actualizaran la información permanentemente, revisaran documentos digitales y por ello, el liderazgo directivo como garante de la calidad de la enseñanza y los resultados, motivó a que los docentes desarrollaran nuevas prácticas de manera preponderante para atender la demanda académica, avanzando, reivindicando el compromiso pedagógico con los aprendices y enaltecendo la labor del magisterio (Bolívar, 2010).

Durante la crisis se evidenció que la población que asiste a la escuela pública guarda profundas precariedades, que los usuarios de los centros educativos registran dificultades en sus casas para seguir los programas a distancia, que existen bajas posibilidades para acceder a plataformas oficiales, que los programas de televisión educativa –del cierre del ciclo– se desarrollaron fuera del alcance de las familias y con horarios poco adecuados, y se encontró además en las familias mexicanas la falta de acceso a equipos de cómputo –solo el 30 % de los estudiantes inscritos en la educación pública cuenta con acceso a internet (INEGI, 2019)– y por si fuera poco, en el

lapso del confinamiento muchos padres de familia perdieron sus empleos o se les redujo el sueldo, mientras otros siguieron asistiendo a su centro laboral.

En una escala más amplia, la encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) reportó que sólo 19 de cada cien familias de nivel socioeconómico bajo podía conectarse a la red, con lo que pocos podrían disponer de medios para ingresar a los portales requeridos para el aprendizaje en línea. La contingencia sanitaria confirmó la precariedad en los accesos que atraviesa la población.

Para añadir dificultades, el Sistema Educativo Mexicano es obsoleto, inamovible y burocrático. Su retórica habla de equidad, sin embargo, no está diseñado para enseñar a todos los niños de manera efectiva ni para atender a los alumnos en diferentes modalidades, tampoco para ayudar a cada niña, niño o joven desde sus posibilidades y barreras para aprender. No es un secreto que los resultados académicos a nivel nacional en los últimos años han sido muy bajos, faltando con ello a su compromiso con la sociedad, si se quiere añadir algo más.

La brecha digital y las problemáticas señaladas son enormes, y aún así, el sistema educativo requería dar acompañamiento a los alumnos y sus familias a través de distintos medios, para hacer llegar los recursos necesarios suficientes para continuar con escuela en casa.

Esta coyuntura planteó de nuevo el debate sobre la importancia de repensar la educación presencial y a distancia, actuar conforme a las necesidades sociales si se quiere trabajar sobre eficacia y eficiencia educativa en la nueva realidad. Aquí, los directores escolares juegan un rol central, partícipes de aportar acciones de liderazgo en un contexto de grandes desafíos.

Posiciones alternas y situaciones aplazadas

Considerando las condiciones descritas en el apartado previo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó alianzas con organizaciones expertas en comunicación digital y televisoras nacionales; la intención era procurar el acceso a los contenidos curriculares a distancia, considerando sobre todo que no todas las familias contaban con televisión de paga o acceso a internet, por tanto, se consideró a la televisión abierta como una vía.

Aun así, y más allá de ello existen preguntas por responder: ¿cuál es el protocolo por seguir ante situaciones similares a la contingencia y quiénes pueden tomar decisiones inmediatas desde las instituciones escolares? ¿qué hacer en caso de que el confinamiento se aplase aún más? ¿cuál es el rol en este escenario del liderazgo directivo? ¿cómo aminorar desde la dirección el impacto de la pandemia en los aprendizajes de los alumnos y en su desarrollo socioemocional?

Los acercamientos sistemáticos emprendidos por distintos colectivos de educación, redes y el mismo sistema pueden servir de guía para recuperar experiencias útiles; si es que es-

tas experiencias son organizadas y consideradas como aprendizajes sociales e institucionales, si se organizan los datos y se estructuran las experiencias disponibles. De todas maneras, acercamientos como los que se reflexionaron en el “Foro de liderazgo educativo a distancia” (Interleader, 2020) ayudarían a recuperar recursos perdidos y a fortalecer el liderazgo directivo, para acceder a decisiones más rápidas y eficientes.

De la reflexión a las propuestas factibles

Con base en la discusión del foro se concluyó que deben considerarse tres implicaciones para el sistema educativo, si se quiere responder al escenario generado por la pandemia en el ámbito educativo, [1] la implicación de los líderes escolares impulsando el trabajo colaborativo, [2] la formación continua del profesorado, centradas en la enseñanza a distancia y [3] el papel de las autoridades educativas como gestores de lógicas sistémicas hacia las tecnologías de la información.

En cuanto al primer punto; se considera como ardua la tarea de un líder escolar, porque además de cuidar las aristas que componen a la escuela y sus implicados, debe estar atento a la realidad personal de los compañeros, de la comunidad escolar, a veces motivando para lograr la realización de las innovaciones, aunado al cuidado personal y emocional del mismo director sin dejar de lado la atención de la administración del centro educativo.

Hacer escuela remota usando la televisión o la conectividad a internet brinda la posibilidad de desarrollar habilidades en todos los implicados. El liderazgo directivo se ha puesto

en marcha al organizarse con el colegiado docente, con la comunidad escolar, los contenidos curriculares, los recursos al alcance, estableciendo otra forma de comunicación con los involucrados, aquí, la priorización de contenidos curriculares es relevante.

El trabajo colegiado, colaborativo y a distancia tiene más presencia en la comunidad escolar. El acompañamiento a los docentes tanto en su desempeño como en su formación profesional en el uso de la tecnología, probando distintas maneras al comunicarse con su entorno para atender a los alumnos y sus familias fuera de la escuela a través de la educación virtual se ha vuelto prioridad, asumiendo el reto como tarea de todos, no solo del director escolar, tal como lo plantea Bennis (Citado en Díaz-Delgado y Veloso, 2019).

La conectividad no escapa a las limitantes en el seguimiento a los alumnos, por ello, deben involucrarse de manera integral la comunidad escolar y las autoridades educativas. Ante la falta de protocolos de emergencia, los planes y programas vigentes fueron secundarios en la primavera 2020; para los directores escolares se volvió fundamental analizar información, diseñar estrategias a distancia y crear repositorios digitales asequibles.

El camino por seguir fue el marcado por el liderazgo distribuido, mediante procesos colaborativos y en colegiado, provocando que cada integrante del centro educativo sumara su talento al bien común de la escuela (Díaz-Delgado y Veloso, 2019).

Con relación al segundo punto, se observó que para muchos profesores aún siguen vigentes las lógicas del siglo pasado, debido a esto, el cambio inmediato de la enseñanza en línea parece aún poco alcanzable; sin embargo, la flexibilidad y compromiso de los docentes, además de sus iniciativas, pueden ayudar a comprender que la educación es un derecho humano fundamental. De las exigencias de calidad y la valoración de la profesión docente, se debe cuidar la formación continua y desarrollar las habilidades necesarias para ejercer la profesión (UNESCO, 2018).

En lo que respecta al preescolar del estado de Querétaro, México, los docentes se están adaptando a los cambios en la nueva modalidad de enseñanza, rebasando la incertidumbre, y con un enorme interés por aprender lo que les falta, reivindicando el compromiso con los alumnos y sus aprendizajes.

Apoyar la formación docente también tiene incidencia en los directores, como líderes acompañantes, organizadores de actividades escolares, que brindan sugerencias a la práctica de aula y gestionan la formación continua en colegiado, asignando comisiones y motivando a mejorar el desempeño docente, además, de estar atentos a los detalles cotidianos (Delgado, 2005).

Las competencias docentes por incluir en la formación deben considerar el desarrollo de habilidades para el uso de la tecnología, que trascienda las redes sociales, contribuyendo a la formación continua para adquirir herramientas digitales útiles en el desempeño laboral ampliando el horizonte cultural y cognitivo de los alumnos y maestros.

Sólo por ejemplificar un caso, la labor de la directora de un preescolar en Querétaro ha consistido en invitar y motivar a las docentes a participar en los micro talleres virtuales impartidos por la asesora técnico-pedagógica del sector, organizado a su vez por la supervisora de la zona escolar, en los que se incluyó un trayecto de formación digital de las educadoras durante el confinamiento. Se trabajó con dos áreas: el conocimiento y uso de plataformas digitales para comunicarse y trabajar a distancia y a su vez, en la preparación de contenidos curriculares anticipando la llegada del próximo ciclo escolar, diseñando instrumentos de valoración diagnóstica que se aplicarán a los alumnos de reingreso y de nuevo ingreso a la escuela.

En tanto al tercer punto, se debe considerar que a pesar de que la desigualdad social y la pobreza están al margen de la escuela y no pueden ser erradicados por la institución, los tomadores de decisiones en educación pública pueden aprovechar las características de los docentes, los rasgos del entorno, y la educación a distancia para aminorar los efectos de dichas circunstancias.

Las autoridades educativas deben gestionar la articulación de la educación a distancia con una educación para la vida basada en competencias, y apoyar el desarrollo sostenible con y desde la lógica de las Tecnologías de la Información actuales. Ahondando en el punto, la autoridad debe dar tregua a los colegiados docentes, sin perder de vista los objetivos sistémicos, en tiempos de crisis son más importantes los conocimientos útiles en la vida cotidiana de los estudiantes; la

formación de los alumnos debe buscar el impacto social en colaboración con las familias, desarrollando habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes (Tonucci, 2020).

Ante la emergencia, no se pudo ocultar que varias prácticas arraigadas en el sistema educativo obstaculizan el aprendizaje de los alumnos; la principal es la burocracia administrativa, que anula el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes (Bolívar, A. 2010). Esta burocracia sí puede ser disminuida de tajo de un esquema que puede también favorecerse de las bondades de las tecnologías aplicadas a la vida cotidiana.

Por último, los tomadores de decisiones deben inmiscuirse en conocer los contextos escolares para evaluar qué tipo de recursos son necesarios ante la nueva normalidad, cuáles son los espacios escolares óptimos, qué materiales didácticos serán requeridos, qué clase de equipos tecnológicos y conectividad debe asegurarse.

A manera de conclusión

La escuela brinda un cúmulo de interacciones sociales y emocionales donde se valoran las diferentes ideas, así como las diversas formas de enseñar y aprender. Ante el alejamiento por la cuarentena fue insoslayable la necesidad del cambio educativo, la transformación cultural profunda, aspirar a entornos educativos flexibles, aportando el mismo peso a la afectividad que a los contenidos curriculares.

La reinención de propuestas pedagógicas no podían esperar, ya que era preciso educar a todos los alumnos de manera efectiva, asumiendo la misión de las escuelas hoy en día (Darling-Hammond, 2001), por lo menos tres condiciones fueron y siguen siendo precisas para implementarla, [1] la implicación de los líderes escolares impulsando el trabajo colaborativo, [2] la formación continua del profesorado, centradas en la enseñanza a distancia y [3] el papel de las autoridades educativas como gestores de lógicas sistémicas hacia las tecnologías de la información.

En contrasentido, la cuarentena implicó volver a mirar las tecnologías, ahora con objetivos de aprendizaje permanente. Aquellas que generalmente se usan para la interacción social fueron aplicadas en actividades escolares y educativas desde el profesorado, los estudiantes y los padres de familia.

Los directivos están ante la oportunidad de replantear su función, posicionándose como líderes que acompañan el aprendizaje y que impulsan a los docentes a adoptar nuevas formas de aprender y enseñar. Se requiere que estas estrategias sean duraderas, que compartan metas comunes y que trasciendan al sistema educativo.

Se precisa que la educación mexicana pública adopte una lógica sistémica sostenible, que se mimetice con la cultura escolar (Hargreaves y Fink, 2007). El sistema escolar debe priorizar que todos los alumnos tengan la posibilidad de utilizar los medios digitales, asimismo que se prevean procesos para cubrir las necesidades de sanidad, recreación y realización de proyectos pedagógicos sin afectar la economía familiar, tam-

bién se debe impulsar la formación docente, centrada en las tecnologías emergentes.

