



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**Posgrado en Pedagogía**  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán)  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

**El liderazgo en la Dirección de las Escuelas Secundarias Técnicas  
Vespertinas. Representaciones Sociales de Directores y Docentes.**

Doctorado en Pedagogía

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
Doctorado en Pedagogía

**PRESENTA:**  
Mtra. Heryca Natalia Colmenares Sepúlveda

**TUTOR**  
Dr. Miguel Ángel Díaz Delgado  
Facultad de Filosofía y Letras

**COMITÉ TUTOR**  
Dr. Celerino Casillas Gutiérrez  
FES Acatlán

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga  
Colegio de Pedagogía, FFyL  
Dr. Jesús García Reyes

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Dra. Marion Whitney Lloyd  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Edo. de México  
mayo de 2022.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria**

De manera especial dedico a esto a Alicia, mi madre por su exigencia, por estar atenta con afecto y con todos sus sentidos a mi vida. A mi familia, la familia Escamilla que me arropó en México, a mis amigas, a mi compañero de vida que en silencio y oraciones me apoyaron siempre.

## **Agradecimiento**

Fueron cuatro años en los cuales el aprendizaje ha sido invaluable y esto gracias al apoyo de instituciones, compañeros de estudio, docentes y en especial a Comité Tutor de alta calidad y exigencia.

Indudablemente el listado de agradecimiento inicia por el CONACYT, que gracias por su contribución con la beca, esta investigación se presenta en tiempo. Este apoyo no solo posibilitó mi estancia en este proyecto, sino que me permitió crear otras redes de colaboración en investigaciones, formarme para desarrollar la escritura académica. Seguidamente, agradezco la FES Acatlán (Coordinación de Posgrado en Pedagogía), quienes me han acompañado cálidamente en este proceso. Al Dr. Celerino Casillas Gutiérrez por contribuir para que estos cuatro años sean efectivos en mi proceso formativo, y a la Mtra. Patricia Jordan por ser orientadora, guía y gestionar de manera eficiente todos los aspectos relacionados con el transitar por la universidad.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi tutor e impulsor en el camino de la investigación, el Dr. Miguel Ángel Díaz Delgado, por haber tenido la paciencia en cada sesión de tutoría. Tuve el privilegio de contar con un comité tutor de alta calidad y exigencia, a la Dra. Marion Whitney Lloyd le agradezco su lectura atenta y disciplinada, a la Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga su tiempo, calidez y practicidad al compartir tanto, por acercarme a las representaciones sociales. Al Dr. Jesús García Reyes por su disposición a un acompañamiento cercano, pertinente y objetivo.

Un agradecimiento muy especial a las y los docentes que colaboraron con sus narrativas, que luego de analizar sus discursos admiré aún más por el compromiso que tienen con la educación.

A mis compañeros y cada uno de los profesores que por medio de los seminarios sus conocimientos y orientaron con calidad.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	7
Presentación.....	7
Estado del arte .....	9
Problematización .....	25
Preguntas Objetivos y Supuestos.....	35
Justificación .....	37
Estructura de la Tesis.....	41
<b>Capítulo I. El Contexto en la Configuración de las RS sobre el Liderazgo en la Función de Dirección</b> .....	43
1.1 Antecedentes de las Representaciones Sociales .....	43
1.2 Concepción de las Representaciones Sociales para la Investigación .....	45
1.3 La educación secundaria: su concepción e importancia en México .....	52
1.4 Escuelas Secundarias Técnicas.....	57
1.5 Caracterización del Contexto Local de la Investigación .....	61
<b>Capítulo II Representaciones Sociales: Concepción y Dimensiones Relacionadas con el Objeto de Estudio</b> .....	67
2.1 Antecedentes de las Representaciones Sociales .....	67
2.2 Concepción de las Representaciones Sociales para la Investigación .....	70
2.3 Dimensiones de las Representaciones Sociales: Información, Campo de Representación y Actitud .....	71
2.4 Dimensión de Información del Objeto de Representación: Liderazgo Directivo.....	72
2.5 Campo de Representación: Imágenes acerca del Liderazgo Directivo.....	77
2.6 Dimensión de actitud: posiciones ante el liderazgo directivo .....	91
2.7 Condiciones de Producción de las RS sobre el Liderazgo Directivo.....	95
<b>Capítulo III Marco metodológico</b> .....	98
3.1 Acercamiento Metodológico a las Representaciones Sociales .....	98
3.2 Método Seleccionado: el Interrogativo .....	102
3.3 Fases de la Investigación .....	104
<b>Capítulo IV Resultados y análisis</b> .....	143
4.1 Marco de la Construcción de las RS sobre el Liderazgo en la Función de Dirección: Sujetos, Escuelas y Narrativa General .....	144
4.2 Representación Social del Liderazgo Directivo: <i>ave de paso y de la vieja guardia, en tránsito lento hacia un liderazgo humano</i> .....	153
4.3 Liderazgo Directivo: Definición y su Formación.....	161

4.4 Caracterización del Liderazgo en la Función de Dirección .....	168
4.5 Conflictos Derivados de una Práctica Autoritaria del Directivo .....	175
4.6 La Cultura de las Escuelas Secundarias Técnicas: Política- Poder .....	179
4.7 Reflexiones a partir de la Relación entre las Categorías y las Dimensiones de las RS .....	198
<b>Consideraciones Finales</b> .....	202
Referencias .....	210

### Índice de tablas

Tabla 1. Alumnos y docentes del nivel inicial a secundaria .....	47
Tabla 2. Estructura del instrumento .....	110
Tabla 3. Elementos observables por cada dimensión de RS.....	111
Tabla 4. Tipología de las metáforas .....	132
Tabla 5. El perfil de los docentes participantes .....	145
Tabla 6. Tipos de metáforas con relación a los testimonios .....	151
Tabla 7. Relación de las categorías construidas con la dimensión de las RS .....	198

### Índice de figuras

Figura 1. Resultados planea en el área de lenguaje y comunicación .....	64
Figura 2. Resultados planea en el área de matemática .....	65
Figura 3. Procesos involucrados en la construcción de las representaciones sociales .....	99
Figura 4. Relación entre las categorías construidas y las dimensiones de las RS .....	139
Figura 5. Palabras frecuentes acerca del liderazgo directivo .....	147
Figura 6. Adjetivos relacionados al liderazgo directivo .....	149
Figura 7. Tipos de metáfora en las narrativas de los entrevistados .....	152

Universidad Nacional Autónoma de México  
Programa Posgrado en Maestría y Doctorado en Pedagogía  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán)  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)  
Doctorado en Pedagogía

**El liderazgo en la Dirección de las Escuelas Secundarias Técnicas Vespertinas.  
Representaciones Sociales de Directores y Docentes.**

Resumen

El liderazgo se posiciona como uno de los factores que inciden en la atención de las problemáticas escolares para contribuir en las mejoras continuas (Bolívar, López y Murillo, 2013). Desde las teorías del liderazgo se espera la participación de todos los actores escolares sin embargo el directivo sigue siendo pieza clave para garantizar la calidad educativa. No obstante, en la cotidianidad se observa una distancia entre las expectativas de los especialistas y lo que sucede en la interacción entre docentes y directivos. En dicho sentido explorar la perspectiva de los que conviven en las instituciones educativas, sobre lo que creen y piensan acerca liderazgo permite comprender las prácticas de liderazgo tradicionales que se mantienen. La investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de docentes y directivo sobre el liderazgo en la función de dirección. Bajo un enfoque cualitativo se aplicaron ocho entrevistas semi-estructuradas a estos actores escolares de dos Escuelas Secundarias Técnicas de las Ciudad de México y los datos recolectados fueron tratados mediante un análisis de contenido. La representación social hallada se denomina: *ave de paso y de la vieja guardia, en tránsito lento hacia un liderazgo humano*. La cual da cuenta de un liderazgo marcado por la tradición centralista y con características autoritarias, pero que se va aproximando a posibilidades de un liderazgo más democrático y distribuido.

Palabras clave: Representaciones sociales, liderazgo directivo, Escuelas Secundarias Técnicas, directores, docentes.

**Leadership in the Directorate of Evening Technical Secondary Schools. Social  
Representations of Principals and Teachers.**

Abstract

Leadership is positioned as one of the factors that affect attention to school problems to contribute to continuous improvement (Bolívar, López and Murillo, 2013). From the theories of leadership, the participation of all school actors is expected, however, the director continues to be a key piece to guarantee educational quality. However, in everyday life there is a distance between the expectations of specialists and what happens in the interaction between teachers and managers. In this sense, exploring the perspective of those who live in educational institutions, about what they believe and think about leadership, allows us to understand the traditional leadership practices that are maintained. The research aimed to analyze the social representations of teachers and managers about leadership in the management function. Under a qualitative approach, eight semi-structured interviews were applied to these school actors from two Technical High Schools in Mexico City and the data collected were treated through content analysis. The social representation found is called: *bird of passage and of the old guard, in slow transit towards a human leadership*. Which accounts for a leadership marked by the centralist tradition and with authoritarian characteristics, but which is approaching the possibilities of a more democratic and distributed leadership.

Keywords: Social representations, managerial leadership, Technical Secondary Schools, directors, teachers.

## **Introducción**

### **Presentación**

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales de los directivos y docentes sobre el liderazgo en la función de dirección, en especial en dos escuelas secundarias técnicas públicas de la Alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México.

La que impulsó el estudio fue la identificación de un obstáculo epistemológico que marca una distancia entre lo que plantea la literatura, los especialistas, e inclusive la normativa, acerca del liderazgo en la función directiva y esto con relación a lo que sucede en lo cotidiano en las escuelas. Se plantea como obstáculo, y no ruptura, porque la ruptura según Schuster (2004) habla de romper estructuras previas con relación a las nuevas, y en este caso los planteamientos desde la teoría de liderazgo no rompen con la cotidianidad del liderazgo; por ello se habla de distanciamiento entre una y otra. Este distanciamiento se observa en el recorrido por el contexto e identificación que los cambios en la gestión y los modelos de liderazgo contemporáneos no han permeado en las escuelas.

Una manera de acercarse a los posibles obstáculos es a través del análisis de la cotidianidad escolar, en especial conocer el pensamiento de sentido común que los impulsa a actuar de determinada manera. Precisamente, el conocimiento habitual y material, desde el enfoque de las representaciones sociales (RS), “sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida cotidiana” (Jodelet, 2011, p. 134). Se hizo necesario analizar las representaciones sociales que directivos y docentes han elaborado sobre el liderazgo con el propósito de observar una parcela del acontecer escolar relacionada con su operatividad e institucionalidad.

Las RS están conformadas por un objeto (persona, hecho, programa) de representación, los sujetos que elaboran la representación de dicho y el contexto. En este caso el objeto de representación es el liderazgo en la función de dirección, los sujetos son los docentes y miembros del equipo directivo. El contexto va desde el marco del propio sistema educativo hasta la cotidianidad de las escuelas participantes.

Es así, que el marco teórico de la investigación lo constituyen las representaciones sociales. Por su parte, el marco conceptual sobre el liderazgo entiende que los estudios sobre este en sus inicios tuvo una mirada clasificatoria, y en los últimos años una dirigida a observar las prácticas en los centros escolares, identificadas como “exitosas” (Leithwood y Riehl, 2009, p. 20). Esta última perspectiva analiza las dinámicas escolares en su cotidianidad. Se observa una tendencia a estudiar casos para la identificación de elementos que faciliten el desarrollo del liderazgo en los centros, y en especial, se coloca el acento en la dirección, por ser una función formal que acompaña a los docentes en su labor, organiza la escuela y se moviliza en el entramado administrativo.

En esta medida, el presente estudio concibe al liderazgo como una visión compartida por diversos actores que hacen vida en una escuela y no como la facultad asumida por el directivo. Con esto, se busca identificar las contribuciones de cada sector que participa y configura el liderazgo, destacando la función de la dirección en la facilitación de los espacios de diálogo de la educación secundaria. Es así, porque todos los que conviven en la escuela son responsables de los resultados académicos, de la organización y de la gestión de los propios recursos. De esta forma, el liderazgo intenta sumar esfuerzos al implementar las normativas como una vía para alcanzar los objetivos institucionales.

Por otra parte, la estrategia metodológica utilizada, fue el enfoque procesual de las representaciones sociales, ya que privilegia el análisis de lo social y de las interacciones en un contexto determinado. El enfoque procesual propone considerar la mediación del contexto, la cultura y la historia en los significados que los sujetos le otorgan a su realidad (Di Lorio et al., 2018; Cuevas, 2016).

Asimismo, para esta investigación se considera el método cualitativo, porque su perspectiva y técnicas contribuyen a dirigir sus esfuerzos en “explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Vasilachis, 1992, p. 41). En cuanto a los métodos de recolección de información se optó por la técnica de la entrevista semi-estructurada y el tratamiento de los datos derivados de estas, fue el análisis de contenido. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ocho docentes de dos escuelas en la Alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México. El número de entrevistas iniciales era mayor, por limitaciones asociadas a la pandemia se realizaron ajustes.

La selección de las dos escuelas secundarias técnicas públicas en dicha alcaldía responde, en primera instancia, a la necesidad de acercarse a la realidad de las escuelas de nivel secundaria, por ser un nivel educativo de alta complejidad, lo que precisa de liderazgos capaces de asumir los desafíos que seguramente enfrentan a diario. En segunda instancia, uno de los criterios para dicho acercamiento fue el de oportunidad, aplicando el procedimiento de bola de nieve.

Todo este proceso llevó al análisis de las representaciones sociales encontradas, que se distinguen por describir un liderazgo directivo con características tradicionalistas, marcado por acciones autoritarias y en un contexto de poderes atravesado por el orden de género ostentado por la masculinidad.

Para efectos de esta investigación, se toma como sinónimo la denominación de liderazgo directivo cuando se habla del liderazgo en la función de dirección, y esto se refiere solo a la máxima autoridad de la escuela (director o directora). Con respecto a los sujetos de representación se le denomina, en este estudio, de manera indistinta como docentes participantes, colaboradores o entrevistados. Colaboradores, porque se considera la propuesta de Vasilachis (2006) quien señala que las personas más que sujetos de estudios son colaboradoras porque contribuyen a la investigación con su punto de vista.

### **Estado del Arte**

En educación básica, y particularmente en el nivel de secundaria, los docentes y directivos de centros escolares incorporan su conocimiento, experiencia y sus propias identidades a las prácticas diarias. La construcción de este saber, como una guía, les permite implementar los planes y programas educativos, entre otros aspectos. Precisamente, con este conjunto de nociones aplicadas a lo cotidiano, los directores buscan crear las condiciones para que su escuela y sus estudiantes obtengan un buen rendimiento en general. Se trata pues de una comprensión o representación que también puede facilitar u obstaculizar la implementación de ciertas reformas educativas (Cuevas, 2018).

De la visión de los directores, su disposición hacia las políticas públicas educativas y su capacidad para organizar los esfuerzos colectivos, dependerá, en buena medida, el funcionamiento eficiente de la institución. Más aún, la formación y experiencia del director será la base de la práctica de su liderazgo que contribuirá a movilidad de la escuela o, en su defecto, a su estancamiento.

Este fue uno de los motivos que impulsó la presente investigación, es decir, reconocer que la función de dirección y el liderazgo ejercido tiene un rol relevante para que

la escuela cumpla con su mandato: hacer que los estudiantes aprendan. Sin embargo, es conocido que las instituciones educativas no alcanzan de manera eficiente este cometido.

En general, los estudiosos del ámbito educativo buscan observar los fenómenos que inciden en su mejora y los factores que obstaculizan su labor. Por tanto, una manera de analizar los problemas educativos se encuentra en la mirada de sus propios actores. Así pues, como el objeto de estudio de este trabajo se centra en las representaciones sociales, es obligatorio indagar qué se ha hecho desde esta propuesta teórica-metodológica.

Este estado del arte permitió explorar estudios en español sobre las representaciones sociales en el contexto educativo, lo que contribuyó a construir el objeto de estudio e identificar posibles caminos teóricos-metodológicos, así como encontrar insumos para la problematización. La amplitud de la información llevó a delimitar la exploración y establecer ciertos criterios y una metodología de trabajo, siguiendo las recomendaciones de Esquivel (2013). Este autor ofrece una ruta crítica de construcción del estado del arte que va desde el establecimiento del objetivo, la precisión de las temáticas y fuentes de rastreo, hasta la exposición de los hallazgos para que en las conclusiones se vislumbre la configuración de la problemática.

En este sentido, el objetivo principal de la indagación fue reconocer lo que sucede en la realidad escolar y qué se ha estudiado sobre el liderazgo directivo, en especial, desde el enfoque de las representaciones sociales. Claro está, en esta búsqueda era poco probable que se hallaran estudios específicos sobre las representaciones y el liderazgo en la función de dirección. Por esta razón, lo más conveniente fue ubicar investigaciones relacionadas con los espacios escolarizados y el nivel de educación básica. También, resultaban pertinentes los estudios que vincularan el aporte de las representaciones sociales a la educación y a la función de dirección, ya fueran en aspectos organizativos o de gestión.

De acuerdo con Gallardo (1995), la revisión de la literatura académica debe enfocarse en artículos de revistas especializadas, ponencias de congresos, tesis de grados (doctorado) y finalmente libros. De esta manera, las fuentes consultadas para la elaboración de este apartado fueron tres: a) revistas de investigación educativa, b) tesis de la biblioteca digital de la Universidad Nacional Autónoma de México y c) la sistematización de las ponencias del Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) del año 2017.

Partiendo de los criterios de búsqueda ya mencionados, se identificó un importante número de investigaciones sobre representaciones sociales procedentes de Colombia, Chile, España y México, relacionadas con la educación básica y la formación de los docentes. Para efectos de organización de la información encontrada, estos análisis se clasificaron en ocho (8) categorías para identificar los intereses o líneas de investigación predominantes en el contexto educativo formal.

Cabe acotar que, en los estudios seleccionados, se identificó que el mayor número de investigaciones en español sobre estos temas en América Latina provenían de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España, México y Venezuela. Aunque no todos los estudios se vincularon estrechamente con las representaciones sociales sobre liderazgo, su escogencia se hizo en función del rol y el ejercicio del director de educación secundaria, así como temáticas que permitieran comprender el pensamiento de los actores (docentes, alumnos, directores) en la cotidianidad escolar.

Las ocho categorías o rubros de organización de la información fueron los siguientes: 1) áreas específicas de aprendizaje y experiencias en el aula; 2) género en ámbitos educativos; 3) adolescencia/ identidades, 4) participación, ciudadanía, justicia, inclusión 5) significación de la escuela y de la educación; 6) riesgos educativos: vulnerabilidad, embarazo, violencia, fracaso escolar, 7) ser docentes y razón de sus

prácticas escolares; y 8) reformas educativas, gestión, dirección escolar, evaluación de desempeño, liderazgo.

Una primera observación refiere que las investigaciones recientes (últimos quince años) se han centrado en tres aspectos: primero, en reconocer las representaciones sociales sobre el ser docente y la razón de sus prácticas, lo que condensa el 24 % de los estudios encontrados; segundo, analizar las políticas públicas y organizacionales de la vida escolar, con 22 %, y, finalmente, identificar los riesgos educativos, 20 % de los estudios, en los que se incluyen los tópicos de la violencia en las escuelas y la respectiva respuesta de directivos y docentes. Se encontraron investigaciones relacionadas al resto de las categorías en menor medida.

A continuación, se presenta el detalle de cada categoría o rubro de clasificación de los estudios relacionados con las representaciones sociales en el ámbito educativo, especialmente, en las dinámicas escolares de educación básica.

Con respecto al rubro denominado *áreas específicas de aprendizaje y experiencias en el aula*, la preocupación de los investigadores se centró en temas ambientales, en la lectura, la tecnología en ambientes escolares; y en la relación entre docentes y alumnos.

Los contenidos ambientales y su abordaje buscaron identificar qué representaciones y con cuáles perspectivas se enseña la educación ambiental en los centros escolares. Los resultados arrojaron la presencia de una educación ambiental estrictamente naturalista, esto es, sin considerar la relación sujeto-ambiente en los programas de enseñanza (Terrón 2008; Calixto, 2012; Terrón y Calixto, 2017). Asimismo, se evidenciaron dos tipos de representaciones hechas por los estudiantes de secundaria acerca del cambio climático: en uno, las consecuencias del fenómeno son minimizadas; en el otro, los alumnos

respondieron según lo captado y aprendido de los mensajes de los medios de comunicación (Bello, et al., 2017).

Los sistemas educativos con frecuencia examinan las mejores estrategias para consolidar los aprendizajes clave o áreas básicas en los alumnos, es decir, la lectura y la matemática. En ocasiones, se diseñan programas curriculares y de formación docente para impartir estos aprendizajes, sin considerar las percepciones de los actores que la reciben.

Ortiz (2009) buscó la forma de involucrar a los actores estudiantiles para conocer sus representaciones al respecto, dados los bajos resultados en las competencias de lectura y escritura. En su investigación exploratoria y descriptiva analizó los conocimientos, las creencias y valores de 786 estudiantes de educación básica y media o, en otras palabras, las representaciones sociales que estos han construido sobre la práctica del área de lenguaje.

Ortiz encontró que los estudiantes solo conciben a la lectura como instrumento para adquirir conocimiento y a la escritura como el medio para cumplir con las asignaciones escolares. Es decir, la representación que tienen sobre estos aprendizajes no los lleva a dimensionar la importancia de su uso adecuado como sujetos de interacción social. Por esta razón, en dicho estudio se propone incidir principalmente en las representaciones sociales de los propios docentes porque son quienes imparten estas competencias, imprimiéndoles sus propias creencias y valores en la forma de enseñarlas.

El estudio de Ortiz resulta valioso, porque da cuenta de las contradicciones entre las planificaciones curriculares que realizan los sistemas educativos en áreas de aprendizaje específicas y los pensamientos de los actores que reciben y aplican esta formación. De este modo, se explica parte de la brecha entre lo que se espera de los contenidos curriculares y los resultados del aprendizaje. Asimismo, resalta el valor de las representaciones sociales

de quienes ejercen la docencia, ya que propone impulsar el cambio de sus representaciones para obtener mejores resultados en la práctica educativa.

Por otra parte, una de las áreas estudiadas desde las representaciones sociales es la incorporación de la tecnología en las escuelas. López de Parra (2017) se enfoca en la relación entre la formación de docentes para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las instituciones educativas. Con una metodología cualitativa, indagó las representaciones sociales de 24 docentes e identificó que estos entienden la importancia del uso educativo de las TIC, pero que no está suficientemente mediado su uso pedagógico y que la formación recibida solo los lleva a utilizarlas como mecanismo instrumental. López concluye que es necesario re-direccionar las prácticas formativas y la dotación de las TIC en las aulas para que sean parte de la mediación pedagógica.

Este tipo de estudios ofrece un panorama más claro de la voz de los docentes sobre la integración de la tecnología en las escuelas, lo que evidencia la deuda tanto formativa como de suministro de recursos en esta área. Debe considerarse que, de manera particular, estas falencias han sido determinantes en la modalidad de clases virtuales, producto de la pandemia de 2020.

Otro aspecto atendido en esta clasificación fue la forma en que se relacionaron docentes y alumnos. En este sentido, se advirtió que, cuando los alumnos procedían de contextos muy vulnerables, los docentes mostraban una mayor empatía y un acompañamiento formativo más orientador y cercano (Mejías, 2019). Dicha investigación muestra la existencia de una estrategia para contrarrestar las carencias asociadas a condiciones socioeconómicas en desventaja. Se entiende que estas condiciones no son responsabilidad del docente, no obstante, si este las conoce, su perspectiva, experiencia y

representación pueden contribuir a que las consecuencias del contexto sobre el alumno no afecten en su trayectoria educativa.

Ahora bien, en el caso de las representaciones sociales según el segundo rubro de clasificación de la información, denominado como *género en ámbitos educativos*, los estudios evidenciaron que los docentes de matemática dirigieron su lenguaje, prácticas y expectativas más hacia los niños que hacia las niñas, lo que demostró un pensamiento que considera a los primeros más aptos para las ciencias. Este lenguaje masculinizado se ha constituido “en un instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros” (Flores, 2007, p. 114).

En efecto, el estudio de Flores coloca en el centro del debate un tema que debería abordarse en los Consejos Técnicos Escolares de las instituciones educativas. La educación con perspectiva de género es una tarea pendiente de los directivos y docentes. Por ejemplo, conocer la representación masculinizada de los docentes de matemática debería conducir a que los liderazgos directivos sensibilicen y transformen las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de género. Para eso, los directivos también tendrían que recibir una formación que les permitiera reajustar sus representaciones sociales de una forma más igualitaria.

Con referencia a las publicaciones sobre la tercera categoría *adolescencia e identidades*, estas resultaron particularmente importantes en el estado del arte, porque describen las conductas y dinámicas de grupo de la educación básica y, de modo especial, de la población adolescente. Aunque los sujetos de esta investigación no son los estudiantes, sí interesa conocer las representaciones que ellos han construido acerca de su rol en la escuela y de sus interacciones con los docentes.

A este respecto, Aisenson (2011) realizó varios estudios, en el marco de una investigación más amplia –casi 10 años–, en los que se expusieron las representaciones

sociales sobre estudio y trabajo de los alumnos de secundaria en un contexto institucional. Su revisión permitió observar los factores que incidían en la formulación de los proyectos de vida de estos jóvenes, es decir, indagar sobre sus representaciones acerca de los estudios y sus planes en la adultez temprana.

Algunos de estos resultados llevaron a Aisenson a destacar la influencia del contexto (la situación de pobreza), el género, la edad y las propias experiencias de vida como aspectos determinantes en la planeación del futuro. Sin embargo, para el autor, las representaciones asociadas a la concepción del estudio y el porvenir no son estáticas, sino que se transforman como ocurrió en su investigación con los cambios registrados entre los alumnos, luego de la intervención de un taller de orientación vocacional.

El análisis comprueba que las actividades docentes y los programas pedagógicos inciden en la conformación del marco representacional de los estudiantes, por lo que un liderazgo eficaz permitirá generar otras tantas representaciones. Así, el director contribuye activamente en la formación integral de los estudiantes y en sus expectativas de estudio presentes y futuras.

Otra serie de estudios que se encuentran en la cuarta clasificación *Participación, ciudadanía y justicia*, reconocen la importancia de la formación integral y ciudadana en los espacios escolares. Esta responsabilidad recae, en gran medida, en la organización, conducción y concepción de la escuela que lleva a cabo el director como líder.

El estudio de Sepúlveda et al., (2016) indica que para los estudiantes de secundaria la justicia social se ejerce con su participación en los espacios educativos, lo mismo que con la igualdad y la aceptación de la diversidad como estrategias democráticas. Además, en el estudio, los alumnos representan a la justicia en la institución cuando observan que allí se valoran sus ideas o aportes.

Desde esta óptica y tomando en cuenta las características de esta investigación, es pertinente señalar que las representaciones elaboradas por los estudiantes sobre democracia, justicia social e igualdad se realizan en el marco de sus experiencias educativas. Por tanto, el liderazgo directivo y el trabajo docente constituyen piezas clave para la puesta en marcha de estos conceptos en el ámbito escolar, porque la participación como ejercicio democrático no se aprende con una exposición, sino mediante la vivencia cotidiana. Por eso, el director como líder puede ofrecer a sus estudiantes la oportunidad para construir una representación positiva sobre estos temas.

En el caso de los estudios agrupados en la quinto rubro de clasificación de este estado del arte, que versa sobre la *Significación de la escuela y la educación*, destacaron los temas acerca del rol de las escuelas en la sociedad, sin perder de vista que su administración depende de los directores y los docentes, lo mismo que las representaciones sobre la educación y las estrategias pedagógicas que tanto influyen en sus alumnos.

En este sentido, Hernández (2010) analizaron las representaciones sociales que elaboran un conjunto de estudiantes de una secundaria de clase media respecto a su institución. Para ellos, la escuela cumple con tres roles esenciales: garantiza mejores condiciones de vida, posibilita la socialización y permite el reconocimiento social, sin importar el tipo de centro educativo (público, privado, bueno o malo). Es decir, para los estudiantes la escuela resulta un espacio de oportunidades, de escala y vinculación con otros. Sin embargo, es llamativo que esta no se conciba como un lugar de aprendizaje o donde se desarrollan las capacidades y habilidades de los alumnos.

Como argumenta Román (2003), esta omisión puede deberse a las representaciones sociales negativas generadas por ciertos profesores. Su investigación establece que estas se encuentran condicionadas por la vulnerabilidad del contexto del que proceden los alumnos.

Es decir, las prácticas docentes serán pobres, de baja calidad académica y limitadas porque los estudiantes también pertenecen a entornos empobrecidos. Los resultados que presenta Román son una señal de alarma ante representaciones negativas por parte de los docentes, porque estas guían el comportamiento en su práctica y las consecuencias se verán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Con relación al tópico, en su estudio, Olivares-Donoso (2015) aborda la estigmatización de la escuela, esta vez, por causa del rendimiento académico. El autor revisa las representaciones sociales de los actores del sistema educativo –secretarios, supervisores y demás personal– sobre la clasificación de sus instituciones según el rendimiento de los alumnos: alto, medio, bajo, insuficiente. La medición tuvo su modelo en Chile, en donde se categorizó la atención de las escuelas en función de las necesidades reflejadas en su desempeño. Olivares-Donoso explica que, dependiendo del actor (interno o externo), se criticó o validó la clasificación.

De cierta manera, el estudio de Olivares-Donoso demuestra cómo las representaciones sociales permiten, por un lado, replantear una serie de acciones o directrices previas y, por el otro, evaluar los factores que impactan en la realidad educativa, como ocurre con estas estigmatizaciones surgidas en el propio núcleo de las instituciones.

Entre las demás categorías que conforman el estado del arte de la presente investigación, se encuentran los estudios sobre los *riesgos educativos en los centros escolares*. El acoso, el abuso sexual y el embarazo adolescente han sido analizados a partir de las condiciones de riesgo socio-económico en que se desarrollan estos jóvenes (Román, 2003; Salgado, 2009; Baggini, 2012; Dome y Erausquin, 2016).

En estos estudios, se identificaron los tipos de violencia más recurrentes en las escuelas secundarias: la institucional, como forma de control, y la de resistencia, generada

por los alumnos ante las imposiciones disciplinares (Baggini, 2012). La investigación de Baggini refleja que el ejercicio del poder de la dirección a partir de un liderazgo autoritario promueve y deriva en violencia.

Las revisiones hechas en el séptimo rubro del *Ser docente y razón de sus prácticas* establecen la relevancia del maestro en los contextos escolarizados. Los estudios indicaron que la formación de los docentes y las representaciones acerca de la razón de sus prácticas los muestran capaces de impulsar la mejora educativa, a través de acciones concretas (Campo-Redondo y Labarca, 2009; Mazzitelli y Guiraro, 2009; Lozano, 2017).