Todos los actores educativos de la educación pública tienen una gran deuda con las niñas, los niños y jóvenes, con sus familias: garantizar el acceso a la educación durante y posterior a la pandemia, a distancia o presencial, con las condiciones adecuadas para salvaguardar su salud. Tal desafío hoy se vuelve una tarea social, ante la necesidad de ofrecer una educación que aporte una vida de calidad, haciendo de México un país mejor.

Referencias

- Bolívar, Antonio (2010), “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33, recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Darling-Hammond, Linda (2001), “El derecho de aprender; Crear buenas escuelas para todos”. Editorial Ariel, S. A. Provenca, 260 - 08008 Barcelona, Esp.
- Delgado, Manuel Lorenzo (2005), *El liderazgo en las organizaciones educativas, revisión y perspectivas actuales. Revista española de pedagogía*. Año LXIII, n° 232, septiembre-diciembre 2005, pp. 367-388, recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxiii/no-232/el-liderazgo-en-las-organizaciones-educativas-revision-y-perspectivas-actuales/101400010268/>.
- Díaz, Miguel Ángel y Ariadna Veloso (2019), “Modelos de investigación en liderazgo educativo”: una revisión internacional, pp. 148-149. IISUE-UNAM.
- Hargreaves, Andy and Dean, Fink (2007), “7 principios de un liderazgo sostenible”. septiembre 2007 n° 310-Padres y maestros, recuperado de <https://es.slideshare.net/jackievil/siete-principios-de-un-liderazgo-sostenible>.
- Interleader (2020), “Conferencia a distancia: “Sistemas educativos en tiempos de pandemia, escenarios y desafíos”, recuperado de <https://www.facebook.com/interleader.sc/videos/246929679954919>.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. “Estadísticas a propósito del día mundial del internet”, recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/internet2019_Nal.pdf.
- Tonucci, Francesco (2020) “Consejos a la escuela y a las familias”, Entrevista del Ministerio de Educación de Bogotá, recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=S7jSJpyAj_c.
- UNESCO “Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación”, recuperado de <https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>.

Equipos directivos de Tapachula, desafíos en época de pandemia

Maricarmen Juárez Gálvez
Miguel Ángel Díaz Delgado

Introducción

Hasta antes del COVID-19, la propagación global de virus mortales sin vacunas ni medicamentos específicos para combatirlos habían sido vistos como factores latentes, pero improbables en el imaginario colectivo de la población mexicana, a pesar de que la pandemia previa no se originó en el territorio nacional.

Esta desatención social generó procesos políticos de detrimento a sectores públicos fundamentales como la salud y la educación, durante –por lo menos– cuatro sexenios de franco desmantelamiento.

Desafortunadamente, el sector público de salud no estaba preparado para el embate del Coronavirus, menos aún el educativo, que había experimentado en el periodo neoliberal “un ahorro que, en circunstancias como las actuales, acaba por resultar infinitamente más costoso que los precarios beneficios de restringir el gasto” (González, 2020).

Durante el confinamiento por la pandemia, los ingresos económicos de muchas familias se desplomaron, viraron drásticamente las fuentes del sustento familiar y se emplazaron a distancia las relaciones sociales, dejando a las redes sociales un lugar primigenio en la comunicación de la sociedad. En entornos escolares públicos, el confinamiento trajo un escenario –prácticamente– inédito para las generaciones de profesionales de la educación que hoy se desempeñan en el ámbito escolar.

En este aislamiento social iniciado en marzo de 2020 y prolongado por meses, el sistema escolar de México vivió un escenario crítico; surgió la necesidad inmediata de realizar cambios abruptos en las comunicaciones y el formato de la enseñanza, además de que una incipiente práctica en el uso de las tecnologías aplicadas a la enseñanza fue evidente en el profesorado; la parvedad más notoria fue la desatención a sectores vulnerables de la sociedad y la desorganización al interior y entre los planteles escolares para garantizar el servicio. Aquí, los equipos directivos cumplieron el papel de informar y ser el intermediario entre la estructura educativa y el profesorado.

El sureste del país, el estado de Chiapas en particular, tiene uno de los contextos más desfavorecidos en tanto los accesos de comunicación y educación en México, razón por la cual el servicio educativo se vio principalmente desafiado en el periodo descrito –de marzo a agosto 2020, por lo menos– y la actuación de los equipos directivos fue particularmente requerida en este contexto social.

El presente texto describe algunas condiciones enfrentadas por los equipos directivos en Tapachula, Chiapas, ante la contingencia de salud por el COVID-19; narra también –someramente– algunos de los esfuerzos por mantener a flote los aprendizajes de los alumnos, actuar en conjunto con los maestros frente a grupo y la manera en que gradualmente se pretendía regresar a la nueva normalidad al inicio del ciclo 2020-2021. Se cierra con algunas recomendaciones que se sugieren para el trabajo a distancia y en lo posible volver a las aulas cuando sea seguro.

Aportes desde los equipos directivos de Tapachula ante la pandemia

Sin advertirlo, a principios del mes de marzo el *Diario Oficial de la Federación* demandó un aislamiento voluntario con la intención de disminuir el número de contagios desde las escuelas. Aunque esta medida no detuvo los contagios, arriesgar en masa, al segmento de la población más vulnerable y numeroso –estudiantes de educación básica– era inviable.

Emergió la educación remota, enseñanza a distancia, principalmente por plataformas en línea, mensajes y llamadas en redes sociales, programas de televisión e incluso la elaboración de cuadernillos de trabajo correspondientes a cada alumno para un mes aproximadamente de cuarentena. Al tiempo, la educación a distancia que se veía tal vez más adecuada para niveles superiores de educación y las esferas profesionales, pero esta modalidad desde el inicio de la pandemia se volvió impostergable para todos los niveles.

Incluso antes de la crisis se había llegado a una zona de confort en cuanto al uso de la tecnología de la cual difícilmente la mayoría de los maestros saldrían, de tal forma que el confinamiento representó –si se quiere algo de optimismo– “un momento singular para impulsar el trabajo por proyectos [...] un trabajo internivel o intergeneracional” (Díaz-Barriga, 2020). Al parecer, con la emergencia, el Sistema Educativo Nacional (SEN) estaba ante la oportunidad de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en la diversificación de materiales de trabajo, en la búsqueda de significación de los contenidos en línea y en la posibilidad de impulsar el aprendizaje autónomo y la organización escolar flexible, teniendo a vistas “la realidad como base del aprendizaje de los alumnos” (Díaz-Barriga, 2020).

La inercia de las condiciones desfavorables en la educación pública de Chiapas, sin embargo, fueron más notorias, acentuando el rezago.

Con respecto a la educación a distancia, se mostró una enorme brecha de accesos entre las familias usuarias de la educación pública en las periferias y la rururbanidad de Tapachula, donde gran parte de los contextos carecen totalmente de acceso a internet, equipos de cómputo, e incluso energía eléctrica; más aún, en las escuelas cercanas a Guatemala, lugares en que el número de alumnos por aula es mayor a treinta, existe una población flotante debido al fenómeno de migración permanente de la zona y una marginación económica remarcable, que no permite a las familias priorizar las actividades escolares, mucho menos en esta modalidad.

Con respecto a la atención educativa, se detectó que en el colectivo docente estatal había grupos importantes de profesores considerados “población de riesgo” y que disminuyó notablemente la atención de los profesionales a sus alumnos.

Ante este escenario, el liderazgo educativo desde los equipos directivos buscó impulsar a los docentes, buscando el aseguramiento de materiales educativos según sus posibilidades de acceso. Los equipos directivos, están conformados por las jefaturas de sector, supervisión y directores de escuelas, un grupo de profesionales responsables del acompañamiento en las prácticas escolares.

La jefatura de sector es formalmente el contacto directo entre las autoridades estatales y las supervisiones que, a su vez, permiten que la información llegue a cada una de las escuelas a través de los directores de estas.

Desde el momento en que las autoridades de salud dieron a conocer las medidas que se tomarían para continuar con las clases a distancia, se emprendieron acciones para mantener la información oportuna y garantizar que los materiales educativos llegaran a los alumnos.

En Tapachula, las acciones emprendidas por los equipos directivos implicaron el monitoreo del profesorado a través de reuniones semanales, donde la jefatura de sector buscaba el vínculo de las zonas escolares con los Departamentos de Educación correspondientes, efectuando cambios en las vías de comunicación y manteniendo en contacto a los docentes, directores y supervisores a través de medios virtuales.

Quizás, la implementación “más importante durante esta etapa de cuarentena fue la auto alfabetización digital. Esta labor fue más allá de un aprendizaje casual, implicó un compromiso profesional” (Díaz, 2020), particularmente, porque la interacción flexibilizó a las estructuras jerarquizadas, se optó por priorizar los esfuerzos autodidactas y autodirigidos, así como la relación horizontal por vías digitales entre los profesores y los estudiantes.

El personal con actividades técnico-pedagógicas se implicó en la asesoría focalizada, propuso herramientas de innovación a la práctica docente, atendiendo de forma inmediata y –ojalá– pertinente la necesidad de cada maestro. Cuando los profesores no podían atender directamente a los estudiantes –porque en las comunidades la señal de internet es mínima– se desarrolló una estrategia que consistía en hacer llegar actividades semanales desde cada escuela, materiales impresos, principalmente cuadernillos de trabajo a los alumnos que así lo requerían para continuar con su actividad escolar a distancia.

La labor de los supervisores fue esencial, puesto que presentaron el enlace para entregar materiales impresos a directores, profesores y alumnos, aquellos, cuyos contextos no favorecía la educación virtual.

En este cambio de lógica, las relaciones y el liderazgo tomaron una dinámica horizontal, generando entornos profesionales paulatinamente más democráticos, donde al igual mantenían conversaciones “de interés intelectual y humano en la tarea, y que amplifica los talentos exhibidos por los ase-

sores al servicio del aprendizaje de los estudiantes” (Vadillo, 2020).

No obstante los esfuerzos de los equipos directivos, el – eventual y deseado– regreso a clases en las escuelas implicaría aumentar al máximo las medidas de higiene, reducir al mínimo el contacto entre los alumnos y el personal, además de una inversión considerable en consumibles como cubrebocas, gel antibacterial, desinfectantes, entre otros; aun así, los equipos directivos deberán tomar en cuenta que en lo venidero será preciso priorizar la salud emocional y física de docentes y alumnos, que en las familias se viven distintos niveles de bienestar y que la crisis ha impactado ya la economía de los hogares.

Más aún, el sistema escolar debe plantearse una visión integral, orientada por el liderazgo para la justicia social, democratizar sus prácticas y relaciones, además de gestionar ante órganos de gobierno diversos los accesos a la tecnología por parte de sus usuarios.

A manera de conclusión

Las condiciones de desigualdad que viven los contextos escolares de educación básica pública representaron fuertes dificultades en la impartición de enseñanza a distancia durante el periodo de confinamiento, para el cierre del ciclo escolar 2019-2020. Aunque se reconoce que profesores, padres de familia y estudiantes, hicieron su mejor esfuerzo, hubo que comprometerse a fondo desde los equipos directivos para

aminorar los efectos nocivos de la situación de pandemia. Con una lógica de las perspectivas de liderazgo educativo, los equipos directivos contribuyeron aportando estrategias emergentes a evitar que se suspendiera del todo la educación a distancia de los estudiantes del nivel básico en sectores escolares de Tapachula, Chiapas. Aun así, los retos traídos por la pandemia resultaron y seguirán siendo ominosos para la labor de educar en la escuela pública.

En los periodos por venir, la colaboración es clave para avanzar; será momento de rebasar los modelos escolares obtusos que llevan a competir y a obedecer esquemas burocráticos jerarquizados al máximo, revivir un verdadero trabajo en equipo tanto entre alumnos como entre maestros, el apoyo mutuo en el manejo de la tecnología entre quienes sí tienen posibilidades, además de emprender estrategias de gestión para que gobiernos y empresas aseguren el acceso al internet, la luz eléctrica y los equipos de cómputo en zonas marginadas; mientras eso sucede, la necesidad de hacer llegar materiales impresos y monitorear el avance de las actividades educativas por parte del profesorado, será esencial.

Con esta reflexión se busca dejar en claro que la búsqueda de una mejor educación empieza por plantear entornos más equitativos, justos y a desestructurar la organización educativa hacia encontrar relaciones horizontales entre los agentes del sistema escolar, quizás la única oportunidad que queda pasa por luchar por un modelo escolar que “invente nuevas formas de corporeidad; que sea comunitaria en un círculo cercano, y solidaria a escala nacional” (Pla, 2020).

En cuanto a la formación docente, esta deberá responder de “manera directa a lo que se cuestiona o, mejor aún, de forma que induzca un razonamiento en el estudiante” (Vadillo, 2020) tomando en cuenta los medios virtuales –o no– que tenga a la mano. Por último, la escuela tendrá que rebasar las fronteras de lo estrictamente escolar y tomar consciencia de que lo principal es apostar por la salud emocional y física del estudiantado y del colectivo, además de lo importante que será, desde la propia escuela apoyar la economía local.

Referencias

- Díaz-Barriga, Ángel (2020). “La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado”, en *Educación y pandemia, una visión académica*, pp. 19 – 29, México, IISUE-UNAM.
- Díaz, Miguel Ángel (2020) “Equipos directivos de educación primaria. *Improvisar la alfabetización digital durante la cuarentena*. En UNAM, *Educación y pandemia, una visión académica*, pp. 145 – 153, México, IISUE-UNAM.
- González, Enrique. González (2020). “El coronavirus, ¿una crisis inédita?” en *Educación y pandemia, una visión académica*, pp. 203 – 208, México, IISUE-UNAM.
- Pla, Sebastián (2020). “La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza”, en UNAM, *Educación y pandemia, una visión académica* pp. 30 – 38, México, IISUE-UNAM.
- Vadillo, Guadalupe (2020). *Consejería en línea: un enfoque centrado en soluciones*, México, UNAM.

Experiencias docentes para el trabajo con las TAC's en cuarentena

Sergio Hugo Hernández Belmonte

María Elena Gómez Gallegos

Yolanda Cabrera Barrera

Introducción

El confinamiento por la emergencia epidemiológica del COVID-19 inició con la *Jornada Nacional de Sana distancia* el 23 de marzo de 2020. En el mes posterior, además de clases a distancia, las escuelas de educación básica tuvieron un trabajo de atención a la emergencia: reuniones de Consejo Técnico extraordinarias, en las cuales se orientaba al desarrollo de un plan de aprendizaje en casa para mantener el avance educativo de los alumnos y la dotación al docente con información básica que le permitiera implementar estrategias para mitigar la propagación del COVID-19 (SEP, 2020: 7).

Los docentes como responsables de dar continuidad a los programas de estudio oficiales permanecieron enseñando a distancia, la orden desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue clara y directa: no parar el avance educativo, enfatizando que el confinamiento no representaba un periodo vacacional. A nivel nacional, se publicó el acuerdo 06/03/2020 el cual modificó las fechas de suspensión de clases, amplian-

do el periodo establecido hasta el 30 de abril. Después volverían a presentarse más ajustes y postergaciones.

Las desigualdades sociales se percibieron con mayor fuerza, mostrando poblaciones escolares sin servicios básicos, y por supuesto la carencia de internet, que dejó a vistas una deuda del estado con el sector educativo.

En otro ángulo, se percibió que desde que entró la iniciativa privada en la formación docente, se puede vender y comprar sin problema (Gilles, 1991), de tal forma que la oferta de cursos, seminarios y diplomados se propagó, aparecieron expertos que hablaban del COVID-19 y su relación con la educación como si fuera un tema cotidiano; las reuniones, foros, conversatorios en línea empezaron a tomar parte del día a día, los profesores quedaron como destinatarios finales, no como protagonistas.

Ante una crisis generalizada, varios factores se conjugaron: grupos importantes de padres de familia se quedaban sin empleo, lo cual trajo como consecuencia una mínima satisfacción de necesidades básicas en algunos hogares; por primera vez algunos tutores se percataron de las tareas que se desarrollan en las escuelas; la violencia en los hogares aumentó –tema que no parecía relevante en las conferencias presidenciales– además, niños y profesores se saturaron de tareas escolares.

En cuanto a las autoridades educativas, la información se dio a cuenta gotas. Entre el cambio de fechas se detectó el olvido en que viven las escuelas rurales, multigrado –aquellas

que se pretendía desaparecer en el sexenio anterior— y la atención a las escuelas urbanas transitó por el mismo camino, la austeridad era primero.

El aspecto emocional de los alumnos en los inicios de la pandemia quedó de lado, fue quizás lo que menos importó, posteriormente hubo que cuestionarse acerca de cómo regresarían los alumnos a clases, y las afectaciones que traerían a cuestras. Al igual que en el caso de los alumnos, el tema emocional en los maestros se olvidó.

Es obvio que la realidad de los docentes tuvo un giro estre-pitoso, acostumbrados a la interacción diaria con los alumnos, el contacto directo dentro del aula tuvo que cambiar por una relación a distancia. De pronto aquellos celulares y sus aplicaciones, que tantos problemas causaron en el salón de clase, se volvieron uno de los medios de comunicación de mayor uso.

La brecha tecnológica fue otro tema, ya que un enorme vacío parece separar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de la formación docente —inicial y continua—. Con frecuencia se criticó a los docentes durante el confinamiento de no saber utilizar la computadora o el internet, eran comunes las publicaciones de mofa hacia los maestros al frente de la tecnología, y se publicaron encuestas sobre la falta de ordenadores en casa, tanto de maestros como de alumnos de educación básica. En la opinión pública se destaca lo cuantificable, las estadísticas y los reclamos incessantes.

Poco se observó ante el ojo público que, aún con recursos escasos, los maestros siguen trabajando desde casa, implementando el uso de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), utilizando la tecnología como medio de enseñanza, como el vehículo para que sus alumnos accedan a los contenidos educativos. Aquellos maestros criticados, hechos menos, incluso amenazados por ser reemplazados por la tecnología continuaron su labor, improvisando hasta obtener los medios necesarios.

A la fecha de término de este texto, los estudios académicos poco reportan sobre las vivencias de los docentes en el trabajo a distancia durante la pandemia, y sobre cómo se posicionan como sujetos y expresan sus inquietudes, creencias y saberes, ante los nuevos escenarios educativos con las TAC. Hargreaves por ejemplo, ya desde 2012, hace énfasis en la formación docente y sus carencias, pero no de cómo viven su labor, sus experiencias, significados y deseos, situaciones que lo incentivan a realizar su tarea; en 2020, esta tendencia continúa.

Durante el confinamiento, la investigación educativa poco se encargó de documentar las tácticas que los docentes utilizaron para hacer su trabajo. Por ello, en el presente texto se acude a la subjetividad del maestro de educación básica en el trabajo a distancia; el texto busca *interpretar las experiencias vividas por docentes en torno a su contacto con el trabajo con las TAC, durante la época de contingencia*. Se consideran las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las tácticas implementadas por los docentes para desarrollar el trabajo a distancia con

las TAC? ¿cuáles son los obstáculos que enfrenta el maestro para desarrollar su labor de enseñanza? ¿cuáles son los aprendizajes obtenidos por el docente como consecuencia de su trabajo a distancia?

En torno al concepto “experiencia” docente

Al hablar de experiencias docentes aparecen términos alternos como la subjetividad y la vivencia. En este sentido el presente texto se apoya en las nociones de Contreras y Pérez (2010), Gadamer (1991) y Larrosa (2006); quienes –*grosso modo*– plantean que el maestro se enfrenta a la realidad de distintas maneras, para hacerlo posee conocimientos que forman parte constitutiva de sus saberes docentes; los cuales tienen sustento en preocupaciones de tipo ético y pedagógico.

El docente adquiere referentes a lo largo de su quehacer profesional, algunos de ellos están tan arraigados dentro de su práctica que no le permiten visualizar panoramas o esquemas de actuación alternativos. Además de algunos recursos que el maestro considera correctos hoy, mañana ya no lo son; los conocimientos que adquiere, los saberes que construye están dispuestos a una reorganización de la cual el sujeto solamente es consciente porque genera experiencia.

La palabra experiencia proviene del latín *experiri* que significa “probar”; la experiencia tiene relación con la prueba de algo, con tener un primer acercamiento a un evento, suceso, persona u objeto; con un encuentro que puede implicar un desafío o un peligro. La experiencia implica un trayecto, un recorrido, una travesía, un pasar que no es dispuesto por el

sujeto, sin embargo, lo tiene que transitar; en palabras de Gadamer (1991) es el camino por el que la conciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlos dentro de sí.

Para que se produzca experiencia es necesario un nuevo saber significativo que permita hacer un alto en el camino para que el sujeto desee asirse de él, tiene por tanto un sentido de negación, porque lo que causa extrañeza o curiosidad en el sujeto se contrapone a lo que hasta ahora le parecía verdadero o cumplía con sus expectativas, es una especie de malestar que le permite reorganizar sus saberes, reafirmar otros e incluso recordar algunos ya olvidados.

La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinado por el peso propio de una observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera impenetrable. La experiencia surge con esto o con lo otro, de improviso y, sin embargo, no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva (Gadamer, 1991: 428).

La experiencia sólo se convierte en aprendizaje en la medida en la que es capaz de generar saberes en el sujeto y lo obligue a construir significados, es un estado de afectación que requiere ser controlado y pensado, son vivencias del sujeto que tienen consecuencias en su vida.

Para aprovechar la experiencia del maestro se requiere que su pasividad sea limitada; un maestro que no actúa, que no se moviliza, no produce experiencia; es la actividad, la práctica la que permite reflexionar y poseerla. De esta manera, la ex-

perencia es indisoluble del conocimiento y es una condicionante de los proyectos del maestro porque le permite conocer de mejor forma lo que hasta entonces pensaba que conocía.

Este trabajo busca hacer explícita la experiencia que el docente posee de forma implícita, entendiendo que la experiencia tiene un carácter subjetivo porque sólo le pertenece al sujeto que la crea desde dentro de sí “el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (...) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (Larrosa, 2006: 16), es parte de su historia singular, que se produce socialmente en relación con el otro, el cual forma parte de la experiencia y que además es producto de la novedad.

Para Larrosa (2006), la experiencia es entendida como lo que me pasa pero que no depende de mí, es algo externo al sujeto porque éste no lo pide ni exige, no está preparado para la experiencia, no tiene que ver con sus sueños, con sus anhelos ni deseos en un inicio, aunque posteriormente al interiorizarse –la experiencia– se vuelva parte de ellos.

La experiencia ajena al sujeto es más bien un principio de exterioridad, alteridad y de alienación. Si se lleva este conocimiento a la situación que los maestros viven en su desarrollo profesional a través de su participación en distintos programas formativos, se puede decir que este tipo de cursos responden al sentido de exterioridad porque parten de lo externo, de lo que está afuera, existe una presencia de otro o de otros que permiten que el maestro aprenda, que se enfrente al desafío, al peligro o al reto, esos otros son sus compañeros maestros, los conductores de curso o todos aquellos actores

que intervienen en su formación, que están fuera de sí, que le son externos (Larrosa, 2006).