En esta línea, Lozano indaga sobre las actuaciones de los docentes exitosos en los centros en donde la dirección ejerce el poder de modo autoritario. Precisamente, la autora describe la dinámica de sujeción de ciertas escuelas, en las que los alumnos parecen sujetos “borrado[s] y dominado[s]”, gracias a una vigilancia desmedida (2017, p. 2). Pese a esta situación, Lozano advierte la presencia de profesores que son referencia positiva para sus alumnos, más allá de estas tensiones.

Entre sus consideraciones, la investigadora determina que los estudiantes valoran el dominio de la materia que tiene el docente, lo mismo que su trato hacia ellos: su liderazgo para asumir la autoridad en el aula, su comprensión y tolerancia frente al comportamiento de los alumnos, su disposición para el diálogo e, incluso, la formalidad de su vestimenta (Lozano, 2017).

Casi en los mismos términos, el análisis de Mazzitelli y Guiraro (2009) plantea que la representación de un buen docente se basa en su conocimiento curricular y didáctico, así como en las relaciones positivas que establece con los otros integrantes de la comunidad. Estos vínculos le permiten aprender y tener experiencias significativas que luego trasladará

al salón de clases. Por supuesto, esto también incluye la comunicación con los directivos de la escuela.

El trabajo realizado por Seidmann, et al. (2008) advierte una tensión entre la creatividad pedagógica, necesaria para la autonomía en el aula, y la subordinación a la autoridad en las representaciones sociales. Para los autores, hay un desequilibrio entre la razón de ser de la escuela y la del docente, lo que implica una separación entre las buenas prácticas del profesor y la dirección escolar. Sin duda, esto desvirtúa los propósitos de cualquier institución y perjudica a sus alumnos.

Los estudio de este rubro, ofrecen a esta investigación una mirada comprensiva acerca las diversas variables que se presentan en la dinámica escolar. Resaltando que no todo es la aplicación de los contenidos, sino que dependiendo de la forma cómo los docentes y directivos se relacionen, convivan y organizan la escuela los estudiantes estarán satisfechos con el aprendizaje que se les ofrece. Es decir, el aprendizaje tiene cabida, además por la impartición de las materias, por el grado de interacción positiva y democrática que se genere en la escuela, aspecto que el liderazgo puede promover.

En cuanto a los estudios revisados en el último rubro llamado *Reformas educativas, dirección escolar, gestión, y liderazgo*, se evidenció el interés por ahondar en la cuestión de las representaciones sociales, sobre todo, por el debate público que generó la evaluación de los profesores y la coerción con que se aplicó la Reforma de 2013. La cual tuvo como tema central la evaluación de desempeño de los docentes, en un marco de cambios administrativos (Dorantes, 2011; López, 2013).

El estudio de Maureira y Gurrero (2003) resulta valioso para esta investigación porque atisba las implicaciones de las representaciones del directivo tanto para el funcionamiento de la escuela como para el aprendizaje de los alumnos. Ellos indagaron las

representaciones de un grupo de directores de escuelas municipales con alta vulnerabilidad social al sur de Chile, a partir de la gestión, la práctica docente y la interacción de la escuela con los alumnos y las familias. De este análisis se desprende que los directores se centran principalmente en aspectos administrativos y no en lo pedagógico, sin que puedan articular ambas dimensiones, lo cual los aleja de comprender que la gestión administrativa está al servicio del quehacer pedagógico.

Maureira y Gurrero (2003) compilan sus reflexiones y conclusiones en torno al directivo, del que observan “una imagen distorsionada de su propio rol, comparable a la imagen que proyecta un “espejo roto” (p.74). Para ellos, los directores han idealizado su presencia y sus labores, lo que contradice la opinión de los docentes que los identifican como una dificultad para alcanzar las mejoras escolares. Dentro de las representaciones de los directores, se hallan percepciones acerca de las acciones docentes, alumnos y familias, pero no como sujetos con fortalezas, capacidades o habilidades que permitan contemplar una “visión y metas compartidas” en beneficio del funcionamiento escolar (p. 74).

Lo anterior señala que el directivo se ve como el único capaz de gestionar y liderar la escuela, lo que niega el trabajo en conjunto con todos los actores escolares para lograr realmente la mejora en los aprendizajes, que es fin principal de toda institución educativa.

Otro de los elementos señalados por Maureira y Guerrero es la percepción de los directores en cuanto al logro de los aprendizajes, que, desde su óptica, solo depende de las habilidades de los alumnos. Ante esto, los autores del estudio advierten las limitaciones de desarrollar un liderazgo pedagógico como estrategia para el mejoramiento educativo. En sus conclusiones, apuestan por la reconstrucción de las representaciones sociales de los directores, de manera que tengan una imagen más cercana a la realidad, a ellos mismos y al resto de los actores escolares.

La relevancia de este estudio considerado para el estado del arte, se encuentra en la comprensión de la cultura escolar y de cómo influye en la calidad y equidad de los aprendizajes. Entender la cultura, las representaciones sociales y las acciones que se dan a través de ellas conlleva a que los encargados de tomar decisiones en los sistemas educativos reflexionen y diseñen estrategias que transformen las percepciones y pensamientos que limitan la efectividad de todos los recursos humanos y materiales dispuestos para el quehacer educativo.

Otros textos analizados resaltaron las prácticas de gestión conducentes a la calidad educativa y a la actualización de los directores frente a los cambios en la organización escolar (Tapiero, López y García, 2006; Zamora, 2015; Paredes et al., 2019). Mera y Valencia (2017), por ejemplo, analizaron las representaciones del liderazgo en contextos institucionales como mecanismo para que los niños y niñas no fueran excluidos por sus discapacidades. De modo similar, González (2014) relacionó las representaciones sociales de los docentes con el trabajo colaborativo, demostrando la importancia del liderazgo en la prosecución de metas bien definidas.

Una mención aparte merece el estudio de Cuevas (2018), en el que se desarrollan las representaciones de los directores a partir de unas funciones específicas. Su compilación, titulada *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, presenta siete perspectivas sobre este conjunto de cambios, en las que intervienen docentes, estudiantes de la normal, supervisores y directores.

Sobre estos últimos, Cuevas (2018) establece: “difícilmente pueden rechazar las modificaciones que propone la Reforma 2013 puesto que es una figura de autoridad y una de sus funciones es la de instrumentar las políticas educativas en la institución escolar” (p.

207). Lo anterior exige un liderazgo directivo que pueda modelar entre los docentes las medidas tomadas por el Ejecutivo.

La representación social de los directores sobre la reforma indica que se trató de una propuesta más laboral que pedagógica, lo que produjo fuertes críticas en su momento. Para mantener la estabilidad laboral y de las evaluaciones, según Cuevas (2018) estos recurrieron a los “dispositivos de orden profesional como la formación y actualización, la organización, [y] el liderazgo” (p. 207). Esta acción ejemplifica la relevancia del liderazgo directivo ante las demandas de las políticas educativas.

Como se comprueba en las investigaciones de la clasificación *Reformas educativas, dirección escolar, gestión y liderazgo*, la acción del directivo contribuye a la planificación de experiencias de formación continua para los docentes, a la mejora de las prácticas en el aula y al fomento de los espacios democráticos y de sana convivencia. De cierta manera, su ejercicio mitiga las carencias del contexto de los estudiantes, no solo el social, sino también el del sistema que, a pesar de las reformas constantes, no alcanza un desarrollo duradero.

Con respecto a las metodologías utilizadas, la mayoría de los estudios aplicó el enfoque cualitativo, lo que contribuyó a develar que las representaciones sociales impactan en la cotidianidad de las escuelas. Esto se puede entender desde el planteamiento de Vasilachis (2006) quien refiere que este enfoque tiene la fortaleza al “centrarse en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente”, y el análisis conlleva a relacionar el cómo ven las cosas, con el cómo hacen las cosas las personas en las interacciones de su propio contexto (p. 26).

Este tipo de acercamiento permite observar de primera mano la cotidianidad que, al relacionarlos con estudios globales, extensos y hasta cuantitativos sobre los sistemas educativos, impulsa a buscar alternativas para transformar la realidad pedagógica que no

está dando los resultados esperados en la sociedad. Es decir, los estudios cualitativos por sí solos no dan respuestas globales, únicamente ofrecen la comprensión de una parcela de la realidad que debe interpretarse en conjunto con otros factores.

El resumen de la clasificación de los estudios considerados ofrece elementos que permiten armar un retrato verosímil acerca de la escuela, en la que el directivo y los docentes se enfrentan a los problemas de la violencia, la injusticia y el género, entre otros.

Aunque son pocos los estudios encontrados sobre el liderazgo y la dirección escolar desde la perspectiva de las representaciones sociales, no se puede negar que los trabajos revisados ofrecen información sustancial para promover la investigación sobre las representaciones sobre el liderazgo de los actores que dirigen las escuelas y son las garantes de las políticas educativas. Al respecto, hay que destacar que las categorías con más estudios encontrados al torno a las representaciones sociales en el ámbito educativo, se encuentran el *Ser docente y razón de sus prácticas* con el 24 % y al que se le denominó como *Reformas educativas, gestión, dirección escolar, evaluación de desempeño, liderazgo* con el 22 %, los cuales contribuyeron a un mejor acercamiento para la construcción del objeto de estudio de esta investigación.

La revisión permitió comprender la posición de las representaciones sociales ante la realidad escolar y su incidencia en las conductas y pensamiento de los docentes, alumnos y directores. Por esta razón, acercarse a las representaciones posibilita conocer por qué las escuelas tienen resultados negativos, lo que derivaría en diseños de programas que conduzcan a atender sus desafíos reales. Se entiende que no se podrían estudiar todas en su conjunto, pero inicialmente puede indagarse acerca de lo que piensan los directores sobre sus actos, influencia y responsabilidad de cara a los logros escolares. Por tanto, estudiar de manera cercana los conocimientos de sentido común sobre los miembros de la comunidad

educativa puede contribuir a interpretar sus comportamientos y, en consecuencia, proponer transformaciones que dirijan hacia lo esperado: calidad educativa.

La revisión de estos estudios abrió una inquietud sobre las representaciones sociales del liderazgo en el ámbito escolar, a partir del rol ejercido por el director de una institución y los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes. El liderazgo se ha venido posicionando en las instituciones educativas mediante propuestas de liderazgo pedagógico, distribuido entre los distintos actores escolares y de enfoque social (Bolívar et al., 2013). Estas iniciativas buscan contribuir en la transformación de la escuela tradicional, vinculando la organización escolar, el aprendizaje y una perspectiva humanista. Es así, que por ejemplo, las conclusiones de Maureira y Guerrero (2003) inducen a explorar en la representación social que directores y docentes tienen sobre la función de dirección y su liderazgo.

**Problematización: no se observa una mejora significativa en la administración y gestión en los centros escolares, lo que repercute en resultados académicos.**

Las principales preocupaciones del sector educativo se centran en garantizar, con igualdad de oportunidades, el acceso a la educación a todos los niños, niñas y adolescentes y la calidad de su aprendizaje. Estas preocupaciones se traducen en políticas o programas que permitan avanzar en estos objetivos. En este sentido, son indicadores de logro, en primer lugar, el porcentaje de alumnos con acceso a la educación y, en segundo, el rendimiento académico del estudiantado.

Cuando estos datos muestran la paralización del avance de una mejor educación, surgen preguntas en la academia, los organismos públicos, la sociedad civil y las mismas escuelas. Es decir, diversos sectores intentan develar las causas que subyacen a los

limitados logros escolares o los factores que inciden en los resultados académicos, que en ocasiones son poco alentadores, como se observa en los resultados de las pruebas realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018).

Los esfuerzos por conocer los elementos que afectan los logros escolares han derivado en exploraciones amplias, desde revisar la calidad de la formación y evaluación docente, pasando por el estudio de los factores socio-económicos de las familias de los estudiantes, hasta el análisis de las políticas educativas, entre otros. Precisamente, uno de los factores al que se le ha venido prestando mayor atención por su influencia positiva en los indicadores escolares es el liderazgo educativo y, en especial, su ejercicio por cuenta del director escolar.

En las últimas décadas, el liderazgo se ha posicionado en las agendas de los sistemas educativos de América Latina, pues en diversos estudios se reconoce como un punto de incidencia en la mejora del rendimiento académico, luego de la actividad docente (Leithwood, et.al., 2006; Rojas y Gaspar, 2009; Bolívar, 2012). Organismos internacionales en materia de educación también han contribuido a este posicionamiento, al incluir el liderazgo en los proyectos de reformas educativas de diferentes países, como ocurre con el caso emblemático de Chile, una de las naciones más comprometidas con esta tarea.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por citar a una de estas instituciones, reconoce que “el liderazgo importa”, lo que evidencia su relevancia en las políticas educativas mundiales y su valor como función que propicia las mejoras académicas (OCDE, 2009a, p. 15). Desde el 2009, la OCDE ha revisado de manera sistemática el liderazgo escolar, que destaca por sus propósitos “(...) de centrar la función principal de la dirección en los resultados de las escuelas y los niños, [y de] mejorar la calidad de la dirección actual y fomentar un liderazgo escolar compartido” (p. 11). Esta

intención ha sido la constante de las diferentes reformas educativas que han experimentado los países latinoamericanos.

Por su parte, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] impulsó el estudio sobre *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe*. En él se presentan algunos hallazgos sobre este tema en ocho países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y República de Dominicana). Entre las conclusiones y recomendaciones expuestas, se indica que el liderazgo educativo no cuenta con un respaldo institucional en estas naciones, pese a la difusión de su importancia en el ámbito internacional y a su incorporación como línea de trabajo en las políticas educativas. Además, se establece que en los ministerios de educación locales no han surgido unidades que promuevan el liderazgo escolar, acentuando con ello la limitada especialización institucional de la política de los directores en América Latina (UNESCO, 2014).

El observatorio para el futuro de la educación expone los resultados de una encuesta realizada a directores y maestros por parte del *Education Week Research Center* (Delgado, 2019). En ella que se halló una discordancia de opinión de estos actores sobre el directivo y su liderazgo. Así, el informe de la encuesta establece que solo el 25 % de los docentes considera “sentirse en confianza” para aproximarse a su director en cuanto a temas pedagógicos o administrativos, en contraste con el 69 % de los directores que opina que sus maestros “sí sienten confianza” para solicitar su apoyo en problemáticas educativas. Otro dato relevante, y que refiere discrepancia, es que el 77 % de los directores se siente seguro de su impacto positivo en el ambiente laboral y en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, menos de la mitad de los docentes (37 %) lo considera cierto.

Con respecto al apoyo por parte del director para el diseño y ejecución de programa innovadores en beneficio de la educación, solo el 45 % de los docentes señaló sentirse apoyados; por el contrario el 86 % de los directores indicó que apoyan a sus docentes en los diversos proyectos o programas que proponen. Por último, el 17 % de los docentes no se siente cómodo con la retroalimentación del directivo, y solo el 5 % de los directores cree que la retroalimentación pueda dañar su relación laboral (Delgado, 2019). Este último aspecto se podría indagar un poco más o, quizá, tenga varias lecturas, ya que esta incomodidad podría deberse a varios elementos: frecuencia, modo y acompañamiento.

Lo anterior revela que las percepciones sobre la función de la dirección y su liderazgo varían de acuerdo con el actor escolar; y que además no se cumple con las expectativas de los docentes acerca del acompañamiento que esta figura de autoridad podría ofrecer.