La experiencia se da en presencia de la alteridad, se da con los otros, quienes son complemento y quienes, a la vez le permiten reconocerse como sujeto. También se encuentra el sentido de alienación en estos cursos, porque la experiencia no le pertenece al maestro de forma previa, por lo tanto, no posee ningún control ni poder alguno sobre ella.

La experiencia tiene presencia en “el mí” porque le sucede al sujeto y no a otro, aparece en el exterior y desde el otro, pero aparece en el lugar “del mí”, sólo le pertenece a él, aunque pueda compartirlo con otros e incluso presentar experiencias similares.

A pesar de que no la pide el sujeto, es su experiencia, es a él al que le sucede, por lo tanto, interviene de forma directa en su subjetividad, es decir, en sus deseos, anhelos, emociones y creencias (Larrosa, 2002). En este punto existe una coincidencia con Pérez y Contreras (2010) quienes indican que la experiencia tiene relación con la subjetividad y con la consciencia del sujeto en el sentido de que lo afecta, lo modifica.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta, en el sentido de que proviene de fuera, es externo al sujeto, pero regresa a él lo modifica o lo transforma (Larrosa, 2006); la experiencia es única, cada sujeto hace su propia experiencia porque le pertenece a él, a sus emociones y representaciones.

Según Gadamer, que es el autor guía para este concepto, la experiencia tiene validez siempre y cuando no aparezca una nueva que venga y la refute, es la oportunidad de volver a pensar las ideas que se tenían de las cosas, es una reconfiguración, una reelaboración del saber, un pensar que se reflexiona y que conduce a comprender la realidad (Pérez y Contreras, 2010).

En el caso del maestro, al pensar el acto educativo tiene la posibilidad de producir nuevos significados y encontrar alternativas y rumbos para ejercer su práctica, le permite realizar verificaciones en torno a su trabajo y establecer pautas de mejora.

Regresar para repensar involucra la subjetivación del sujeto, implica que los sentimientos y emociones fluyan, en este caso del docente, un juego de ir y venir en ocasiones inconsciente, el maestro produce experiencia constantemente, aquí se puede intuir que experiencia y subjetividad siempre van de la mano.

Contreras y Pérez (2010) reconocen que la experiencia se relaciona con la docencia porque auxilia a una toma de consciencia en la elaboración de significado de aquello que ha pasado es pensar en “la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación con lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa en donde ser y saber no se presentan como mundos separados” (34).

El camino hacia la voz de los docentes

Adentrarse a la subjetividad de los docentes implica ir hacia ellos, buscarlos y cuestionarlos acerca de sus saberes imaginarios y experiencias. La búsqueda no es sencilla, menos en las condiciones en las que se encuentra la sociedad, por esa razón se planteó un estudio cualitativo, como la forma ideal para comprender las experiencias docentes de viva voz, entendidos como actores que conocen su realidad.

La interpretación se realizó a través de la teoría fundamentada, considerando que permite que el objeto de estudio se construya sin el temor de encontrarse con juicios y prejuicios del propio investigador.

Este texto utiliza la entrevista en profundidad como dispositivo para entablar un diálogo con los docentes porque brinda la posibilidad de reconocer su sentir de primera mano, a través de narrativas que rescataron el “modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (Bruner, 2003: 132).

Para el desarrollo del estudio, cinco maestras de educación básica de nivel primaria participaron en entrevistas, transcritas y codificadas para su comprensión. La selección de las participantes fue holística, en el entendido que al ser de esta forma se brinda la posibilidad para que sea lo suficientemente diversa y de esta manera las voces escuchadas sean amplias.

El proceso de revisión de las entrevistas trajo consigo la detección de cinco categorías de análisis: [1] *tengo que hacer*

algo porque ellos me necesitan; [2] ya sabía que sabía, pero no quería aprenderlo; [3] la distancia me hizo valorar mi trabajo; [4] trabajar para la incertidumbre, y [5] los materiales oficiales son un obstáculo. En este espacio se describen sólo las dos primeras, como un corte del estudio, esperando mostrar los resultados restantes en posteriores oportunidades.

Tengo que hacer algo porque ellos me necesitan

Los maestros tuvieron la tarea titánica de empezar a planear a distancia para llegar a los hogares de la mayoría de sus alumnos, las indicaciones oficiales fueron: “el trabajo no se detiene, no son vacaciones y ustedes tienen que seguir dando clases desde casa”. Durante una semana tendrían que dejar listas las actividades y tareas para que los niños trabajaran las dos semanas restantes antes de que empezara el periodo vacacional.

El confinamiento representó un periodo intensivo de toma de decisiones, en donde las profesoras tenían que hacer notar que estaban al control de la situación, nada podía escapar de sus indicaciones; la búsqueda del mejor medio para mantener comunicación con los padres de familia se hizo presente y así fue como aparecieron los grupos de *WhatsApp*; no es que fueran algo nuevo, pero al parecer hasta el momento había sido un medio evitado por algunas maestras que al principio no lo consideraban de su agrado. Sin embargo, tuvieron que adaptarse al medio de comunicación:

Nunca me ha gustado esto de los grupos, pienso que es una forma de involucrarme más allá de lo que me corresponde. Además, siempre hay problemas (Maestra 1).

La que maneja el grupo (de WhatsApp), es mi vocal, yo nunca me meto en eso. Le doy indicaciones a la vocal y ella a su vez le envía mensajes a las mamás; cuando ellas tienen dudas me mandan preguntar con la vocal y les contesto a través de ella (Maestra 3).

Las maestras indican que, al alargarse el periodo de confinación, las condiciones cambiaron, porque se creó en ellas la necesidad de continuar con el trabajo, pero avanzando de dar indicaciones a guiar el proceso, los grupos de *WhatsApp* empezaron a ser insuficientes y las clases en línea ocuparon un lugar importante:

Las mami nunca se pudieron poner de acuerdo, a pesar de que se les explicaba y se les explicaba, ellas estaban en otra cosa. Así que en ese momento decidí hacerme cargo de la situación y empezar a grabar mis clases, porque de otra manera no llegaríamos a ningún lado (Maestra 2).

Me dije, a mí misma, ¿por qué no grabas tus clases? Otros maestros lo hacen y no se ve tan difícil. Además, cuento con todo en casa para hacerlo, mis alumnos sólo van a aprender si estoy allí con ellos, de otra manera todo lo que avancé con ellos en el salón se perderá (Maestra 4).

Llegó un momento en que vi a las mamás tan desesperadas porque no entendían los programas de televisión. Pensé en hacer algo. Me dije *tengo que hacer algo porque ellos me necesitan*, y yo aquí desde casa puedo hacer algo, no sé, un tutorial, un video para decirles paso a paso qué hacer, y de repente empecé a grabar mis clases (Maestra 5).

De las cinco docentes entrevistadas, todas hicieron por lo menos diez grabaciones para sus alumnos. Indican que el proceso que siguieron no fue sencillo; su desfase tecnológico se hizo notar de inmediato; lo que parecía fácil porque otros maestros lo hacían no lo era tanto, así que tuvieron que sacar a flote tácticas para no abandonar su compromiso. Una situación interesante es que las maestras se apoyaron principalmente de sus hijos.

Lo primero que hice fue ver cuanto tutorial me encontraba en internet, desde cómo enfocar la cámara, de qué plataforma poder usar, de eso del uso del micrófono porque yo no sabía que hasta eso tenía que aprender. Y, sobre todo, los que más me apoyaron fueron mis hijos, ellos son los que hicieron posible que me pudiera contactar con mis alumnos (Maestra 2).

Te cuento que tuve que pedirle ayuda a mi hija, ella es un ángel para mí, porque de verdad, todo lo que se me atoraba ella de inmediato le movía y ya todo salía bien, yo le decía X, es que ya no se escucha, o es que ya no se ve, y ella me echaba la mano para continuar con mi trabajo (Maestra 3).

No sabes qué apenada me sentí cuando en plena clase perdí la comunicación con los padres, porque en realidad la clase era para los papás; ya después ellos trabajaban con los nenes. En ese momento sólo escuchaba sus comentarios, pero ellos no me escuchaban a mí, hasta que llegó mi hijo y no sé qué le movió y pude seguir (Maestra 5).

Existe una especie de desprendimiento del docente que lo lleva a ser porque el otro le permite un lugar y espacio en

el mundo. Sentir que el otro requiere de su apoyo enarbola la resiliencia del docente, lo moviliza para efectuar ajustes en su práctica; algunos que no había vislumbrado, o que hasta el momento había evitado, como se encontró en la siguiente categoría.

Ya sabía que sabía, pero no quería aprenderlo

Las maestras refieren que su contacto con la tecnología fue intempestivo y, aun así, en sus relatos dan a conocer que – al iniciar cuarentena– contaban con referentes aprendidos como profesores, ya sea a través de algunos cursos oficiales o a través de su vida diaria.

En un curso que tomé hace tiempo teníamos que subir las evidencias a través de [*Google*] *Classroom*, entonces que me acuerdo, mi cuenta ya no servía, pero eso se arregló fácil, mi hijo me ayudó. Sólo le pedí a los papás que me mandaran un correo electrónico para comenzar a mandarles tareas (Maestra 1).

Estoy cursando la Maestría en Educación, entonces mis maestros empezaron a trasladar el trabajo a una plataforma, en *Google drive*. Lo único que hice fue apoyarme de lo que aprendí en ese momento para pedírselo a mis alumnos, o sea que me empecé a organizar para que los niños trabajaran igual que yo, pero con base a lo de primaria (Maestra 4).

Otras maestras aprendieron gracias a su papel como padres de familia, insertándose en las labores de sus hijos. Puede decirse que aprendieron a utilizar las tecnologías de forma

indirecta, al tiempo que ayudaban a sus hijos iban adquiriendo algunos conocimientos básicos del uso de la tecnología.

De repente a mi hija le pidieron que entregara tareas de todas las materias al mismo tiempo, entonces con eso y con lo que tenía que cumplir para su carpeta, le tuve que ayudar. Yo nada más veía como le hacía para apretarle a las ligas o ver los videos, también cómo subía algunos archivos, porque hubo ocasiones en que tuve que mandarlos por ella. Cuando vi ya sabía usar la computadora (Maestra 3).

A mi hijo le dejan muchas tareas, pero algo que no ha aprendido es a leer, así que me tuve que sentar con él y empezar a buscar cosas que le fueran más accesibles. Primero estábamos viendo algo, después terminábamos viendo otra cosa, y otra, y otra más. El tiempo pasaba muy rápido, ahora entiendo por qué los jóvenes se la pasan todo el día en la pantalla (Maestra 5).

Los maestros tienen saberes arraigados desde su formación profesional, sin embargo, la cuarentena los hizo tambalear, y los forzó a cuestionar los saberes de su tarea, se dieron cuenta que sabían usar las TAC, pero habían evitado aprenderlas.

Como indica Alliaud (2011), el maestro realiza su trabajo que va ligado a un sentido de tranquilidad o estabilidad, pueden pasar reformas educativas, cambiar los métodos, los enfoques, pero si el maestro se siente seguro en algo, lo seguirá haciendo, es la búsqueda del confort profesional.

En realidad, el trabajo no es complicado, porque no lo es. Las cosas ya están hechas, están allí dispuestas para que las usemos. Ya todo viene en internet, lo que pasa

es que no queremos usarlo, me di cuenta de algo: sí sabía, pero no quería aprender, no había sido necesario (Maestra 1).

Los docentes presentan resistencias al cambio. Si un maestro despertara de un letargo profundo, después de años, lo haría sin notar cambio alguno en la forma de hacer su trabajo (Dussel, 2006). Existe una resistencia al cambio, sin embargo, la cuarentena al no ser un fenómeno educativo sino de salud, está causando ajustes en el actuar docente; orilló al maestro a reconocerse como un sujeto cambiante que si cuenta con disposición podrá salir avante ante cualquier reto.