Se ha mencionado que el liderazgo incide de manera indirecta en los resultados de aprendizaje, por tanto se revisaron los indicadores académicos. Resulta pertinente observar los registrados en México en pruebas como el del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés).

Con relación a PISA, esta es una prueba que se realiza trienalmente a estudiantes que cuentan con la edad de 15 años, principalmente, entre los que cursan el tercero de secundaria. En los exámenes se evalúan los conocimientos y habilidades que les permiten interactuar en sus respectivas sociedades, por tanto, se miden las competencias en lectura, matemática y ciencias (OCDE, 2018). En los últimos años, se ha incorporado la dimensión de innovación como competencia global y la identificación del bienestar de los alumnos.

Para la edición del 2018 se evidenció que los alumnos de secundaria en México estaban por debajo del promedio en áreas esenciales de conocimiento con relación al resto de los países incorporados a la OCDE. La prueba establece niveles de dominio de conocimiento

desde uno a seis, en los que cinco y seis representan el mayor dominio. Para ese año en México, solo el 1 % de los estudiantes alcanzaron los niveles más altos, en al menos un área. Además, de que el 35 % no llegó a obtener un nivel mínimo de competencias (nivel 2).

Los datos suministrados hasta ahora señalan que, en el interior de las escuelas, hay aspectos que no están funcionando de manera efectiva, en especial, los relacionados al liderazgo en la función de dirección como promotor principal de los logros escolares y garante del derecho a una educación de calidad de los alumnos.

La relación liderazgo y dirección escolar se plantea como requisito o competencia en los perfiles de esta última función. Murillo y Hernández-Castilla (2014) explican que el liderazgo en los centros educativos actúa como una piedra angular desde donde la autoridad formal impacta sobre todas las acciones de su comunidad. Esta asociación –dirección-liderazgo– se ejerce no solo con la formalidad del cargo, sino además al agrupar las fuerzas y agencias que permitan obtener los mejores resultados escolares.

En efecto, el liderazgo puede verse como piedra angular del funcionamiento de la escuela y sus logros, por lo que su ejercicio tiene cierto impacto en la comunidad educativa. Además, se ha explorado ampliamente la relación entre el liderazgo directivo y la gestión institucional, así como su influencia en los aprendizajes (Rodríguez, 2000). En este sentido, es necesario atisbar dos elementos que permiten examinar si se ha debilitado el vínculo del liderazgo directivo en el funcionamiento escolar: la relación de directores-docentes y los indicadores de logros académicos.

De acuerdo con lo mencionado sobre la percepción de los docentes sobre su directivo y los resultados del rendimiento escolar, se podría decir que dicho vínculo se encuentra

debilitado, tanto por los resultados expuestos acerca del rendimiento escolar como por las percepciones de los docentes.

En México, el interés creciente por el liderazgo escolar no ha ocasionado cambios significativos en la organización de las instituciones en lo cotidiano, incluso, después del reemplazo del enfoque administrativo de los años sesenta, que apuesta por una gestión que articula la planificación, la pedagogía y el avance de ciertas teorías sobre liderazgo.

Sin embargo, es importante puntualizar los esfuerzos que se han hecho para robustecer el liderazgo de los directores en el período de la modernización del sistema educativo, en la ejecución del programa de escuelas de calidad y en la reforma de 2013.

En la etapa de modernización, iniciada en 1989, por ejemplo, el rol del director adquirió relevancia como “gestor escolar y líder pedagógico” (INEE, 2011, p. 21). De forma concreta en la reforma de 2013, se pretendió modificar el procedimiento para acceder al cargo de director, el cual se designaba mediante el escalafón y de la revisión de los criterios establecidos en la normativa: conocimientos, aptitud, antigüedad, puntualidad y disciplina (INEE, 2011). Igualmente, esta reforma demandó un mayor protagonismo del liderazgo docente frente a la denominada autonomía escolar.

También, aunque no fuera oficial, en el proceso se consideraba el tipo de relación entre el director y el SNTE (Sandoval, 1987, INEE, 2011). Con la reforma, se planteó en cambio que los nombramientos tuvieran base en una evaluación, es decir, que los aspirantes presentaran una prueba.

Lo anterior representó un intento por superar la tradición centralista y burocrática que había privado en el sistema educativo nacional, de manera de dejar atrás dicha forma de administración. De allí, que las direcciones de las escuelas públicas se plantearan adoptar

varias de las prácticas exitosas de liderazgo de otros países, aunque sin la mediación o presencia de un marco institucional que las desarrollara.

En cierto modo esto explica la valoración positiva del liderazgo en la función directiva, pese a que las evidencias demuestran lo contrario, como ocurre con a) los resultados de la prueba PISA y b) la invisibilización del rol del líder en el perfil de los directores de la reforma de 2013.

Con relación a la ausencia del liderazgo en el perfil del desempeño de los directores, se tiene que de los 65 indicadores de selección, solo uno se refirió al manejo de las “habilidades para desarrollar [la] función directiva como el liderazgo, la negociación” (SEP, 2018, p. 48). Nuevamente se observa una invisibilización del liderazgo, ya que si bien se plantea como una estrategia para la mejora escolar, no es una prioridad en la práctica.

Parte del problema está en que la función del director arrastra una serie de limitaciones que condicionan su ejercicio y competencias como líder. Además de conducir la política educativa institucional, los directores deben encargarse de numerosas actividades administrativas que los saturan. Tampoco cuentan con formación específica sobre el liderazgo pedagógico y, con frecuencia, deben trabajar en medio de tensiones sindicales (INEE, 2011; Hernández, 2021). Sin duda, enfrentarse a este panorama requiere un liderazgo imperioso.

Estos elementos dan cuenta de la complejidad del sistema educativo mexicano, en el que el liderazgo directivo toma su cauce propio en función de los recursos, las experiencias, los conocimientos e interacciones con el contexto y el resto de los actores educativos para que la escuela siga funcionando. Visto así, la brecha entre los preceptos transformadores de la educación y lo que sucede en el interior de las escuelas es clara. Es decir, existe una

notable distancia entre el enfoque teórico del liderazgo para la mejora escolar y la realidad de los centros educativos. Esta diferencia puede observarse a través de los propios docentes y directores en sus entornos y en la representación de liderazgo en la dirección que han construido.

Precisamente, el referido informe de UNESCO (2014) señaló que en México la relación entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se ha convertido en un punto problemático, ya que los acuerdos entre estas instituciones fijan la conducción de las escuelas con una visión centralizada, que no permite la autonomía escolar fomentada por las teorías de liderazgo. Cabe mencionar, que la relevancia y posicionamiento del sindicato radica en que es uno de los más grandes de América Latina, ya que tiene afiliado a un poco más de un millón de docentes, y ha sido un fuerte interlocutor en las reformas educativas (Loyo, 2001).

Esta distancia entre lo que puede lograr el liderazgo y la realidad de las escuelas mexicanas tiene múltiples causas. Una de ellas, ya mencionada, es que el sistema educativo mexicano tiene una fuerte tradición centralista, burocrática o, como la llama Monsiváis (1989), un contexto de influencias, que ha permeado por muchos años la forma de dirigir las escuelas. La notoria hegemonía del sindicato ha determinado, sin dudas, el desempeño de la vida escolar y la práctica del liderazgo directivo, durante varias décadas. En consecuencia, el contexto educativo del país se ha caracterizado por el “control político-administrativo que ejercen la SEP y el SNTE, y los vicios derivados de la burocratización del sistema educativo” (INEE, 2011, p. 23).

Estos factores han restringido el desarrollo de los líderes y las organizaciones escolares mexicanas. Según la OCDE (2009b), la misma rigidez del sistema ha limitado la difusión de estos conceptos para la transformación educativa, impidiendo que los cambios penetren

en la práctica escolar cotidiana. Asimismo, la OCDE indica que algunos efectos de estas restricciones se manifiestan en el bajo desempeño de los estudiantes, si se compara con el resto de los países miembros.

Hasta el momento se ha propuesto investigar más sobre el impacto del liderazgo en los resultados académicos, la formación en liderazgo o el ambiente laboral entre directores y docentes, en ese sentido resulta pertinente ampliar la mirada y explorar la construcción cotidiana del liderazgo directivo.

Michel de Certeau (1996), en la *Invenición de lo cotidiano*, advierte la importancia de conocer y analizar el modo con que se hacen las cosas en la vida de las personas. Por otra parte, Freire (2012), en la *Pedagogía de la Autonomía*, señala que en las escuelas surgen curiosidades ingenuas que, en el marco de la presente investigación, permitirían cuestionar por qué un director no orienta o retroalimenta de una mejor manera a sus docentes para optimizar su desempeño en el aula. La respuesta inmediata seguiría ese mismo patrón, es decir, sería una respuesta ingenua. A este respecto, Freire explica que el investigador educativo debe tener una curiosidad epistemológica: debe acercarse al objeto cognoscible de una forma metódica, rigurosa, reflexiva y crítica para interpretar los significados que se cruzan en ese espacio-tiempo escolar.

Precisamente, Piña y Cuevas (2004) resaltan que las investigaciones sobre representaciones sociales en el ámbito educativo han buscado la interpretación de esos significados en las instituciones y los distintos niveles escolares, pues se corresponden con las expresiones del pensamiento cotidiano o ingenuo. Moscovici (1979) y Jodelet (2011) indican que las representaciones sociales constituyen una forma de pensamiento práctico que permite comprender la realidad y actuar en ella.

En el caso de esta investigación, se abordan las representaciones sociales sobre el liderazgo de los directores escolares desde su propia perspectiva y la de los docentes, lo que facilita la observación y la aproximación a la realidad cotidiana de las escuelas. El tópico permite comprender por qué existen todavía liderazgos verticales y dinámicas colaborativas con resultados poco alentadores.

En cierto modo, esto ocurre porque el liderazgo directivo impacta en el rendimiento del centro escolar y en la aplicación de los planes y programas que conforman la política educativa social. Es decir, el directivo y su liderazgo –sus conocimientos, experiencia, acciones y valores– establecen el modelo organizativo, de comunicación, de participación y toma de decisiones que ponen en marcha la comunidad escolar.

El hecho educativo depende del conocimiento de los actores que hacen vida en la escuela. En este caso, el conocimiento general o básico que se ha construido para generar una manera de liderar la escuela se convierte en un hecho o experiencia común y se traduce en obstáculo epistemológico, en términos de Bachelard (2000). Para este filósofo francés, el obstáculo es todo aquello que impide la ruptura epistemológica (barreras por romper), que aquí sería lo que ha interceptado el acercamiento entre las teorías de liderazgo, en especial para la función de dirección y la práctica. Según Bachelard, las experiencias comunes se podrían verificar desde distintos puntos de vista de la ciencia. Por esta razón, las representaciones sociales se convierten en un punto de referencia para indagar las posibles limitaciones de este distanciamiento.

A partir de las reflexiones anteriores, el planteamiento central de la investigación establece que las expectativas de cambio de un centro escolar recaen principalmente en las representaciones de los actores educativos –docentes y directores–, y en el ejercicio del liderazgo de la dirección. En este sentido, las representaciones sociales muestran las

interpretaciones que elaboran los sujetos sobre su propia realidad social. Las representaciones sociales se convierten así en un elemento de mediación entre la cotidianidad y los aspectos normativos y estructurales del liderazgo y el deber ser de la función directiva.

Desde esta óptica puede señalarse que los directores producen y filtran contenido significativo sobre el liderazgo en sus instituciones. Este conocimiento es un referente de sus actuaciones y condiciona su interacción con el resto de la comunidad educativa. Jodelet (2011) explica que la representación en el campo profesional y, en especial, en el educativo “expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles” (p. 134).

Esta problemática parte de la identificación de la importancia que tiene el liderazgo directivo para las escuelas. Asimismo, los datos sobre los resultados académicos en las secundarias de México arrojaron una discrepancia entre la relación del liderazgo y su impacto indirecto en los aprendizajes, por lo que la indagación en lo cotidiano resulta una valiosa herramienta y estudiar las representaciones sociales que tienen los docentes y directores sobre el liderazgo directivo, y permite tener un acercamiento a las posibles razones de las discrepancias mencionadas.

### **Pregunta de Investigación, Objetivos y Supuestos**

Sobre la base de la problematización planteada a partir de la identificación del objeto, sujeto y contexto de representación, donde se da cuenta de un distanciamiento u obstáculo entre lo que se plantea desde las expectativas de un liderazgo directivo y lo que en la cotidianidad escolar sucede, se propone la siguiente interrogante: ¿Cuál es la representación social sobre liderazgo en la función de dirección que han construido los docentes y los

propios directivos de las dos escuelas secundarias técnicas? Esta pregunta deriva en otras referidas a las dimensiones de la RS: ¿qué información tienen los directivos y docentes para elaborar sus representaciones sobre el liderazgo de la dirección escolar?, ¿cuáles son los significados que estos sujetos de representación atribuyen al director como líder?, y ¿cuál es la actitud frente al ejercicio del liderazgo?

Es así, que la investigación se plantea como objetivo general analizar las representaciones sociales de los directivos y docentes sobre el liderazgo en la función de dirección en dos escuelas secundarias técnicas públicas de la Alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Identificar la información con la que los directores y docentes han construido las representaciones sociales sobre el liderazgo del director escolar; 2) Comprender el campo de representación que tienen sobre el liderazgo en la dirección escolar para los directivos y docentes; 3) Interpretar la actitud frente al liderazgo de la dirección escolar por parte de docentes y el mismo directivo.

Estos objetivos presenten a su vez supuestos teóricos. Uno de los supuestos es que los directivos han construido la representación sobre el liderazgo de acuerdo con la experiencia, a través del contacto con directivos a lo largo de sus trayectoria donde han observado sus prácticas, y de la y formación recibida, aunque sin un contenido teórico sólido. En tanto, el supuesto para la dimensión de información es que esta no es suficiente, es constituida por un referente empírico e informal; y no es asumida con la importancia otorgada en la literatura como uno de los factores para la mejora escolar.

Con relación a la dimensión de campo de representación, el supuesto que se plantea es que el liderazgo directivo se ha visto permeado por la tradición centralista del sistema educativo y se ha limitado tu potencial por las propias complejidades administrativas y

pedagógicas de la escuela y su contexto. Es decir, es un liderazgo que no influye, impulsa o promueve el trabajo conjunto, sino que se guía por los parámetros tradicionales de dirigir una institución.

Desde la dimensión de actitud, se visualiza que los docentes sufren las consecuencias de este liderazgo, pues no tienen el acompañamiento de una figura asertiva que potencie el desarrollo de las capacidades de agencia de los actores escolares. Esto deriva en una desvinculación entre la razón de ser de la escuela y del ser docente, marcando una distancia entre la intención de buenas prácticas docentes y las funciones desplegadas desde la dirección escolar (Seidmann et. al., 2018). Esto trae como consecuencia un posible escenario poco favorable para los liderazgos compartidos, democráticos o pedagógicos, donde los docentes tienden a reaccionar negativamente hacia el posible ejercicio autoritario del liderazgo directivo.

### **Justificación de la Investigación**

La presente investigación busca estudiar las representaciones sociales sobre el liderazgo directivo en las escuelas secundarias técnicas mexicanas. A continuación, se exponen las razones que la justifican a partir de su pertinencia institucional y teórica, así como de la relevancia social que tiene.