Consideraciones finales

La contingencia derivada del COVID-19 trajo consigo cambios sociales, políticos, económicos y educativos. La sociedad se vio sacudida por una serie de decisiones inmediatas que buscaron dar continuidad a la vida diaria del país.

En el ámbito educativo de México, la indicación fue “no parar”; el docente tenía que continuar su labor desde casa. Como respuesta los docentes desarrollaron tácticas que les permitieron aprender y continuar con su trabajo, se apoyaron en su familia, en los medios tecnológicos con los que contaban y en los aprendizajes que adquirieron en otros espacios y para otros fines.

A partir del periodo de enseñanza a distancia por el confinamiento, los docentes pudieron adquirir experiencias que

no pueden quedarse sólo en su persona, es conveniente que lo que saben lo compartan con los demás actores de la educación.

La forma en que el profesorado entienda los nuevos escenarios educativos será la clave para comprender y enfrentar las demandas educativas derivadas de esta crisis. Si su carácter es resiliente sabrán buscar las mejores opciones para cumplir con su tarea.

Referencias

- Acuerdo 02/03/2020. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020.
- Acuerdo 06/03/2020. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020.
- Alliaud, Andrea y Estanislao, Antelo (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación (Nueva carrera docente).
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- Contreras, José y Nuria, Pérez (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Dussel, Ines. (2006) *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. En Tenti Fanfani (Comp.) *El oficio de docente*. Edit. XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gilles, Ferry (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Trad. Rase Eisenberg Wiedry, Ma. del Pilar Jiménez S. Barcelona, Paidós Ecuador, UNAM-ENEP-Iztacala.
- Hargreaves, Andy (2012). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Larrosa, Jorge (2006). *Sobre la experiencia*. En *Aloma, Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*.

SEP (2020). Consejo Técnico Escolar Sesión Extraordinaria Preescolar, Primaria y Secundaria. México.

Emergencia sanitaria y estilos de liderazgo, el caso de un colegio privado en Ciudad de México

Juan Carlos Dávila Gutiérrez

Introducción

La emergencia sanitaria puso a prueba al profesorado mexicano, tanto de instituciones públicas como privadas, obligando a escuelas de ambos ámbitos a experimentar y perfeccionar nuevas formas de enseñanza. Así, la escuela como el espacio social para transmitir conocimientos, habilidades y actitudes transfirió de forma repentina esta encomienda a los medios de comunicación análogos y digitales (Trejo, 2020).

En este escenario de emergencia, las instituciones educativas actuaron de manera desigual para continuar con la misión de enseñar; donde se rescatan por los menos tres factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea: [1] la clase social, [2] la ubicación geográfica, y [3] el tipo de institución educativa a la que pertenecen (Lloyd, 2020).

Sobre el primer aspecto, es evidente que las condiciones sociales delimitan la brecha digital entre estudiantes de “escuelas públicas” y “colegios privados”; no hay igualdad entre

las posibilidades que cada una tiene para acceder a dispositivos electrónicos o recursos alternos para continuar aprendiendo, destacando comúnmente a las escuelas privadas como opciones con más recursos económicos y estructurales; el segundo factor también es determinante, ya que el capital cultural en su estado objetivado (Bourdieu, 1986) se representa a través de bienes culturales y del contexto social de cada estudiante para potenciar un alto rendimiento educativo, donde aparentemente, los colegios privados también tienen cierta ventaja en sus accesos –esto depende de varios factores, pero en la generalidad–.

Finalmente, el tercer aspecto y el más importante, para la discusión de este texto es el tipo de institución educativa a la que están inscritos los estudiantes, sobre todo en la Ciudad de México, donde se encuentran características de diferenciación organizativa, económica y de autonomía profundas entre las instituciones de educación básica, respecto del ámbito –público o privado– al que pertenecen.

Las instituciones privadas continuaron durante la pandemia “ofertando” el acceso a resultados académicos sobresalientes; aprovecharon durante este confinamiento todos los recursos a su alcance, uno de ellos fue el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, no sólo como un medio de apoyo para continuar enseñando, sino que, además los utilizaron para impulsar estilos de liderazgo en tres actores diferentes: [1] directores generales, [2] coordinadores académicos y [3] profesores de asignaturas. Durante la pandemia, las prácticas de liderazgo pasaron de ser una capacidad de

influencia social a través de las relaciones y vínculos cara a cara, a ser un desafío para aprender a dirigir “grupos que no están situados físicamente en ningún lugar, que su presencia es virtual, que sus vínculos están mediados tecnológicamente y que tienen otras formas expresivas” de comunicar sus necesidades (Álvarez, 2009: 4).

En el presente texto se reflexiona en torno a la configuración de diversos estilos de liderazgo en un colegio de educación básica del sector privado ubicado en Santa Fe, Cuajimalpa Ciudad de México, institución que, pese al confinamiento por el virus SARS-CoV-2, continuó aportando el servicio educativo, apoyándose de las tecnologías y los medios de comunicación para dar solidez a un prototipo de modelo educativo exitoso a distancia.

Liderazgo educativo emergente, la participación de nuevos actores

La suspensión de clases presenciales en México a partir de finales de marzo de 2020 impulsó a los colegios privados a continuar con su encomienda de ofrecer un servicio educativo de calidad a distancia, que además de no restarles matrícula, les permitiera generar resultados competitivos ante otros colegios del mismo ámbito, y potencialmente, incrementar su popularidad y asegurar nuevos estudiantes para el siguiente ciclo escolar.

Durante el confinamiento, el liderazgo educativo se posicionó como un factor necesario para conservar “actitudes, sentimientos, pensamientos, comportamientos y desempeño

entre individuos” de la organización (Avolio, Kahai y Dodge, 2001: 617), pero además, como un “sendero de innovación orientado a procesos de creatividad y transformación” (Torres Martín, 2019: 3) para las instituciones de educación básica privadas, que les permitiera asegurar altos niveles de competencia académica a los que están comprometidas.

Diversos actores dentro de los así llamados “colegios privados”, se sumaron a dirigir un barco, que, ante el desbordamiento del sistema educativo presencial, se encontraba a la deriva, sobre todo por la incertidumbre de implementar improvisadamente el servicio educativo a distancia. En el colegio al que se hace referencia, directores generales, coordinadores académicos y profesores de asignaturas actuaron y tomaron decisiones de manera rápida, consolidándose como líderes y soportes del barco para no naufragar en medio de la vorágine de inexactitudes.

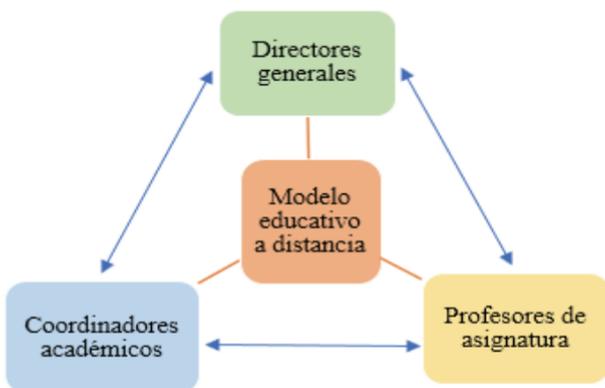
Las acciones y decisiones de cada sujeto en particular fueron formando un triángulo profesional de apoyo permanente durante la nueva modalidad de educación a distancia, tal y como se muestra en la figura 1.

En ella, se puede observar que los directores generales delegaron responsabilidades –sobre todo pedagógicas–, a los coordinadores académicos de cada área, quienes a su vez, se consolidaron como un soporte emocional para los profesores y trabajadores en general; los coordinadores académicos fungieron como líderes pedagógicos, pero también como transmisores de las demandas y necesidades que cada profesor requería; por su parte, los profesores de asignaturas ejer-

cieron diversos liderazgos que aportarían al cumplimiento de objetivos generales de la nueva modalidad de educación.

Figura 1

Organización emergente en colegio de Santa Fe



Fuente: Elaboración propia.

Este esquema se desarrolló con una base donde, sujetos con distinta responsabilidad institucional lograron ejercer un liderazgo específico, involucrándose en los procesos organizativos generales más allá del rol; en los siguientes apartados se presenta un análisis descriptivo sobre la conformación de estos nuevos estilos de liderazgo observados durante la emergencia sanitaria, por lo menos al cierre del ciclo escolar 2019-2020.

a) Nuevos liderazgos directivos

La propagación del Coronavirus implicó que los directores desviaran su atención de las actuaciones estrictamente pedagógicas, expandiendo sus tareas a aspectos administrativos que debían atender con las autoridades educativas correspondientes para cada región.

Para ampliar el panorama, los directores de colegios privados, además, debían ocuparse de situaciones financieras que les permitieran continuar operando ante un nuevo escenario de educación a distancia, por ejemplo, el pago puntual de los salarios de todos los trabajadores y la gestión de becas y descuentos a las colegiaturas durante esta crisis, que también representó un escollo económico para los colegios privados.

En el caso específico de el colegio privado en la Ciudad de México ubicado en Santa Fe, esto no significó un desprendimiento total del director hacia su posición de liderazgo, ya que a pesar de las múltiples tareas que habían sobrecargado su función, éste tomó decisiones con miras a impulsar nuevas formas de dirigir y dar acompañamiento a los colegas, que, serían acciones reconocidas por la comunidad escolar *a posteriori*.

En primer lugar, hacia el confinamiento se detectó cierta crisis de liderazgo (Miranda, 2020) del titular de la Secretaría de Educación Pública, por lo que directores de algunos colegios se adelantaron a la suspensión de clases presenciales con la intención de salvaguardar la integridad de alumnos, profesores y trabajadores en general. Esto en primera ins-

tancia, representó una decisión correcta que por supuesto, fue respaldada y reconocida por la comunidad. En segundo lugar, se consiguió desarrollar un liderazgo orientado hacia la justicia social (Bolívar, López y Murillo, 2013) a través de la gestión de recursos y acuerdos con empresas privadas para apoyar a estudiantes y familias que, por la afectación económica derivada, no podían cubrir la totalidad de los gastos de colegiaturas.

También se organizaron a distancia –por medio de invitaciones a las familias vía correo electrónico– algunas campañas de ayuda para repartir despensas a quienes lo necesitaran, contribuyendo así a la reducción de inequidades sociales de los estudiantes del colegio.

En tercer lugar, los medios virtuales de comunicación influyeron para que, a través de videoconferencias, el director lograra consolidarse como un líder educativo transformacional, pues de acuerdo con la literatura internacional, las actitudes y el comportamiento de las personas que dirigen una institución son elementos que determinan el éxito o el fracaso de una organización (Bass, 1988; Murillo, 2006), y en este caso, el acercamiento o la influencia que se esperaba que hiciera en forma no virtual, la continuaba ejerciendo a pesar de la distancia (Esguerra y Contreras, 2016).

Con frecuencia, se convocó a todo el personal a presenciar videoconferencias en plataformas como *Google Meet* para “monitorear emociones y sentimientos de los demás (...), usando esta información para guiar pensamientos y acciones” (Zárate y Matviuk, 2012: 93), dando reconocimiento tam-

bién al esfuerzo del profesorado para permanecer en la enseñanza a distancia, a pesar de las vicisitudes. Las reuniones en línea lograban acercamiento a las prácticas pedagógicas, con el fin de señalar las bondades y los aspectos de mejora de un prototipo de modelo educativo a distancia, a impulsar dentro del colegio durante la contingencia.

Desde el colegio se ofrecieron servicios profesionales de atención psicológica mediante un convenio con universidades privadas para trabajadores que lo requirieron, de esta forma, la organización educativa además de ser una comunidad de aprendizaje y de soporte profesional (Elboj y Oliver, 2003) se convirtió en una comunidad de cuidado y apoyo emocional recíproco.

Ante estas prácticas sencillas, pero sistematizadas, la dirección general del colegio logró consolidarse como un líder transformacional, pues la influencia que generó en la comunidad a través de las redes de comunicación virtuales se representaron en las siguientes dimensiones: [1] construcción de una visión compartida, [2] promoción y desarrollo de la organización, dando seguridad, entusiasmo y optimismo (Moral y Amores, 2014), y [3] compromiso social para nivelar las inequidades del contexto.

Así, la autoridad legitimada del director permitió potenciar a los demás miembros de la organización, creando condiciones para consolidar un equipo de trabajo comprometido a generar resultados académicos competentes.

b) Coordinaciones académicas y acompañamiento pedagógico

En la actualidad se sigue asociando el desarrollo del liderazgo exclusivamente a los directivos, sin embargo, también hay otras figuras que pueden ejercerlo a través del empoderamiento de intervención pedagógica que estos puedan transferir a otros sujetos (Ritacco y Ritacco, 2019).

Los encargados de fungir como líderes pedagógicos durante esta contingencia, principalmente fueron los coordinadores académicos, su actividad consistió en generar un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010) a través del acompañamiento y soporte formativo hacia los profesores, a fin de que estos pudieran reorientar y perfeccionar sus métodos de enseñanza, pues “la elaboración de materiales digitales, por ejemplo, requiere de grupos de especialistas en pedagogía y con competencias digitales” (Trejo, 2020: 117).

En primer lugar, desarrollaron comunicación asertiva y organizaron reuniones virtuales con cada profesor para no perder el contacto cara a cara, con el fin de informar acciones esperadas por cada profesor en esta nueva modalidad de educación a distancia, posteriormente, fueron los encargados de monitorear de forma directa y frecuente, a través de mensajes de texto por *WhatsApp* y correos institucionales, la plenitud emocional y profesional de todos los profesores a su cargo.

En segundo lugar, se encargaron de hacer efectiva la autonomía curricular que la SEP planteó años atrás, pues ante

esta emergencia había contenidos que no podían ser considerados como prioridad, porque además de ser transversales, no eran tan fáciles de aprender a la distancia, sobre todo porque el aprendizaje requiere de una socialización para poder ser consolidado (Durkheim, 2013), y aunque los medios virtuales podían solucionar este problema, los coordinadores determinaron excluirlos del programa para no caer en el error de enseñarlos y no ser aprendidos.

En tercer lugar, se establecieron vínculos de confianza para que los profesores autorizaran ser observados repentinamente en las clases a distancia, así, la función de los coordinadores académicos consistió en acompañar virtualmente a cada profesor para felicitar y reconocer su empeño, pero, además para hacer precisiones y recomendaciones de mejora sobre la didáctica y los recursos de apoyo de las nuevas clases virtuales.

Las habilidades de convencimiento y negociación (Ritacco y Ritacco, 2019) que como coordinadores académicos desarrollaron a lo largo de la nueva era de enseñanza digital, fueron determinantes para consolidarse como líderes pedagógicos, pero, más que nada cuidando que los profesores procuraran la calidad y la eficiencia en la entrega de materiales de aprendizaje, priorizando innovación y creatividad.

c) Liderazgos emergentes en profesores de asignatura

Dentro del profesorado también surgieron estilos de liderazgo que no habían sido completamente desarrollados antes de la suspensión de clases, y que a partir de las nuevas ne-

cesidades y demandas de la educación a distancia se fueron consolidando.

Algunos profesores de colegios privados, como lo señala Trejo (2020) suelen tener mayor experiencia y acceso a las tecnologías en línea, sin embargo, aún existen profesores que por temor a los dispositivos electrónicos han rechazado nuevos estilos de enseñanza (Viñals y Cuenca, 2016).

La comunidad de profesores de este colegio de la Ciudad de México supo de inmediato que, ante la suspensión repentina de clases presenciales, y, por la exigencia de mantener la calidad académica, tenían que adaptarse a un escenario adverso, donde transformar sus prácticas era fundamental, así “el cambio educativo depende de lo que el profesor haga y piense” (Fullan, 2002: 141). En este sentido, un pequeño grupo de profesores con mayor experiencia en el uso de las tecnologías asumió la tarea momentánea de dar capacitaciones intensivas a colegas que buscaban mejorar sus métodos didácticos digitales.

Se considera que, a través del liderazgo pedagógico de los profesores, se logró dar soporte a las comunidades de aprendizaje.

La comunidad de profesores funcionó además como un engranaje donde todos podían compartir sus experiencias para crear una planta docente competitiva, eficaz y de aprendizaje cooperativo, así, el liderazgo compartido también se reflejó en este contexto, concibiendo como “un proceso construido en comunidad y que involucra misiones y propósitos

compartidos” (Castillo, Puigdemívol y Antúnez, 2017: 45) para alcanzar un fin, las bases de un modelo educativo emergente en línea.

Conclusiones

Más allá de los perniciosos efectos de la pandemia del Coronavirus en el cierre del ciclo escolar 2019-2020, el colegio ubicado en Santa Fe, Ciudad de México, logró proponer las bases de un modelo de enseñanza en línea, con el que se enfrentó la emergencia. Se considera que, con ello, las incertidumbres profesionales y emocionales de la comunidad educativa que integra la institución fueron atendidas por los diversos estilos de liderazgo que directores, coordinadores académicos y profesores asumieron para no zarpár en el intento de una nueva era de la educación.

No obstante, más allá de lo planteado en este escrito, aún se pueden encontrar retos importantes que deben enfrentarse a corto plazo en el sector educativo privado con características similares al colegio en cuestión, ésta son [1] asegurar la formación y actualización continua para que el personal docente pueda perfeccionar nuevas habilidades adquiridas durante esta contingencia, [2] consolidar nuevos soportes profesionales para crear una organización que aprende y que se involucra para dar soporte emocional ante nuevos escenarios, [3] utilizar los medios de comunicación virtuales como recursos para continuar formando redes de comunicación que permitan legitimar nuevos liderazgos, y [4] planificar un

regreso a clases exitoso, tomando en cuenta las medidas de sanidad establecidas.

Para los desafíos derivados de la crisis pandémica se precisa de nuevas líneas y escenarios de acción, sostenida desde la investigación en liderazgo educativo. El reto será que estos planteamientos contribuyan a dotar de pertinencia e innovación pedagógica, que prioricen el uso experto de herramientas virtuales, que generen las condiciones para la aparición de liderazgos emergentes y que consideren la importancia de los medios de comunicación, gestionando nuevas formas de dirigir. El imponente desafío recién se puede dimensionar.

Referencias

- Álvarez, Gloria María (2009) “Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje”, *Revista Educación, comunicación, tecnología*, vol. 3, núm. 6, pp. 1-31.
- Avolio, Bruce, Simran Kahai & George Dodge (2001) “E-leadership: Implications for theory, research, and practice”, *The Leadership Quarterly*, vol. XI, num. 4, pp. 615-668.
- Bass, Bernard (1988) “El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”, en Roberto Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, España, Narcea, pp. 26-36.
- Bolívar, Antonio (2010) “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, *Psicoperspectivas*, vol. IX, núm. 2, pp. 9-33.
- Bolívar, Antonio, Julián López y Francisco Javier Murillo (2013) “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”, *Revista Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.
- Bourdieu, Pierre (1986) “The forms of capital”, in John Richardson (ed.), *Handbook of Theory and research for the Sociology of Education*, Westport, Greenwood, pp. 241-258.
- Castillo, Pablo, Ignasi Puigdemívol y Serafín Antúnez (2017) “El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizaje”, *Estudios pedagógicos*, vol. XLIII, núm. 1, pp. 41-59.
- Durkheim, Emile (2013) *Educación y sociología*, España, Editorial Península.

- Elboj, Carmen y Esther Oliver (2003) “Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. XVII, núm. 3, pp. 91-103.
- Esguerra, Gustavo y Françoise Contreras (2016) “Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy”, *Estudios Gerenciales*, vol. XXXII, pp. 252-268.
- Fullan, Michael (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Lloyd, Marion (2020) “Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19”, en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), *Educación y Pandemia. Una visión académica*, Ciudad de México, IISUE-UNAM, pp. 115-121.
- Miranda Arroyo, Juan Carlos (25 de mayo de 2020) “SEP: Crisis de liderazgo”, SDPnoticias. recuperado de: <https://www.sdpnoticias.com/columnas/sep-crisis-de-liderazgo.html>.
- Moral, Cristina y Francisco Javier Amores (2014) “Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria”, *Bordón Revista de pedagogía*, vol. LXVI, núm. 2, pp. 121-138.
- Murillo, Francisco Javier (2006) “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. IV, núm. 4, pp. 11-24.
- Ritacco, Maximiliano y Paola Ritacco (2019) “Dirección escolar y liderazgo pedagógico en España. Un estudio cualitativo en la provincia de Granada (Andalucía)”, en Miguel Ángel Díaz Delgado y Ariadna Veloso Rodríguez (coords.),

Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional, Ciudad de México, IISUE-UNAM.

Torres Martín, César (2019) “El liderazgo virtual en los ecosistemas educativos”, EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. VIII, núm. 2, pp. 1-16.

Trejo-Quintanilla, Janneth (2020) “La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México”, en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), *Educación y Pandemia. Una visión académica*, Ciudad de México, IISUE-UNAM, pp. 122-129.

Viñals, Ana y Jaime Cuenca (2016) “El rol del docente en la era digital”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. XXX, núm. 2.

Zárate, Rodrigo y Sergio Matviuk (2012) “Inteligencia emocional y prácticas de liderazgo en las organizaciones colombianas”, *Cuadernos de administración*, vol. XXVIII, núm. 47, pp. 89-102.

El liderazgo a distancia, nuevas tendencias y retos

Demetrio Navarro del Ángel

El punto de partida

En la era de la comunicación, el modelo de educación a distancia no es nuevo, sin embargo, para muchas de las instituciones de educación básica y media superior públicas de México, parece serles ajeno.

En condiciones regulares, ni los docentes o el alumnado trabajan desde una modalidad totalmente virtual, no obstante, a partir del mes de marzo de 2020, la comunidad educativa se vio obligada a utilizar medios tecnológicos para laborar a distancia al cien por ciento, desarrollando la capacidad para afrontar la tensión que genera la situación de confinamiento por el COVID-19.

Tomar decisiones ante los retos que se presentan en situaciones adversas es propio del liderazgo educativo, es un aspecto esencial de toda organización dirigida formalmente por una figura que impulsa sus prácticas. Desde las últimas dos décadas, se ha considerado que el liderazgo en la organización potencia el capital humano que la conforma, haciendo uso de todas las capacidades, habilidades y conoci-

mientos que posee el colectivo al resolver problemas o crear soluciones innovadoras para asumir los desafíos dentro de cada organización.

El liderazgo ha sido estudiado desde diversas aristas, entre ellas se ha destacado la tarea del líder, los rasgos, comportamiento y contingencias, Stoner y Wankel (1990), Koonzt y Weihrich (1990), estilos de liderazgo Fiedler (citado por Stoner et al., 1990), estilo de liderazgo (Herrera, 2000), liderazgo múltiple (Bolívar, 2011), por mencionar algunos.

En la literatura académica, incluso se pueden encontrar ensayos y artículos que enumeran listados diversos de cualidades del líder o los líderes organizacionales en educación, no obstante, se considera que las que se plantean desde la perspectiva de este estudio no han sido mencionadas con el significado que asumen bajo la dinámica de emergencia que se vivió recientemente.

Ante el confinamiento mundial por el COVID-19 se advierte a futuro que el impacto del liderazgo en los resultados de la gestión directiva cambiará de manera radical, atendiendo al contexto y sobre todo al escenario negativo de la planeación estratégica organizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que en muchos de los casos no consideró un escenario de tal envergadura.