Desde el punto de vista de la pertinencia institucional, el estudio se realiza en el marco del Programa de Posgrado en Pedagogía. Su temática pretende contribuir a la línea de investigación “Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación”, específicamente, al tópico sobre el “estudio de los actores de la educación en su dinámica, identidad y procesos”.

El aporte de la investigación radica en el examen de la realidad escolar en México, a partir de la interpretación de las representaciones sociales que tienen los directivos y sus docentes sobre el liderazgo en la función de dirección. La representación social que sea develada da cuenta de los elementos que constituyen una práctica de liderazgo y que impiden o facilitan los procesos de cambio en las escuelas. Weisz (2017) expresa que mediante estas representaciones se abre la posibilidad de transformar lo cotidiano en el mundo social. Visibilizar estas representaciones permite reflexionar acerca de la función de la dirección en la voz de sus involucrados y, además, generar transformaciones y toma de decisiones a partir de su análisis, es decir, comprender una parte de la dinámica escolar desde el liderazgo directivo. Esta toma de decisiones se relaciona con la acción directiva conducente a la mejora de la escuela.

La temática de estudio surge de dos elementos de discusión. Uno corresponde a resaltar la función de dirección y su liderazgo en la escuela y el segundo se vincula al contexto donde se realiza la investigación.

Con respecto al primer elemento, se plantea que la figura del directivo es una función que impacta en las dinámicas del centro escolar, en su rendimiento y en la aplicación de los planes y programas que conforman la política educativa social. Es decir, el directivo y su liderazgo –sus conocimientos, experiencia, acciones y valores– establecen el modelo organizativo, comunicacional y de participación de los actores del centro escolar. Cuevas (2015) resalta el papel del director de escuela ante los cambios importantes: “una reforma depende en gran medida de las representaciones y valoraciones que tiene el directivo sobre la misma. Es en función de éstas que orientará el trabajo, lo facilitará o lo dificultará” (p. 69).

Una de las principales razones que justifica este estudio se encuentra en que, a pesar de las numerosas reformas del sistema educativo mexicano, no se ha observado una mejora significativa en la administración, dirección y gestión de los centros escolares, todavía muy influenciados por la tradición centralista y con resultados poco alentadores. Esto ocurre pese a las propuestas de liderazgo educativo y a los esfuerzos por incorporar, en lo normativo, sus competencias al perfil y a la formación de los directores.

El segundo elemento de reflexión corresponde al ámbito donde se realiza la investigación. En visitas previas de la autora a la Alcaldía de Iztapalapa, entre 2016 y 2018, se observaron algunos rasgos del liderazgo autocrático, propio de la tradición centralista, en las escuelas secundarias técnicas. También, se identificaron grupos de docentes con motivaciones legítimas para liderar propuestas que resolverían los problemas de sus estudiantes. Asimismo, se constató que ciertos alumnos, resistentes al liderazgo vertical, buscaron varios medios para ejercer su oposición. Hay que recordar que estos jóvenes se encuentran en un proceso formativo y, por eso, su manera de acercarse a las autoridades y de participar en la institución educativa condiciona su futuro en el campo laboral y en la misma sociedad en la que se desenvuelven.

Aunque los estudiantes no son sujetos de análisis en el trabajo, sí se reconoce su lugar esencial como receptores de la enseñanza, pues, de alguna manera, determinan la acción de los directivos y docentes, así como el tipo de liderazgo que desarrollan.

Con respecto a la orientación teórica, el enfoque de las representaciones sociales (RS) ha ganado relevancia como teoría de la psicología social en los últimos años, incluso, hasta abrirse paso en otras áreas del saber, como sucede con la Pedagogía. Parte del interés por las RS se justifica porque vincula la realidad y la ciencia (Valencia, 2007). Sobre la teoría, Valencia señala:

La línea expuesta por Moscovici en su investigación sobre la representación del psicoanálisis se centró en cómo las representaciones sociales, en tanto que teorías ingenuas (*naïfs*), son construidas y operadas socialmente; éstas [sic] dando sentido a la construcción de una realidad cotidiana, compartida y estructurada por los grupos, en el seno de los cuales son elaboradas (p. 51).

El juicio anterior plantea dos nociones que autorizan a las representaciones sociales como objeto de estudio. En principio, estas se elaboran y funcionan en la sociedad: por ejemplo, en esta investigación, la construcción del liderazgo procede de lo que docentes y directivos han vivido. En segundo lugar, estas construcciones son determinadas por las condiciones que afectan a los sujetos como grupo social específico. Este es el caso de los docentes mexicanos, en el marco institucional que establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la misma política educativa del país.

Piña y Cuevas (2004) valoran el conocimiento de sentido común de las representaciones sociales, porque establecen los significados de las prácticas en la vida escolar. En esta línea, Mireles-Vargas (2015) destaca la importancia de “conocer la realidad social desde el punto de vista de los actores vinculados a sus circunstancias” (p. 153). En conjunto, lo relevante es saber de la mano de docentes y directores cómo han concebido su liderazgo en la escuela, dadas sus responsabilidades frente a la organización y gestión de las instituciones.

En efecto, Banch (1986) señala que “al estudiar el contenido, símbolos y significados de una representación social podemos inferir de qué manera se comportaría el individuo” (p. 30). Los símbolos alrededor del liderazgo en la función directiva permitirán

entender los elementos que subyacen al dirigir una escuela y las problemáticas que restringen su avance, su rendimiento y operatividad. Esto incide en la pertinencia de la investigación. El análisis del liderazgo en esta función evidenciará las razones por las que los directores no han conseguido las transformaciones y cambios esperados en las escuelas.

La investigación tiene una relevancia social en cuanto puede generar espacios de reflexión sobre sus resultados. Las representaciones sociales de docentes y directivos permitirán comprender de otra manera las relaciones, tensiones y formas de gestión que intervienen en una dinámica escolar y la influencia que ejercen sobre lo académico y la convivencia al interior de la escuela.

### **Estructura de la Tesis**

La tesis se estructura en cuatro capítulos. No obstante, se inicia con esta introducción en la cual se presentan los aspectos que permitieron construir el objeto de estudio, como la propia problematización, preguntas de investigación, objetivo, entre otros.

El capítulo uno habla sobre el contexto del estudio donde se ejerce el liderazgo en la función directiva, en especial en las escuelas secundarias técnicas. Se revisan los elementos institucionales, políticos y normativos que han enmarcado la construcción de las representaciones sociales sobre el liderazgo directivo.

El capítulo dos ofrece el marco teórico, allí se ahonda acerca de las representaciones sociales, sus antecedentes, conceptualización y dimensiones. Este capítulo fue construido con base en los temas relacionados con cada una de las dimensiones, que permitieron posteriormente analizar la representación social hallada. Cabe mencionar, que los referentes principales para la elaboración de este capítulo fueron: Moscovici, Jodelet y Banch

El capítulo tres versa sobre las decisiones metodológicas tomadas y la ruta de indagación desarrollada para la obtención y análisis de la información. Es pertinente resaltar, que la teoría de las RS ofrece orientaciones metodológicas, que a su vez tienen variados enfoques. Como se mencionó en la presentación, el enfoque seleccionado fue el procesual que se vincula con la marcada influencia del contexto y con los métodos cualitativos.

El último capítulo presenta los resultados y el respectivo análisis de los datos. Las categorías encontradas a partir de las narrativas de los docentes y equipos directivos. Una de las bondades de los estudios cualitativos es precisamente la flexibilidad y la riqueza de hallar información no prevista, que coadyuva en una mayor comprensión del objeto de estudio. Es así, que en las condiciones de producción se reflexiona ampliamente sobre los factores que han limitado el desarrollo de un liderazgo directivo más democrático y relacional. Es decir, en las condiciones de producción se encontró una comprensión sobre la limitante en la construcción de liderazgos capaces de promover relaciones de convivencia sana, de participación para lograr el compromiso y desarrollo de equipos colaborativos y con igualdad de género.

Por último, en las consideraciones finales se ofrece una discusión sobre las miradas de la representación social hallada, esto desde la teoría y desde la perspectiva de la autora, ya que su experiencia en la formación de directivos y docentes para el ejercicio de una gestión escolar eficiente, hace una revisión sistémica de los posibles factores que inciden en el buen funcionamiento de una institución escolar a partir del liderazgo de la función de dirección.

## **Capítulo I**

### **El Contexto en la Configuración de las Representaciones Sociales sobre el Liderazgo en la Función de Dirección**

Cuevas (2016) menciona que las representaciones sociales parten de los elementos del contexto donde el sujeto, en un tiempo y espacio determinado, desarrolla su vida. Por este motivo, el “investigador tiene que dar cuenta de eso” (p. 117). En este sentido, es necesario revisar el contexto que ha promovido la formación de las representaciones sociales sobre el liderazgo.

En la exposición de la problematización, se adelantó parte de las condiciones en las que el director ejerce su liderazgo en México. Ahora, se identificará de manera más amplia este panorama mediante la descripción del sistema educativo mexicano –su constitución–, la revisión del marco de gestión en donde el director cumple sus funciones y, finalmente, con la presentación del nivel de secundaria y la caracterización de la localidad donde se ubican las escuelas donde laboran los docentes que participan en la investigación.

#### **1.1 Organización del Sistema Educativo Mexicano como Marco del Ejercicio del Liderazgo Directivo.**

El tercer artículo de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso de la Unión, 1917) – y sus actualizaciones más recientes— establece que todos los individuos tienen derecho a la educación, por lo que el Estado implementará los requerimientos que sean necesarios para que, de forma obligatoria, los ciudadanos reciban instrucción desde el preescolar hasta la media superior. Cabe aclarar que los estudios obligatorios en estos niveles no datan de 1917, sino que esta obligatoriedad se ha incorporado en diferentes reformas constitucionales hasta la fecha. Con respecto a los

estudios profesionales, aunque no son obligantes, sí se advierte que las autoridades deberán establecer los mecanismos para el acceso y permanencia de los interesados.

En la reforma a la Constitución del año 2019 la educación es planteada como integral, dedicada a educar para la vida. Ya no se habla de calidad sino de “excelencia” desde el punto de vista de “el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (p. 4). Se destaca de este texto, que al hablar de lazos entre escuela y comunidad plantea de alguna manera la responsabilidad del directivo de establecer vías de comunicación más cercana con su contexto.

Por otra parte, hay que puntualizar que el sistema educativo mexicano está organizado por niveles y modalidades: a) en niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior, superior, además de educación especial; y b) modalidades: escolarizada y abierta.

Como encargada de la organización escolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha determinado que la principal autoridad en la escuela es el director, quien velará por la operatividad, el funcionamiento y la administración del recinto (SEP, s/f.). La SEP también establece la existencia de un Consejo Técnico que será el órgano consultivo de la dirección.

Por la complejidad de su estructura, en las secundarias, este Consejo estará constituido por el director, un secretario y un número variable de vocales. Estos últimos pueden ser los subdirectores, el jefe de asignatura, los presidentes de las sociedades de alumnos. Adicional a esto, se desarrollarán las “academias locales por cada especialidad” (SEP, s/f, p. 5).

Para profundizar en este sistema educativo, se pueden apreciar las siguientes estadísticas: cuenta con un poco más de 36 millones de alumnos, entre todos los niveles escolarizados (convencionales) independientemente del tipo de sostenimiento, es decir público o privado (SEP, 2019). En el nivel de educación básica se cuenta con 1 224 125

docentes, distribuidos en 233 163 escuelas (públicas y privadas) y en media superior (SEP, 2019, p. 12). Para detallar las cifras de atención por nivel escolarizado y obligatorio se presenta la siguiente tabla.

**Tabla 1.**

*Alumnos y docentes del nivel inicial a secundaria*

Niveles	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes	Escuelas (públicas y privadas)
Inicial	267 038	9 428	6 242
Preescolar	4 780 787	236 509	90 446
Primaria	13 972 000	572 104	96 508
Secundaria	6 473 608	406 084	39 967

*Nota.* Adaptado de *La estructura del sistema educativo mexicano*, por la SEP, 2019, ([https://www.planeacion.sep.gob.mx/doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf))

En la tabla se muestra la relación entre la demanda de estudiantes y el número de docentes disponibles. México ha logrado construir una estructura acorde a las exigencias demográficas, según los mandatos constitucionales y las reformas que de estos se deriva.

## **1.2 El Contexto de Gestión de la Dirección Escolar: desde la Modernización a la Actualidad.**

El sector educativo ha sido objeto de las consecuencias que contrae un cambio de gobierno. Las reformas son una constante y en ocasiones no son considerados los aciertos de las anteriores (Vázquez, 1997). Por tanto, la sostenibilidad en las mejoras no permite consolidar un sistema educativo que de resultados en términos de calidad que se vean

traducidos en una sociedad con valores democráticos, más justos y productivos. A partir de la creación de la Secretaría de Educación se ha intentado dar respuesta de manera estructurada a los desafíos que se presentan, como la explosión demográfica que llevó a plantearse al Plan de Once años (Vázquez, 1997) hasta llegar en los años ochenta a la modernización del Estado con la mirada del ex presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

Partiendo de la naturaleza de la investigación se hará un recorrido por las reformas o cambios que han impactado de manera directa o indirecta a la actuación de la función de dirección en el nivel educativo atendido, a saber: a) el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica de 1992; b) Escuelas de Calidad; c) las Reformas de Educación Básica de 2006; y c) la Reforma Educativa de 2013. Por las limitaciones de tiempo de la investigación no se abordarán los cambios que ofrece la reforma de 2019, ya que no se está realizando un análisis de las políticas, sino de las condiciones en las que se han elaborado las representaciones sociales por parte de los directores y los docentes. Tampoco se hará mención de la reforma de 2009, porque esta estaba dirigida específicamente al nivel de primaria.

Si bien la propuesta gubernamental de la modernización de la educación se ubica a mediados de los ochenta (Valle, 1999), algunas otras iniciativas agregaron posibilidades para su consolidación real. Más allá de las complejidades del contexto político, económico y social –la población multiétnica, las desigualdades–, se registraron acciones muy importantes que contribuyeron a la actualización educativa del país. Tal es el caso del decreto presidencial de 1983 que da inicio a la transferencia de la responsabilidad de la educación básica a los gobiernos de los estados. En septiembre de ese mismo año llega una devaluación, se implementan medidas de austeridad, se suma una inflación del 27 % y esto

afecta la dinámica económica, agraria y laboral (Betancourt, 2012). Pensar en un plan de modernizar al Estado era buscar recuperar la educación de estos escenarios y se instaura oficialmente a partir del periodo de Salinas de Gortari de 1988 a 1994.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (SEGOB, 1992) surgió de la necesidad de posicionar a México en el mapa económico mundial y prepararlo para los desafíos del siglo entrante. En su justificación, se reconocen tanto los logros como las carencias del Sistema Educativo Mexicano (SEM), estas últimas, producto de la excesiva centralización burocrática y de los bajos presupuestos asignados al sector en los periodos presidenciales anteriores. De este modo, el Acuerdo buscó formar ciudadanos democráticos, capaces de consolidar una sociedad justa, productiva y dinámica, responsable de la calidad de vida de sus integrantes. De este propósito se derivaron seis estrategias que reunieron los aportes de los lineamientos previos, la reorganización del SEM, el aumento presupuestal, los cambios en los contenidos y materiales, y el reconocimiento de la labor docente.

Para Valle (1999), esta modernización intentó la “reorganización de la educación” para legitimar sus instituciones, en respuesta a la proposición salinista que criticaba a un crecido sector público de tradición central (p. 226). Valle agrega que el proyecto gubernamental se focalizó en la “reducción del sector paraestatal, descentralización, desmantelamiento del sistema de seguridad social, y [en el otorgamiento de] mayores beneficios para el capital” (p. 239).