Durante el periodo de emergencia, la SEP y la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) requirieron que los docentes permanecieran en funciones con el fin de sostener la atención educativa y evitar el abandono escolar. Este escenario implicó

replantear el liderazgo y su mediación tecnológica. La misión no fue fácil para los educadores, hubo que superar los obstáculos del trato a distancia y comunicar de manera efectiva las acciones institucionales para atender a la población; una paradoja en un sistema que basa sus relaciones en el trato humano directo, y con base en ello, sostiene sus resultados.

Las organizaciones en la era de la información tienen el potencial de trascender fronteras, cuando menos en términos comunicativos. El confinamiento por el COVID-19 detuvo al máximo la movilidad social, lo cuál generó un llamado a superar las viejas formas de liderazgo, organización y gestión; en escenarios adversos como este, sólo las “organizaciones inteligentes” lo lograrían.

Aún así, las organizaciones educativas inteligentes poseen la capacidad de aprender con mayor rapidez de sus competidores, del entorno y del mundo entero si es posible, para tener ventaja sobre las demás (Senge, 2005:11). Bajo esta premisa, este texto hace un recuento de los valores, recursos virtuales, y materiales que los docentes, alumnos y padres de familia utilizaron desde la página de educación básica de la SEP y la SEJ para enfrentar la situación provocada por el confinamiento.

El estudio se basa en la comparación de cuatro experiencias de liderazgo condicionadas por el trabajo ejercido durante la Pandemia COVID-19 en México y propone finalmente diez características esenciales del liderazgo educativo.

El liderazgo cobra sentido en tiempos de pandemia

El dinamismo crea una nueva forma de hacer las cosas, así, cobrarán importancia las organizaciones que aprovechen, tanto el entusiasmo, como la necesidad y la capacidad de aprendizaje entre la gente que conforma la organización; es decir, la organización no es un ente abstracto sino netamente humano (Senge: 2005:12).

Senge otorga el nombre de “organizaciones inteligentes” a aquellas donde el ser humano que las habita siempre se asume como un aprendiz permanente, que siempre se cuestiona, indaga, e incluso se aventura a aprender por ensayo y error.

Considerando el concepto anterior, el liderazgo cobra sentido ante un escenario de pandemia totalmente fuera de lo común, y tiene el potencial de brindar soluciones reales para atender a la diversidad con ética y profesionalismo. El liderazgo educativo es potencialmente efectivo para asumir los retos planteados por la pandemia, involucrando al colegiado de las organizaciones inteligentes en la distribución de tareas.

El trabajo del líder radicará en convertir la utopía de la colaboración en una realidad, reconociendo que la organización –como apunta Senge– es una trama de interacciones entre un sistema complejo y otros pequeños que se entrelazan de manera formal e informal; donde los efectos son una inversión a largo plazo.

Si el liderazgo apuesta por generar mejores climas laborales impactará en los alcances de toda organización pública

o privada. El líder debe tener dominio personal, habilidad para administrar, disciplina, paciencia y compartir una visión para redefinir el rumbo de la organización; así, el comportamiento del líder es la piedra angular de la organización (Senge, 2005:18).

La planeación del cambio es importante para la labor directiva de organizaciones inteligentes, en ella se imaginan los esfuerzos deliberados, encaminados a solucionar una situación insatisfactoria cuando el sistema experimenta cierto desequilibrio debido a que los modelos de comportamiento no corresponden con los deseos o necesidades de la organización (Audirac, 2004: 48).

La planificación se anticipa a los escenarios no deseados, propulsando una serie de fases, acciones, y estrategias, que resultan de un análisis profundo del sistema total. En estos supuestos se plantean las perspectivas de la organización inteligente.

Es obvio que ante la crisis por el COVID-19 no había una planeación que la anticipara; ésta emergió a partir del último trimestre del ciclo 2019-2020 en educación básica, irrumpiendo con la suspensión presencial de clases, medida tomada por las autoridades con el fin de evitar situaciones de riesgo colectivo.

En este escenario el líder académico tuvo un rol protagónico, impulsado por el entorno virtual, considerando el contexto en general y la formación ausente de directivos escolares. Del análisis de esta situación se observa una serie de

características en los líderes educativos que a continuación se presentan, mismas que pueden generar una mejora en las condiciones de la organización en medios virtuales.

Diez características del liderazgo, alternativas ante la crisis por la pandemia

Este tiempo de crisis ha sido uno de los más crudos de los últimos tiempos, en este escenario el sentido humano revistió de importancia.

Seligman (2002), resalta que la felicidad está relacionada con las virtudes debido a que las personas alcanzan mayor satisfacción al ponerlas en práctica. Una de estas virtudes es la gratitud, asociada profundamente con la bondad. Por lo tanto, en la medida que seamos agradecidos, lograremos relaciones más positivas y por consiguiente atraeremos felicidad.

Por ello, en primer lugar, la gratitud es uno de los valores más importantes a resarcir ante los miembros de la organización escolar, la suma de esfuerzos, aunque parezcan mínimos contribuyen a lograr las metas.

Además, como institución educativa, reconocer el mérito realizado a través de las distintas etapas, abona a allanar el camino del liderazgo y tener un mayor impacto benéfico en el corto, mediano y largo plazo.

La empatía es la segunda característica en importancia a desarrollar en un líder escolar, implica “ponerse en los zapatos del otro” y atenderlo, entender y darle el lugar que merece como ser humano.

Desarrollar la empatía implica según Carl Rogers (1962), comprender al otro sin analizar ni juzgar en él actitudes, sentimientos o emociones; considerar esta particularidad hace posible su desarrollo y cambio, mejorando aspectos de sí mismo. Esta característica debe vigilar de sí misma los extremos, evitando que los subalternos abusen de ciertas consideraciones.

El estrés es uno de los problemas latentes ante escenarios como el del COVID-19, afectando la salud de millones de trabajadores, por ello se considera el cuidado de la salud como la tercera característica que debe desarrollar un líder escolar.

Lupien (2009) da a conocer en su investigación los efectos del estrés en las distintas etapas de la vida del ser humano, manifestándose como trastornos de comportamiento, cerebro y cognición. El líder debe ser capaz de guiar a su comunidad escolar, inducirla al trabajo y evitar la sobrecarga de actividades innecesarias; alentar las tareas bien hechas e insistir en mantener la calma vigilando la seguridad laboral, cuidando de esta forma la salud y el bienestar integral del colectivo, atendiendo las disposiciones que legalmente se establezcan.

La cuarta característica es la gestión de la incertidumbre. “Educar para la vida es educar para la incertidumbre y el cambio permanentes, es una actitud de sobrevivencia lo que se necesita desarrollar en nuestra población estudiantil” Campos (2008:11). En tiempos de crisis, el miedo e incertidumbre pueden apoderarse de los colaboradores, es labor del líder escolar generar nuevas expectativas, escuchando ideas para

trabajar y poniendo en práctica las ideas del colectivo; es preciso mantener en todo momento la calma y asumir el control de las situaciones –en la medida de lo posible–, además de aportar ideas creativas para enfrentar los retos que la vida va presentando.

Inteligencia emocional, la quinta característica. Según los estudios de Goleman (2014) los líderes mantienen cuatro dominios al practicar la inteligencia emocional: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. A partir de estas cuatro capacidades básicas, desarrollan a su vez las siguientes competencias: autoconciencia emocional, autocontrol emocional, adaptabilidad, capacidad de triunfo, actitud positiva, empatía, conciencia organizativa, liderazgo inspirador, influencia, gestión de los conflictos, trabajo en equipo y colaboración. Al observar el conjunto de competencias que se desarrollan con una sola característica como la inteligencia emocional, se advierte la importancia de su práctica en el contexto educativo.

La inteligencia emocional es esencial para atender la diversidad de personas, las problemáticas emergentes y dar el cauce adecuado a las instituciones, procurar ecuanimidad y buscar soluciones. El liderazgo educativo debe encontrar el equilibrio entre la exigencia y la tolerancia, para lograr mejores resultados en el largo plazo. Esto implica también el saber motivar a los alumnos para que se incorporen al trabajo virtual, invitar a los docentes de forma directa e indirecta a sumarse al trabajo académico destacando sus logros más que sus áreas de oportunidad.

El establecimiento de objetivos a corto plazo –como sexta característica– aporta certidumbre. Según Alles (2007:17) “Si cada empresa u organización del tipo que sea, comercial, industrial, sin fines de lucro u oficina de gobierno, le dice a cada uno de sus empleados de qué modo contribuye a lograr los objetivos de la organización, no solo logrará que la persona realice mejor la tarea, indirectamente también logrará que se sienta mejor en todo sentido”.

Sobre el particular, supervisores, directivos y docentes en el Consejo Técnico Escolar (CTE) se involucran de manera virtual ante la contingencia, para redefinir colegiadamente la planeación, la implementación, el seguimiento, la evaluación y la rendición de cuentas, considerando de manera clara el establecimiento de objetivos en común a corto y largo plazo.

En el trabajo virtual un líder evita ser impositivo, hace copartícipes y responsables a los miembros de la comunidad educativa. No pierde de vista que lo importante es satisfacer las necesidades académicas y lograr un servicio de calidad dando el mayor esfuerzo.

El líder educativo debe ser capaz de motivar e involucrar a todos para trabajar como equipo, esta es la séptima característica, por ello, Pichon Riviére señala que “el conjunto de integrantes como totalidad aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea logrando situaciones de esclarecimiento, movilizand o estructuras y estereotipos que operan como obstáculo para la comunicación y el aprendizaje y que se generan como técnica de control de la ansiedad ante el cambio” (1975:119).

Desde este punto de vista, es preciso coordinar un trabajo en equipo, esto pasa por solicitar la opinión sobre el área en la cual los integrantes del grupo se desempeñan mejor para apoyar cualquier tipo de actividad escolar.

En los equipos escolares hay colegas con experiencia y capacidad que pueden apoyar los procesos a distancia, si el director toma en cuenta las habilidades de cada integrante del colectivo escolar, puede mejorar los resultados de la institución.

Por otra parte, el líder educativo debe ser un buen comunicador y preocuparse por su equipo, la comunicación efectiva y afectiva es la octava característica esencial.

Howard Gardner (2001) al hablar de inteligencias múltiples, define la inteligencia lingüística como la capacidad que tiene el ser humano para expresarse efectivamente de forma oral y escrita, esto incluye la fluidez y el dominio de todos los aspectos del lenguaje, amplía el concepto al considerar tres inteligencias más relacionadas con la comunicación: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia corporal.

En el contexto de emergencia que la cuarentena por el COVID-19 derivó, fue esencial que los directores escolares estuvieran al pendiente, incluso de las necesidades personales de su colectivo (inteligencia interpersonal), sin dejar de lado el trabajo académico que corresponde desarrollar, además de implementar esquemas de comunicación directa y específica (inteligencia lingüística). Los líderes escolares que utilizan las

tecnologías de la comunicación para dirigir hacen efectivo el proceso comunicativo; en tanto medien entre lo establecido formalmente y el logro de acuerdos que impacten de manera positiva en el desarrollo del propio clima laboral y en el trabajo virtual.

Trabajar de forma coordinada es también importante, novena característica. Murillo considera necesario “aprovechar las capacidades y destrezas de todos, más que delegar o asignar responsabilidades en los demás” (2006: 19), esto es una característica del liderazgo distribuido, bajo el cual el líder debe tener la confianza suficiente en sus colaboradores para tomar decisiones conjuntas, mucho más dentro de un ámbito virtual, en el cual no deben descuidarse los tiempos para lograr la efectividad que se requiere. El director escolar debe lograr que los miembros del equipo despierten y se sumen de manera proactiva a las metas de la organización en la emergencia y posterior a ella.

Por último, se propone la escucha activa como la última característica de esta lista de diez. Carl Rogers plantea la importancia de “escuchar a los otros con profundidad, debido a que al hacerlo se obtiene información acerca del significado oculto y personal, que pasa desapercibido en una escucha superficial” (1987:16).

El líder debe procurar ser atento, cordial y escuchar a todos los miembros de la comunidad escolar, procurar soluciones a las problemáticas vividas de la mejor manera, de lo contrario se genera caos, desconfianza y malentendidos que complican el logro de las metas institucionales.

Algunas conclusiones

Se puede establecer que el tema del nuevo liderazgo en organizaciones que aprenden es trascendente porque incide en la participación del personal que conforma los centros escolares, las características de liderazgo propuestas, radican en involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión y en compartir el liderazgo; dentro del escenario de pandemia, esto implica también, potenciar dichas características en la modalidad virtual, sin dejar de lado que deben plantearse en el futuro los pendientes de formación docente en este rubro.

En escenarios de emergencia como el de la pandemia, los problemas superan el mecanicismo del liderazgo tradicional, que centraliza las decisiones y acciones en quien dirige, logrando desarrollar estrategias flexibles e innovadoras desde el colectivo escolar enfocadas en la atención a los educandos.

Es importante precisar que esta propuesta debe contextualizarse de acuerdo con la institución en que se desarrolle, no se puede aplicar para toda organización o circunstancia, y que, debido a la limitante del tiempo para el análisis, se pudieron dejar de lado otras características relevantes que permean la realidad educativa escolar. Se considera que en la institución a la que pertenece quien escribe, se ha implementado esta propuesta mostrando ciertos alcances.

La gratitud ha avanzado un 92 %, la empatía un 80 %, el manejo del estrés 96 %, la gestión de la incertidumbre 78 %, la inteligencia emocional 91 %, el establecimiento de

objetivos a corto plazo 83 %, el trabajo en equipo 98 %, la comunicación efectiva y afectiva 93 %, el trabajo de forma coordinada 90 % y la escucha activa 85 %.

Ante emergencias como la que se vive por el COVID-19, es claro que el liderazgo seguirá siendo uno de los temas vitales en la sociedad y la educación del siglo XXI.

Otras vertientes para explorar en un futuro pueden ser [a] cómo se relaciona el liderazgo con el clima institucional, [b] la profesionalización docente, [c] la gestión sistémica, [d] la calidad de la enseñanza, [e] los liderazgos emergentes y sus contextos, entre otras. La tarea pendiente para investigadores y educadores será importante para prever y abordar crisis allegadas a las escuelas y la sociedad.

Referencias

- Alles, Martha (2007) *Desempeño por competencias: evaluación de 360º*. Ediciones Granica, Buenos Aires.
- Audirac Camarena, Carlos Augusto y otros, (2004), *ABC del desarrollo organizacional*. México, Trillas.
- Bolívar, Antonio, (2011), “Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente”. *Educación*, [en línea], 2011, Vol. 47, n.º 2, pp. 253-75, recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/248536>>.
- Campos, Rodrigo (2008), *Incertidumbre y complejidad: reflexiones acerca de los retos y dilemas de la pedagogía contemporánea*. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 8, núm. 1, enero-abril, 2008, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44780102.pdf>.
- Fiedler (s.f.), en Castro, Elizabeth; Miquilena, Elizabeth; Peley, Rosario, *Las nuevas tendencias del liderazgo: hacia una nueva visión de las organizaciones educativas*, *Omnia*, vol. 12, núm. 1, 2006, pp. 83-96. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela, recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/iisue/avisos/pautas-editoriales-del-IISUE.pdf>.
- Gardner, Howard (2001), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Goleman, Daniel (2014), *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona Ediciones B.
- Herrera, Marco (2000), *Liderazgo*, recuperado de <http://www.unamosapuntos.mexico.com.mx>
- Koonzt y Weihrich (1990), en Castro, Elizabeth; Miquilena, Elizabeth; Peley, Rosario, *Las nuevas tendencias del liderazgo: hacia una nueva visión de las organizaciones educativas*, *Omnia*, vol. 12, núm. 1, 2006, pp. 83-96. Universidad del Zulia Maracaibo, recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/iisue/avisos/pautas-editoriales-del-IISUE.pdf>.
- Lupien, Sonia et al (2009). *Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition*. *Nature Reviews Neuroscience* 10, 434-445, recuperado de <https://www.nature.com/articles/nrn2639>.
- Murillo, Francisco (2006), *Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*, REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2006, vol. 4, no 4, pp. 11-24.
- Pichón, Enrique (1975) *El proceso grupal*. Buenos Aires. Edición Nueva Visión.
- Rogers, Carl (1987), *El camino del ser*, España, Kairós.
- Rogers, Carl (1962) *Harvard Educational Review*; vol 32(4), 416-329. en Rogers Carl (2017) *La relación interpersonal: el núcleo de la orientación*, recuperado de <http://psicologos.mx/la-relacion-interpersonal-el-nucleo-de-la-orientacion.php>.
- Seligman, Martin (2017), *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones B.

- Senge, Peter, (2005), *La quinta disciplina, Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, México, Granica.
- Stoner y Wankel (1990), en Castro, Elizabeth; Miquirena, Elizabeth; Peley, Rosario. *Las nuevas tendencias del liderazgo: hacia una nueva visión de las organizaciones educativas*, *Omnia*, vol. 12, núm. 1, 2006, pp. 83-96, Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela, <http://www.iisue.unam.mx/iisue/avisos/pautas-editoriales-del-IISUE.pdf>.

Siglarlo

COVID-19	Coronavirus-19
CTE	Consejo Técnico Escolar
EE. UU.	Estados Unidos de América
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
<i>Infobae</i>	Informativo Buenos Aires Electrónico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
SARS-COV2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratorio Agudo Severo por coronavirus 2)
SEJ	Secretaría de Educación Jalisco
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública

SILEd	Simposio Internacional de Liderazgo Educativo
TAC	Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

Sobre los autores

Miguel Ángel Díaz Delgado (coordinador)

Es investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sus intereses investigativos comprenden el “liderazgo educativo”, “la formación de directores” y “la educación internacional comparada”. Imparte clases en la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM y preside la Red Internacional “Interleader” de liderazgo educativo, desde donde coordina el Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILEd) y el foro –en línea– a distancia, del cual se desprende esta obra.

Mario Hernández Arriaga

Es doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Politécnico Nacional. Su investigación la desarrolla en torno a temas de “liderazgo”, “organizaciones” y “política educativa”. Su más reciente publicación es el texto “Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el estado de México”, se puede encontrar en la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Actualmente labora en la Subdirección de Educación Primaria Región Naucalpan, Servicios Educativos Integrados al estado de México (SEIEM).

Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda

Posee título de maestría en Pedagogía, y cursa el Doctorado en Pedagogía en la UNAM, además de desarrollar iniciativas socioeducativas en pro del fortalecimiento institucional en escuelas de sectores vulnerados en Venezuela y México. Las áreas de investigación de su interés son “evaluación docente”, “liderazgo educativo” y “representaciones sociales”. Su último artículo es *La evaluación del desempeño docente de educación básica y la calidad educativa ante la reforma educativa 2013*, en “Reforma Educativa 2013 evaluación, política y actores”.

Minerva Ramírez Meza

Es egresada de la Escuela Normal Estatal de Nayarit, cursó también la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Unidad Querétaro y obtuvo la Maestría en Educación por la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey (ITESM). Recientemente publicó un artículo derivado de su tesis de maestría del mismo ITESM.

Maricarmen Juárez Gálvez

Es doctora en Educación por la Universidad “San Marcos” y maestra en Pedagogía por la Universidad del Sur. Se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico de Sector y ha impartido diversos talleres y cursos en los tres niveles de educación

básica, así como en el SILEd edición 2017 y 2016. Sus últimos textos publicados se titulan “La instrumentación didáctica en el aula de telesecundaria” y “La sociología presente en la educación”.

Sergio Hugo Hernández Belmonte

Es licenciado en Educación Primaria, maestro en Planeación Educativa y Maestro en Habilidades del Pensamiento, y también es Doctor en Educación. Actualmente, se desempeña como profesor investigador de Enseñanza Superior en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

María Elena Gómez Gallegos

Es licenciada y maestra en Pedagogía, cursa actualmente el Doctorado en Ciencias del Desarrollo Humano. María Elena se desarrolla como profesora investigadora y jefa del Área de Investigación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Yolanda Cabrera Barrera

Es licenciada en Educación Primaria, Licenciada en Educación y maestra en Educación Básica con Especialidad en Competencias Docentes. Actualmente se desempeña como profesora investigadora y jefa de la Unidad de Actualización

y Posgrado en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Juan Carlos Dávila Gutiérrez

Es licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), graduado con mención honorífica. Actualmente se desempeña como Profesor titular del área de español en el nivel primaria del sector privado, además, es miembro activo de la red internacional “Interleader”. Durante los últimos años fue becario del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IA300618), siendo asistente de investigación en el IISUE de la UNAM. Sus intereses investigativos son “dirección escolar”, “liderazgo educativo” y “formación de directores escolares”.

Demetrio Navarro del Ángel

Posee título de Maestría en Educación y Doctorado en Educación. Las áreas de investigación en las que se desenvuelve son “tutoría” y “praxis docente”. Su último artículo publicado se titula *Lo cotidiano y la praxis: un recorrido inicial para el profesor reflexivo*, mismo que se encuentra en la Revista Internacional de Pedagogía y Currículo.

Red Internacional de Investigación y Práctica
en Liderazgo Educativo A.C. “Interleader”
Periodo 2020-2023

Dr. Miguel Ángel Díaz Delgado
Presidente

Dr. Danny Echerri Garcés
Vicepresidente

Profa. María del Pilar Carrillo Marín
Secretaria General

Dra. Carolina Tapia Cortés
Secretaria de Vinculación

Dra. Victoria Yael López Madrueño
Coordinación Editorial de la Red

Dra. Maricarmen Juárez Gálvez
Coordinación de Aprendizaje y Desarrollo

Lic. Juan Carlos Dávila Gutiérrez
Coordinación de Comunicación Social

Dra. Gabriela Carreño Murillo
Coordinación de Gestión e Innovación

Mtra. Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda
Coordinación de Convenios Institucionales

Mtra. María del Carmen Márquez Ramírez
Coordinación de Proyección Económica

Mtra. Alicia Guadalupe González Gómez
**Coordinación del Simposio Internacional
de Liderazgo Educativo**

Programa Interleader Norteamérica

Mtra. Marisela Silva Morgan

Comisión de Revistas Académicas

Dra. Andrea Elizabeth Carrasco Sáez

Comisión de Protocolo

Profa. Erika Geovana Ortega Zepeda

Comisión Reunión Internacional de Orientación

Mtra. Mariana Cortés Guzmán

Mtra. Minerva Ramírez Meza

Comisión de Ceremonias

Mtro. Raúl Hurtado Pérez

Comisión de blog Interleader

Mtro. Juan Carlos Miranda Arroyo

Community manager

Lic. Frank Alejandro Montelongo García

Miembros honorarios

Dr. Paul Michael Newton

Dr. José Antonio Rodríguez Arroyo

Mtro. Francisco Javier Ávila Varela

Mtro. Miguel Ángel Acosta Muñoz

Dr. Óscar Mauricio Maureira Cabrera

Dr. Todd Fletcher

Wilfrido Miguel Contreras Sánchez
Secretario de Investigación, Posgrado y Vinculación

Pablo Marín Olán
Director de Difusión, Divulgación Científica y Tecnológica

Francisco Cubas Jiménez
Jefe del Departamento Editorial de Publicaciones No Periódicas