A este respecto, las acciones de la ANMEB se planificaron en tres ejes. El primero contempló la reorganización de la estructura educativa, a partir del diálogo entre los niveles de gobierno y una mayor participación de las familias y las comunidades en los asuntos de la escuela. Esto produjo el traslado de las jefaturas y sus relaciones laborales a sus estados

de origen, con la exigencia además de que se promovieran programas de formación docente conforme a las necesidades locales, aunque la autoridad nacional se encargaría de atender las zonas menos favorecidas (Álvarez y Granado, 2001).

El segundo eje permitió la modificación de los contenidos curriculares y los materiales de clase, dando prioridad a las áreas de lectura y escritura. El tercer lineamiento fue la revalorización del trabajo de los docentes, en virtud de la mejora de sus sueldos y de las oportunidades para tener una vivienda, su actualización profesional, la creación de la carrera magisterial y de otros programas de reconocimiento (SEGOB, 1992; Álvarez y Granado, 2001).

En el primer eje, la acción de los directores fue fundamental, en especial, por lo que significó la reorganización de sus vínculos con la autoridad. También, su acompañamiento a los docentes fue determinante frente a la reformulación de los contenidos, a pesar de que en el Acuerdo solo se hacía mención de que estos brindarían su apoyo y experiencia.

A partir del ANMEB quedó establecida la obligatoriedad del nivel de secundaria en la Educación Básica mexicana, lo que prolongó los años de formación de los jóvenes. La promulgación de esta directriz apareció en la Ley General de Educación de 1993.

Debe destacarse que el Acuerdo tuvo tanto detractores como promotores. En cuanto a las críticas, se cuestionó que no se concretara una descentralización profunda, sino que, más bien, aumentarían las tensiones entre los niveles de gobierno y las responsabilidades que cada uno debía asumir, afectando la gestión institucional (Zorrilla, 2002).

Estas tensiones y la poca autonomía en la práctica a nivel estatal y local cobran sentido al enmarcar el ANMEB en el proceso de descentralización en el que México todavía se encamina. Descentralización que busca la delegación de responsabilidades (administrativas) a las autoridades de los estados, pero que no ha llegado a consolidarse,

debido entre otros factores a gobiernos unipartidistas con tendencias re-centralizadoras; es así que el ANMEB se vio permeado por esta herencia y la SEP mantuvo el control de las negociaciones salariales con el sindicato (Lloyd, et al., 2016). Se podría decir que el Acuerdo fue parte de una simulación en el intento de desconcentrar el sistema educativo del poder central.

También, otras de las críticas al ANMEB se focalizan en la declaración de obligatoriedad de la secundaria, pues no se contaba con la estructura suficiente para garantizar la atención de los adolescentes. Según Vázquez (1997), si el sistema no podía asegurar una educación primaria eficiente, cómo podría hacerlo con la secundaria. Era difícil pensar en un nivel más de obligatoriedad sin consolidar la etapa previa.

Monsiváis (1989) no veía claro el éxito de la propuesta de modernización, porque, para conseguirlo en los términos establecidos, había que negociar con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sobre su necesaria democratización y reducción burocrática. Para el autor, la dirigencia sindical concentró un gran poder:

El suyo es el sindicato más grande de América Latina, y son suyos los delegados y es suya la dinámica corporativa y son suyos los permisos, las concesiones, las treinta mil plazas de que Vanguardia dispone para sus favorecedores y amigos. ¡Treinta mil leales a carta cabal! (1989, p. 20).

El grupo Vanguardia fue un enclave del SNTE, creado por el líder sindical Carlos Jonguitud Barrios, que le permitió controlar al gremio por más de 15 años, mediante prácticas despóticas, según advierte Monsiváis. Incluso, los docentes que intentaron generar otros espacios de diálogo sufrieron retaliaciones, como ocurrió con el asesinato del profesor Misael Núñez en 1981. De esta manera, la modernización representó un excesivo control

sobre los docentes y sobre la propia educación, que era sometida al fuerte "criterio-de-los sexenios" (Monsiváis, 1989, p. 21).

Aunque el ANMEB sumó buenas iniciativas para reorganizar la estructura del sistema educativo, los maestros se concentraron en producir cambios desde los movimientos sociales. Más aún, los profesores que fueron directores durante estos años ejercieron sus funciones en circunstancias de tensión, violencia política, lucha sindical y polarización.

En este proceso de modernización y descentralización, surge en el 2001 el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), cuyo propósito es “incidir en mejoras educativas que lleguen hasta el nivel del aula, abriendo espacios para que las escuelas generen proyectos de desarrollo propios, a partir de la experiencia, talento y creatividad de los propios maestros” (Álvarez, 2003, p. 3). El programa promueve la calidad y equidad educativa a través de la asignación de recursos a las escuelas en sectores vulnerables para dotarlas de insumos y mejorar su infraestructura. El diagnóstico es hecho por directores, maestros y familias, con la respectiva capacitación (SEP, 2001), lo que ha significado una nueva forma de gestión institucional, de relaciones más horizontales y de co-responsabilidad. Esto ha contribuido a modificar la cultura de burocratización del sector (Santizo, 2006; 2009).

Los cambios en la gestión que se promueven en el PEC se basan en la incorporación de los siguientes elementos: a) construcción participativa de un proyecto educativo de la escuela, anual y estratégico a cinco años; b) motivación al trabajo en equipo; c) evaluación continua como mecanismo para el logro de las mejoras en el proceso educativo; y d) mitigar las limitaciones de infraestructura y equipamiento (SEP, 2001; Santizo, 2009). Para lograr estas metas, el programa asiste la preparación de los directores en las áreas de

pedagogía, evaluación continua, coordinación del trabajo colegiado y vínculos con la comunidad (SEP, 2001).

También desde el programa, se impulsa el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), con el apoyo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, puesto que “la gestión estratégica es el enfoque adoptado en la política educativa para crear nuevas prácticas de gestión en las comunidades escolares” (Santizo, 2009, p. iv; SEP, 2010). Para esto, el modelo atiende la misión de las escuelas, su autonomía y sus formas de asociación, a partir del tránsito de “prácticas y relaciones normativas o burocráticas a una orientación estratégica” (SEP, 2010, p. 82).

El apoyo que ofrece el MGEE a las instituciones fomenta la calidad de la atención a los estudiantes, gracias a la capacitación de los actores educativos y al desarrollo de sus competencias en liderazgo, trabajo en equipo y participación, planificación estratégica y evaluación continua (SEP, 2010, p. 83). De modo especial, el modelo estimula el liderazgo de los directores porque reconoce que pueden articular las transformaciones necesarias en función de sus habilidades.

Tanto el Programa como el Modelo representan una oportunidad para robustecer el liderazgo de los directores escolares, pese a que el primero solo beneficia a las escuelas que decidan participar voluntariamente, lo que reduce su alcance. En su fase inicial, el PEC solo asistió a las primarias de sectores marginales y, para el periodo 2008-2009, a un 20 % de las escuelas públicas (SEP, 2001; Santizo, 2009).

En el caso de la educación secundaria, en el 2006 se realizaron algunos cambios con el objetivo de fortalecer la relación entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, hubo una reducción de las materias conservando la misma carga horaria y se incorporó la figura del

tutor para garantizar la calidad de los aprendizajes y del perfil de egreso esperado: alumnos con valores y con sentido democrático (SEP, 2006). Aparte del currículum, los directores debían hacer un seguimiento para reforzar el trabajo colegiado, organizar el interior de la escuela, crear líneas de acción, capacitar a los docentes y optimizar el modelo de gestión escolar.

Por otra parte, la reforma educativa de 2013 planteó la depuración del contexto de burocracias y tensiones sindicales. La prioridad se dirigió entonces a la escuela como espacio donde radican los esfuerzos del sistema educativo, y a la evaluación, ya que se modificaban las formas de acceso y permanencia en la carrera docente. Por esto, los directores se volvieron piezas clave para asegurar la calidad educativa, establecida como mandato constitucional. Esta reforma dio origen a una mayor autonomía de la escuela, por lo que la dirección tuvo que realizar ajustes para alcanzar una estructura des-centralizada. Sin dudas, lo anterior representó un desafío para los liderazgos emergentes.

En cada propuesta de renovación educativa en México el director escolar ha puesto de relieve sus facultades para adaptarse a las nuevas demandas, lidiando con las autoridades impuestas, trabajando con estrategias pedagógicas diferentes, gestionando con independencia sus instituciones y reduciendo el impacto de las evaluaciones a profesores. En este proceso su experiencia es fundamental, se trata de conocimientos que no pueden adquirirse en un curso de refinamiento y que, a largo plazo, garantizan la promoción de la escuela como agente de transformación de la sociedad.

### **1.3 La Educación Secundaria: su Concepción e Importancia en México**

La educación secundaria ha estado en la agenda de América Latina signada por preocupaciones vinculadas a su misión de contribuir en el desarrollo de las sociedades,

aunque ha presentado debilidades en su funcionamiento (Tedesco, 2004). Precisamente, en cuanto a su concepción existe un consenso en caracterizarlo con base en tres elementos: a) de acuerdo con la ubicación dentro de los niveles que conforman un sistema educativo; b) por el rango de edad de los estudiantes que la cursan y c) por el tipo de enseñanza impartida.

Delors en 1996 incluía preocupaciones hacia la secundaria y expresaba la definición en términos de expectativas. Aludía que es la etapa de formación donde los adolescentes deben ser motivados a descubrir sus talentos y los profesores llamados a impulsar el desarrollo de éstos. Además, de prestar atención especial a la formación personal de los adolescentes para que puedan adaptarse a los niveles venideros y ser responsables de su propio futuro.

Tedesco (2001) agrega un carácter de impacto social con acciones específicas, al resaltar que la enseñanza secundaria debe ofrecer los conocimientos a los estudiantes para cursar posteriormente los niveles superiores. El autor declara como uno de los impactos sociales, que de no continuar los adolescentes estudiando en la secundaria los dejaría con una preparación insuficiente para posibles actividades laborales, no logrando formarlos integralmente. Es decir, es importante ver al estudiante como un ser social en todas sus dimensiones desarrolladas.

Olmeda (2011) reflexiona acerca de la dualidad de funciones que se le otorgan a este nivel educativo, es decir se le adjudica tanto la preparación académica de los estudiantes como la preparación para sentar las bases de la vida profesional. La secundaria se podría identificar como un puente hacia la vida productiva de los estudiantes. Olmeda sostiene que la contrariedad radica al ser una etapa de consolidación de conocimientos, pero a su vez el inicio para la adquisición de conocimientos técnicos para el futuro. Esto resalta

que la secundaria es la primera etapa de la fase de transición (la preparatoria es la segunda) e intermedia entre la niñez y la adultez universitaria.

Ducoing (2018) precisa la ubicación de la secundaria mexicana en el marco internacional. Identifica que en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ocupa el nivel 3, llamado secundaria baja, que a su vez es el último tramo de la educación básica. Se entiende que la denominan *baja*, por lo señalado anteriormente porque es parte de la primera etapa para la preparación profesional, seguida por la preparatoria hasta llegar al nivel superior.

Según la SEP este es un nivel educativo que además de cumplir con los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, es aquel donde se “proporcionan los conocimientos necesarios para que el egresado realice estudios de tipo medio superior o se incorpore al sector productivo. Su antecedente obligatorio es la educación primaria y se cursa en tres años” (SEP, 2010, p. 175). Esto afirma que es el último nivel de la educación básica con mayor especificidad académica y de formación integral del adolescente, que para tener la responsabilidad otorgada por tres años se convierte en un periodo corto para tan compleja misión.

Se observa el carácter bivalente del nivel de secundaria. Al identificar la complejidad de la secundaria por medio de su concepción y sus funciones dentro del SEN conlleva a re-valorar la función directiva de este nivel. Se reconocen los desafíos que Ducoing (2018) señala en términos de responsabilidad, a saber: a) asegurar los conocimientos teóricos del curriculum; b) afianzar el desarrollo personal de los adolescentes; y c) comprender su rol social y de transición. Esto revela el impacto social de la secundaria, ya que en ella se encuentra la población que dio continuidad a sus estudios

primarios y al no culminarla cierra el paso a la formación profesional, aumentando las cifras de las desigualdades sociales en México.

Las concepciones observadas presentan en común la valoración a este nivel de consolidación de conocimientos previos y a la proyección de lo esperado de los jóvenes en la sociedad. Otro aspecto por resaltar en estas concepciones es que, si bien se observan algunas similitudes, los constantes cambios en las reformas educativas no permiten valorar el impacto y los resultados de la educación secundaria; por ello Zorrilla (2002) y Sandoval (2000) advierten que es un nivel con problemáticas constantes y esto deriva en reformas que no han dado resultados positivos hasta el momento.

La educación secundaria es de carácter obligatorio de acuerdo con la Constitución, y se organiza en diferentes modalidades según el contexto y las necesidades sociales: general; técnica; telesecundaria; para trabajadores y comunitaria. La edad de inicio de estos estudios es de 12 años y, por lo habitual, culmina a los 16. Los alumnos que se encuentran fuera de este rango pueden acceder a los cursos de adultos (extra escolar) o para trabajadores (INEE, 2009, SEP, s/f). En el caso de la secundaria técnica, esta tiene como propósito adicional “darle [al joven] la oportunidad de incorporarse al mercado de trabajo con una educación tecnológica de carácter propedéutico” (SEP, 2001, p. 33). La enseñanza impartida es diversa e incluye actividades tecnológicas, industriales, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales.

En las concepciones revisadas, se observaron exceptivas y preocupaciones, basadas en la realidad, por los resultados del nivel en los sistemas educativos. Por ejemplo, ya se ha mencionado que en las estadísticas de la prueba PISA se mostró en el año 2018 un rendimiento bajo por parte de los alumnos mexicanos.

Cabe destacar, que México tiene su propio sistema de evaluación para la valoración de los aprendizajes y las condiciones educativas. Este sistema tiene el objetivo de ofrecer información para reajustar o diseñar nuevos programas para la búsqueda de la mejora educativa (INEE, 2019). Desde el 2015, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha implementado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

En el 2017, se aplicó este instrumento a los alumnos de tercero de secundaria para medir sus competencias en las áreas claves de matemáticas y lenguaje y comunicación, y para identificar además aspectos contextuales (personales, familiares y escolares) relacionados con el logro de los aprendizajes. No obstante, con relación a la escuela solo se establece una relación entre los tipos de instituciones (pública/privada, general, técnica, telesecundaria, etc.) y el acceso a los libros y los resultados. Es decir, no hay un análisis mayor de los factores internos a la escuela que pudieran incidir positiva o negativamente en estas estadísticas o que contrarreste los contextos socioeconómicos.

PLANEA, igualmente, valora y ubica el dominio de aprendizajes en niveles que van del I al IV, en el que I corresponde al nivel de dominio *insuficiente* de los aprendizajes claves del currículo, y el IV a su dominio *sobresaliente* (INEE, 2019, p. 16).

Con relación a los resultados de PLANEA de 2017, estos no difieren significativamente de los informes de PISA en los últimos años. En la prueba participaron 131 662 alumnos, quienes, en el área de matemática, alcanzaron el nivel I, en una proporción de 6 de cada 10; el nivel II, 2 de cada 10; en el nivel III, 9 de cada 100, y, finalmente, el nivel IV, 5 de 100 (INEE, 2019, p. 171).

Con respecto al área de lenguaje y comunicación se tiene que el 34 % de los estudiantes se sitúa en el nivel I, el 40 % en el nivel II, el 18 % en el nivel III y solo 8 de

cada 100 lograron ubicarse en el nivel IV. El informe indica que los resultados varían, de acuerdo con el tipo de escuela y su ubicación en zonas marginales. Por esta razón, una buena parte de los estudiantes de las escuelas comunitarias se ubicaron en el nivel I. (INEE, 2019, p. 27). Los números evidencian, entre otros aspectos, un rendimiento deficiente, por lo menos en el nivel de secundaria.

Es decir, en este apartado se ha mencionado la relevancia que tiene este nivel para el desarrollo de la sociedad. Sin embargo, los resultados en cuanto a rendimiento expresan limitaciones para alcanzar lo que el nivel de secundaria pretende: fomentar la vida profesional de sus estudiantes.

#### **1.4 Escuelas Secundarias Técnicas**

Las escuelas que participan en esta investigación pertenecen a una de las modalidades escolarizadas de las secundarias, denominada Secundarias Técnicas. Estas fueron creadas oficialmente a partir de los años setenta. No obstante, sus orígenes se remontan a la enseñanza técnica en México, inclusive desde la colonia con la educación misionera (instrucción práctica), como la escuela establecida en Texcoco en 1523 (Rodríguez y Krongold, 1988).

La enseñanza técnica ha sido bandera educativa de diferentes gobiernos mexicanos. Ente otros momentos o hitos históricos, fue considerada en el proceso de organización de la educación a partir de la creación de la Dirección General de Instrucción pública en 1833; en la Secretaría de Educación Pública a cargo de Vasconcelos se crea la Dirección de Enseñanzas Técnicas (Rodríguez y Krongold, 1988, Galván, 2002). Precisamente, Solana et al.,(2001) revisan que en la Revolución de 1910 se dio un impulso mayor a este tipo de enseñanza fortaleciendo entonces a las Escuelas Técnicas Elementales. Recalcan, que en el

periodo del presidente Adolfo López Mateos se crean los Institutos Tecnológico, como una manera de acercar a los estudiantes los conocimientos laborales

Solana et al., agregan que en 1971 se crea en la Escuela Nacional de Arte y oficios para señoritas, y en las secundarias generales eran impartidos los contenidos relacionados con manualidades y jardinería, entre otros. Estos autores observan en la historia la vinculación de la enseñanza técnica con las secundarias y encuentran que esta viene dada por la transición de las Escuelas Pre-vocacionales hacia las Secundarias Técnicas, situación presentada en 1941 con la conformación de un Sistema de Educación Técnica.

Es en 1969 que las Escuelas Tecnológicas cambian su dependencia del Instituto Politécnico Nacional y pasan a formar parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y Comercial (Rodríguez y Krongold, 1988). Con esto último, se evidencia la importancia otorgada a la formación laboral de los estudiantes.

Los dos momentos que dan estructura y mayor oficialidad a las Escuelas Secundarias Técnicas, son: la creación de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica en 1978 y la firma del Acuerdo 97 en 1982 que dicta la normativa para el funcionamiento de estas (Solana et al., 2001).

En el Manual de Organización de la Dirección general de Educación Secundaria Técnica se indican las escuelas que se sumaron en su momento para constituir el Subsistema de Educación Secundarias Técnicas, entre ellas: escuelas tecnológicas industriales, comerciales, agropecuarias y pesqueras (SEP, 2018). El objetivo de estas escuelas es agregar un eje de capacitación tecnológica y para el trabajo para formar integralmente a los educandos (Pieck, 2005). La SEP agrega que estas tienen el “propósito de garantizar que la educación que impartan sea la opción de mayor calidad, con el énfasis en la formación científica y tecnológica en sus estudiantes” (SEP, 2018, p. 2).

Asimismo, la SEP indica que para este Subsistema la tecnología es definida como:

el campo que se ocupa del estudio de la técnica, así como la reflexión sobre los medios, las acciones y sus interacciones con el contexto natural y social. Desde esta concepción, la tecnología lleva implícita una profunda función social que permite comprender e intervenir en los procesos técnicos para procurar mejorar la calidad de vida de la población de manera equitativa (2018, p. 3)

Se puede observar que la tecnología para estas escuelas va más allá de enseñar el uso de alguna de ellas, es contribuir con el progreso de la sociedad y de la debida inserción del alumno en su contexto. Por ejemplo, en las secundarias de esta investigación se incorporan los contenidos de: ofimática (conocimientos para la resolución de problemas administrativos); administración contable; informática y diseño (SEGOB, s/f).

Con respecto al tema que ocupa a la investigación, se rescata del Acuerdo 97, la definición del director y sus funciones. En el artículo 18 expresa que “El director es la máxima autoridad de la escuela, y asumirá la responsabilidad directa e inmediata, tanto del funcionamiento general de la institución, como de cada uno de los aspectos inherentes a la vida del plantel” (SEGOB, 1982).

El Acuerdo le asigna al director 22 funciones, las cuales en su mayoría son administrativas (16), dos corresponden a las acciones de resguardo y custodia del alumnado y solo cuatro van dirigidas a atender aspectos pedagógicos, como hacer cumplir los programas de la SEP, presidir el Consejo Técnico y promover que los docentes asistan a capacitación. Es decir, desde lo normativo se advierte un desbalance en las acciones de los directores, los cuales deben dirigirse más hacia la resolución de aspectos administrativos.

En torno a esta investigación, se resalta que dentro de las funciones del director que el Acuerdo le asigna, es que debe mantener comunicación con los representantes sindicales del plantel para atender los asuntos laborales, señalando que esto es sin perjuicio de la función propia de las autoridades correspondientes. Esto da cuenta, de la estrecha relación e influencia sindical que se ha venido mencionando a lo largo del documento.

Cabe destacar, que las escuelas secundarias técnicas tienen la potestad de dirigir su institución bajo una autonomía de gestión escolar, y esto se traduce en las toma de decisiones que estén “orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo que ofrece” (SEP, 2018, p. 3). La SEP indica que esta autonomía busca cumplir tres objetivos; a) analizar los resultados de las diversas evaluaciones como insumo para el diseño de planes que lleven a la mejora continua b) diseñar la planeación anual que señalen claramente las metas, el cual será comunicado a las autoridades correspondientes y la comunidad en su conjunto; c) administrar transparente y eficientemente los recursos para la mejora de infraestructura y materiales educativos; d) atender las problemáticas cotidianas, y “propiciar condiciones de participación para que estudiantes, docentes y padres y madres de familia, bajo un liderazgo del director, se involucre en la solución de los retos que cada escuela enfrenta” (2018, p.3).

Lo anterior, remite en términos normativos a un funcionamiento escolar participativo y democrático, ya que le otorga al directivo la oportunidad de desplegar estrategias para que la escuela sea funcional a su contexto; y para ello debe articular los esfuerzos con la comunidad escolar.

Por otra parte, las escuelas secundarias técnicas han presentado desafíos. Se les ha cuestionado sus objetivos y funcionamiento. Algunos de las controversias radican en el costo de sus operaciones (enseñanza técnica); en la poca preparación de los maestros, en la

falta de innovación de las competencias técnicas, y en la limitada vinculación con las necesidades reales del campo laboral (Gómez y McGinn, 1981; Wolf y De Moura Castro, 2000; Pieck, 2005). No obstante, estas siguen siendo una alternativa para cumplir con las exigencias económicas y sociales en México. Es una estrategia educativa que vale la pena fortalecer, en especial antes los constantes cambios globales.

Se ha mencionado que las escuelas técnicas representan una alternativa para la sociedad, y esto se evidencia con las siguientes cifras ofrecidas por el INEE para el ciclo escolar 2019-2020 a nivel nacional cuentan con 1 733 978 estudiantes, de los cuales 864 997 son mujeres y 868 981 son hombres; con respecto a la planta docente esta se conforma con 98 959 distribuidos en 4 742 escuelas (INEE, 2019). En Ciudad de México se cuenta con 120 de estas escuelas (SEP, 2018).

Estas secundarias técnicas y su oferta formativa representan una oportunidad para que los jóvenes se incorporen de manera más inmediata al aparato productivo de la sociedad.

### **1.5 Caracterización del Contexto Local de la Investigación**

Un desafío adicional del liderazgo del director es la ubicación de la escuela en un sector de vulnerabilidad social. Lusquiño (2018) habla sobre la práctica del liderazgo distributivo en contextos complejos. Él explica que su aplicación o ejercicio dependerá del compromiso del directivo, de la comprensión de la realidad que rodea su escuela y de su capacidad para potenciar los esfuerzos comunitarios. Lusquiño advierte que, en esta situación, los centros educativos deben propiciar la interacción de sus equipos de trabajo a partir de los conocimientos y experiencias surgidos en las dinámicas escolares, propias de los contextos

socioeconómicos desfavorables. Es así que, esta investigación se llevó a cabo en dos escuelas secundarias públicas de la Alcaldía de Iztapalapa.

Esta localidad es uno de los sectores de la Ciudad de México que presenta mayor riesgo social. Cuenta con casi dos millones de habitantes y se sitúa al suroriente de la capital. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2015 la población entre 15 y 19 años rondaba los 1 615 587 jóvenes. De esa cifra, el 64,76 % no asiste regularmente a clase y los indicadores educativos revelan que el 3,7 % de los mayores a 15 años es analfabeto y el 30,6 % no completó su educación básica.

Con respecto a los establecimientos educativos, para el 2010, la Alcaldía de Iztapalapa contaba con 1 620 escuelas básicas y de educación superior, de las cuales 211 eran secundarias. A esto hay que sumar 48 bachilleratos, 17 escuelas de profesional técnico y 61 de formación para el trabajo (SEDESOL, 2010). El estrecho número de las instituciones indica la creación de un embudo de alternativas educativas: los egresados de las 211 escuelas secundarias solo tienen opción a estudiar en la misma alcaldía los que logren inscribirse en esos 48 bachilleratos. Los otros deberán trasladarse a otras alcaldías o, en el peor de los casos, no continuar sus estudios.

Las dos escuelas secundarias técnicas, de esta alcaldía seleccionada para la investigación, concentran un aproximado de 800 alumnos cada una, y cuentan con cuatro directivos y entre las dos suman 59 docentes en su plantilla. Para efectos de la investigación se omitirán sus nombres y se les denominará como Escuela E1 y Escuela E2.

La E1 se plantea la misión de realizar un trabajo colectivo para contribuir en el desarrollo de las habilidades, las destrezas, las competencias, los hábitos y las actitudes que favorezcan el desarrollo cognitivo, psicosocial y motriz de sus alumnos (Gobierno de México, s/f). Un aspecto importante de su historia, es que fue creada a partir de un

movimiento comunitario que impulsó que el terreno donde hoy habita, fuera tomado para la construcción de una escuela secundaria técnica, debido que allí se venían realizando talleres de manualidades para niños y jóvenes.

Desde su creación a inicios de los años noventa ha sido dirigida por un poco más de cinco directores, todos hombres y el promedio del tiempo dirigiendo la escuela es de dos a 5 años. Actualmente laboran 37 docentes. Cuenta con instalaciones optimas, 18 aulas, laboratorio (solo 25 computadoras), cancha de básquet y las oficinas administrativas correspondientes (Gobierno de México, s/f).

Su contenido curricular contempla cuatro áreas tecnológicas. La ofimática, que se refiere al uso de equipos administrativos que contribuyan a la solución de problemas técnicos en la interacción cotidiana. La segunda es la administración contable, aquí los alumnos conocen y aplican la contabilidad para resolver problemas financieros. En la informática el alumno conoce y desarrolla las habilidades necesarias para la aplicación de las tecnologías de información y de la comunicación. Igualmente, para que le permitan resolver problemas en su vida escolar y futuro profesional. Por último, en el diseño Industrial adquieren competencias para elaborar planos para proyectos de cualquier tipo de diseño (Gobierno de México, s/f).

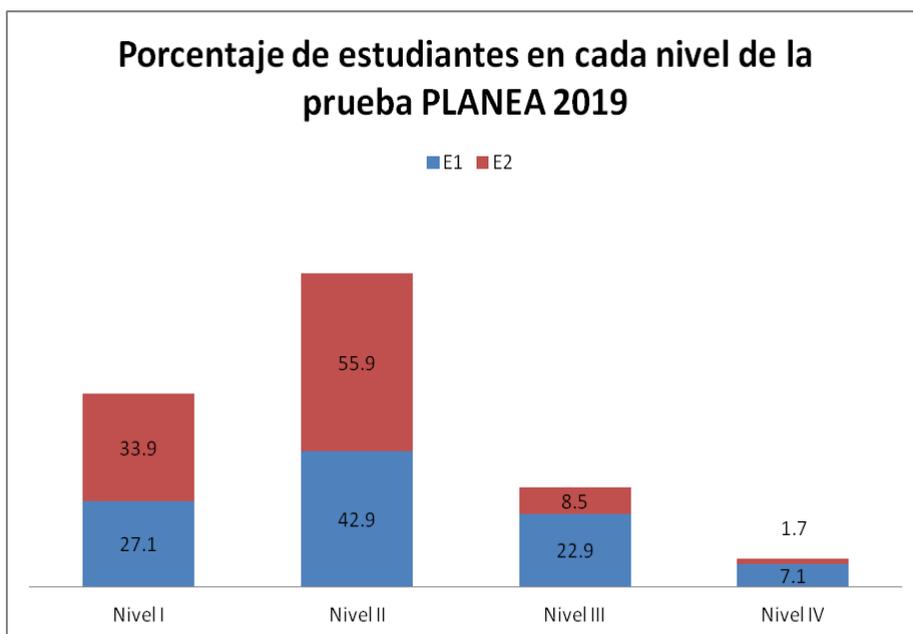
Con respecto a la E2, esta tiene la misión de que sus alumnos sean vistos como agentes transformadores. La educación que imparten se enmarca en la calidad de métodos y recursos tecnológicos que conlleve a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje (Gobierno de México, s/f). Igualmente, fue fundada a inicios de los años noventa, cuenta con 22 docentes y 15 aulas. Establece cinco énfasis tecnológicos: 1) Tecnología en Diseño Arquitectónico; 2) Tecnología en Administración Contable 3) Tecnología en Diseño de

Circuitos Eléctricos; 4) Tecnología en Informática 5) Tecnología en Ofimática (Gobierno de México, s/f).

Las misiones de ambas escuelas apuestan por el desarrollo integral del alumnado, tienen énfasis tecnológicos pertinentes para atender los desafíos actuales del aparato productivo de la sociedad. No obstante, presentan retos para alcanzar dicho cometido, ya que en los resultados de las pruebas como PLANEA, se sigue obteniendo un bajo promedio de alumnos que alcanzan el máximo nivel de logro (IV) en las áreas básicas de lenguaje y comunicación y matemática.

**Figura 1.**

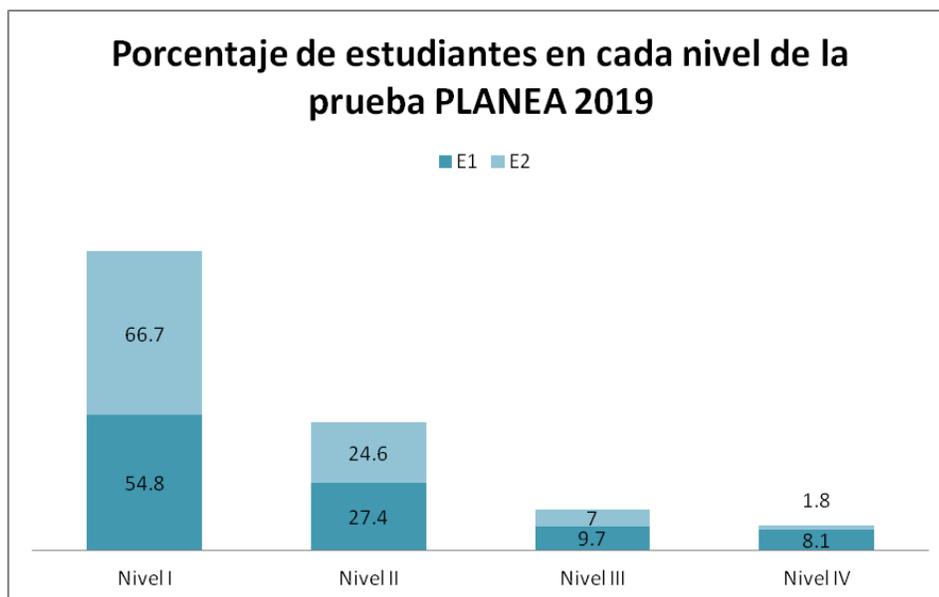
Resultados planea en el área de lenguaje y comunicación



*Nota:* adaptado de Gobierno de México (s/f).

**Figura 2.**

Resultados planea en el área de matemática



*Nota:* adaptado de Gobierno de México (s/f).

En la E1 se evaluaron a 70 alumnos y en la E2 a 59 alumnos. Ambas gráficas refieren que la mayoría de los alumnos solo alcanzaron a ubicarse en el nivel de logro I, que para la prueba significa que presentan un dominio insuficiente de los aprendizajes clave en las áreas evaluadas. La E1 refleja un mayor porcentaje que la E2 al ubicar en el nivel IV al 7,1 % de los alumnos en el área de lengua y comunicación, y al 8,1 % en el de matemática. Esto podría comprenderse debido a que los docentes han impulsado un refuerzo escolar los días sábado.

Conocer el contexto en el cual se elaboran las representaciones sociales contribuye a interpretarlas. La trayectoria de la gestión escolar en México da cuenta de procesos

complejos, donde la función de dirección se ubica entre los cambios de la política educativa y en sector sindical, por tanto el liderazgo ha sido permeado por esta tensión.

Los indicadores educativos de la alcaldía donde se encuentran las dos escuelas de este estudio, no son los más alentadores, por esta razón los desafíos son aún mayores para los directivos. Sin embargo, las escuelas participantes y especialmente sus docentes hacen sus esfuerzos para garantizar una educación tecnológica que conlleve al desarrollo de competencias básicas para la inserción laboral de los alumnos.

## **Capítulo II**

### **Representaciones Sociales: Concepción y Dimensiones Relacionadas con el Objeto de Estudio**

Este capítulo tiene como propósito establecer las concepciones teóricas que sustentan esta investigación, partiendo de la idea de que las representaciones sociales (RS) son una forma de conocimiento práctico y cotidiano (Moscovici, 1979). Para profundizar este enfoque, se abordarán como antecedentes los planteamientos de Serge Moscovici. Seguidamente, se expondrán las nociones y dimensiones que definen a las RS, los cuales han sido la base para los términos en los que se ha estructurado este marco teórico: a) la dimensión de información desde el liderazgo de los directores; b) el campo de representación de la función directiva; c) la actitud del sistema educativo ante el liderazgo de los directores y d) las condiciones de producción. Estas dimensiones se revisarán desde los referentes teóricos y desde el punto de vista de los especialistas en liderazgo educativo que han colocado el acento en la figura del director.

#### **2.1 Antecedentes de las Representaciones Sociales**

El precursor de la teoría de las Representaciones Sociales fue Srul Herş Moscovici, conocido como Serge Moscovici. Este Psicólogo social rumano, nacido en el seno de una familia judía en 1925, falleció en Francia en 2014.

En 1961 presentó su tesis doctoral, con la que examinó los cambios a los que se exponía una disciplina científica en el plano de la cotidianidad, a partir de cómo el público la representaba (este fue el caso del psicoanálisis) y “los caminos [con que] se construye la imagen que se tiene de ella” (Lagache, 1979, p. 5). Esta investigación se llevó a cabo en la

década de los cincuenta, mediante la aplicación de cuestionarios a grupos significativos de la sociedad y el análisis de contenido de la prensa francesa (Moscovici, 1979).

Sus hallazgos permitieron presentar hipótesis que se convertirían en las nociones iniciales de las representaciones sociales. Posteriormente en 1979, su texto fue traducido al español, facilitando la difusión de estos aportes en el continente americano.

El propio Moscovici (1979) reconoce las influencias del pensamiento de Durkheim en su obra, pero esto no quiere decir que las representaciones sociales son una continuidad histórica de las representaciones colectivas del antiguo sociólogo. A pesar de la similitud de algunos términos de la psicología social, las diferencias son bastante marcadas.

Durkheim establece el concepto de las representaciones colectivas como una “producción mental” social impuesta a los individuos (Araya, 2002, p. 21). De alguna forma, Moscovici retoma esta noción, pero desde el impacto de lo individual sobre lo social y viceversa. Para su concepción recupera además el significado de clasificación del mismo Durkheim y de Mauss, que implica la organización de unos acontecimientos. De allí que las representaciones sociales sean un modo de estructurar el pensamiento, de clasificarlo, sobre todo, si se trata de lo cotidiano. (Araya, 2002; Moscovici, 1979).

Las diferencias entre representaciones sociales y las colectivas se centran en que las primeras son generadas por los sujetos sociales mediante fenómenos psíquicos que impactan en lo social. Reconociendo así el poder de organización mental de la realidad social de los individuos que les permite actuar en lo social. Por su parte, las representaciones colectivas son fenómenos psíquicos surgidos socialmente donde lo individual pierde especificidad ante lo colectivo. El interés gira en función de conocer la influencia de las condiciones sociales sobre el pensamiento individual. Las personas

clasifican en su pensamiento los acontecimientos de la vida pero a partir de factores ajenos a ellos y a sus capacidades mentales.

Las diferencias expuestas dan cuenta de la orientación de las representaciones sociales que no parten de las representaciones colectivas necesariamente, sino que solo emplea algunos de sus elementos para crear su propio enfoque. De igual manera, se puede observar que la psicología social y la sociología se cruzan en distintos momentos de la historia para comprender al sujeto en su entorno.

En este sentido, Piñero (2008) analiza la vinculación entre Moscovici y Bourdieu, menciona que “las representaciones sociales y el *habitus* constituyen conceptos homólogos en virtud de las funciones que desempeñan” (p. 3). Para Piñero, las funciones de ambos pensamientos coinciden en la construcción de estrategias que los sujetos aplican para realizarse en determinados espacios sociales.

Otro punto de coincidencia es la concepción desde la sociología de los esquemas mentales como la base simbólica de las acciones de los “agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 18). En la óptica de las representaciones sociales, estos esquemas mentales se conforman como las clasificaciones que hace el sujeto de lo que conoce, aprende y experimenta para entender la realidad social y actuar en consecuencia.

Por tanto, el objeto de estudio puede asociarse a las hipótesis iniciales de Moscovici sobre las dimensiones de las representaciones sociales: información, campo de representación y actitud. De acuerdo con los fines de este trabajo, se considerarán además los enfoques y métodos reinterpretados por los seguidores de Moscovici.

## **2.2 Concepción de las Representaciones Sociales para la Investigación**

La acepción de representación social, como se ha dicho, parte del estudio realizado por Moscovici en los años cincuenta, en el que explora el conocimiento de un grupo de sujetos acerca del psicoanálisis, presente en su cotidianidad gracias a los medios de comunicación. Moscovici observó cómo los sujetos sociales procesan la información, aprenden en su entorno y toman posición ante un contenido en especial. Esto último, en términos de Bourdieu (1990), constituirán los agentes que, ocupando determinados espacios y aludiendo al principio de diferenciación, definirán cómo está conformado el mundo social. Con esto se reitera la importancia de reconocer las RS como una forma de conocimiento, un marco de referencia que le permite al sujeto interactuar y posicionarse en un espacio.

Moscovici (1979) desgrana la acepción de las representaciones sociales mediante varias descripciones. Estas presentan la complejidad del concepto, aunque con cierto sentido práctico: a) Las RS son entidades traducidas en “palabras, gestos o encuentros”; b) “es una de las vías para captar el mundo concreto, circunscripta en sus fundamentos y circunscripta en sus consecuencias”; c) “proceden por observaciones, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías, y extraen las conclusiones”, contribuyendo así a una organización psicológica del pensamiento (pp. 27 -30).

Estas menciones indican que las representaciones sociales son, en primer lugar, un proceso intelectual individual que empieza con la observación de la realidad que hace una persona, al intentar comprenderla y relacionarse con ella. Por supuesto, esto dependerá del contenido previo de su estructura mental y de lo que concluya sobre lo visto. Sus hallazgos le darán entonces los lineamientos para transformar la realidad y sus acciones obedecerán a la clasificación que el mismo sujeto realiza. De alguna manera, él identifica el tipo de

conocimiento que adquiere y para qué les es útil. Esta organización psicológica, de acuerdo con Moscovici, se realiza mentalmente y no procede del exterior. Afuera está la comunicación que permite la interacción a partir del conocimiento creado.

Desde la concepción inicial de Moscovici hacia los años sesenta, las representaciones sociales han sido entendidas como “una producción de comportamientos y de relaciones con el medio, (...) que modifica a ambos y no [como] una reproducción de estos comportamientos o de relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior” (1979, p. 33). En este sentido, Weisz (2017) estudia a las representaciones como una producción cognitiva. Es decir, cuando el sujeto lee la realidad social, su mente produce un contenido que, de acuerdo con unos esquemas mentales previos, le ofrece pautas para actuar y relacionarse en consecuencia con lo observado.

De lo anterior se desprende que la realidad social debe comprenderse como un entretejido comunicativo, institucional y simbólico (Flores, 2005). Por eso, Flores plantea que “toda realidad es representada”, pues el individuo la traduce en su interior y la integra a su sistema, completando su visión del mundo (p. 13).

### **2.3 Dimensiones de las Representaciones Sociales: Información, Campo de Representación, Actitud y Condiciones de Producción.**

Los factores que intervienen en la elaboración de las representaciones sociales a partir del sujeto son señalados por Moscovici (1979), quien indica que estos dependen de las huellas “sociales”, intelectuales, científicas, técnicas y filosóficas (p. 29), asimiladas por un individuo. Es decir, este desarrolla una estructura cognitiva según el conocimiento que ha procesado a lo largo de su vida y que le ha permitido interactuar en el mundo social. Este es el conocimiento que Jodelet (1986) opone al científico. Asimismo, Jodelet señala que el

saber práctico está conformado por tres dimensiones y se conforman por: la información sobre el objeto de representación, la imagen que el sujeto forma de ese objeto (campo de representación) y la reacción que le produce (actitud).

Según lo anterior y de acuerdo con los objetivos de la investigación lo que se pretende hallar son estas dimensiones y que el análisis conjunto de ellas nos darán las representaciones sociales, El marco teórico se organiza de esta manera, sin dejar de lado las condiciones de producción de las representaciones, que de acuerdo con contexto estas cobra un significado para la vida cotidiana en la escuela, especialmente en el ejercicio del liderazgo directivo.

#### **2.4 Dimensión de Información del Objeto de Representación: Liderazgo Directivo en México**

La información puede comprenderse como una dimensión o concepto que define la organización de los conocimientos de un individuo o grupos con respecto a un objeto, situación e, inclusive, otros sujetos (Moscovici, 1979). De acuerdo con Banch (1986), este conocimiento debe observarse tanto en cantidad como en calidad, esto es, partiendo de la veracidad y profundidad de la información que poseen los sujetos, y la mayor o menor cantidad de información que tienen sobre el objeto de representación. Esto dará cuenta de cómo organizan lo que saben.

Para Araya (2002), esta dimensión ofrece “datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los sujetos” en la cotidianidad donde se desenvuelven (p. 40). Así, este marco de referencias facilita la relación de los individuos con su mundo y la comprensión de algunos de los elementos con los que deben enfrentarse.

Según lo mencionado, la información es una dimensión que refleja el corpus de conocimiento organizado por el sujeto acerca del objeto de representación. Siendo el objeto de representación el liderazgo directivo, la información estará constituida por los señalamientos de organismos educativos oficiales, de la SEP principalmente. Eso, sin dejar de lado la concepción del nivel de secundaria técnicas, en el cual se realiza la investigación.

#### *2.4.1 La función de dirección y liderazgo en secundaria desde el marco institucional y normativo.*

El marco normativo que rige la actuación de los directores de secundaria está compuesto principalmente por la Ley General de Educación [LGE] de 1993 y la Ley General de Servicio Profesional Docente [LGSPD] de 2013. No obstante, se acompaña del Modelo Educativo derivado de la reforma de 2013 y de los Acuerdos que rigen las acciones del nivel de secundaria en específico como los Acuerdos 97 y 98. El Acuerdo 97 norma las actividades y funciones del personal de la escuela secundaria y el Acuerdo 98 corresponde específicamente a las secundarias técnicas, como ya se ha mencionado. Ambos entraron en vigor en el año 1982.

El Acuerdo 98, en la sección II, señala las directrices de organización del equipo directivo que se constituye por un director y el subdirector. El Acuerdo deja claro en el artículo 18 que el director es la persona con mayor responsabilidad dentro de la institución y como “máxima autoridad de la escuela” es la encargada del funcionamiento de todas las actividades inherentes al proceso educativo (SEGOB, 1982, p. 4). Se entiende que los actores principales en el hecho educativo son los docentes y los estudiantes; no obstante, el Acuerdo coloca sobre la mesa un actor que promueve y asegura que el proceso enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo con la mayor integridad y calidad posible.

Asimismo, este Acuerdo erige la dirección escolar sobre 22 funciones, que van desde la planificación, administración, desarrollo y supervisión de todas las acciones en la institución, atravesadas por la necesidad de una mejora continua en el quehacer educativo. La mayor parte de las funciones establecidas en el Acuerdo son acciones dirigidas a la supervisión y control de la institución, y da un peso importante a la vinculación constante del director con actores internos y externo, donde la comunicación se vuelve un factor estratégico para dar cumplimiento a las exigencias y desafíos de dicha función. Es relevante atender este antecedente normativo, porque ha sido el camino seguido por las secundarias desde 1982 hasta las diferentes reformas como la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) del año 2006 y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el 2008.

En el Acuerdo 97, las funciones del personal directivo son las mismas que en el Acuerdo 98. En el segundo documento solo se añade la responsabilidad de la formación técnica y tecnológica de los estudiantes. Además, conviene señalar que las funciones del directivo descritas en ambos textos se orientan, sobre todo, al control y administración de la dinámica escolar.

Por su parte la LGSPD establece las funciones de dirección, y define al director como aquel que realiza la

planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la

comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados (LGSPD, 2013, p. 1).

Por otra parte, la LGSPD (2013) en sus artículos 26 y 27 describe la forma de ascender a las funciones de dirección y esto a través de concurso de oposición. Esto derivó en que la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone unas dimensiones que fungen como criterio para la selección de directores. El ascenso a la dirección en el nivel de secundaria implica desde conocer las formas de organización, gestión eficaz, mejora continua, aplicación de las normas y principios éticos, hasta el conocimiento del contexto escolar. A su vez tienen cerca de 65 indicadores, lo que permite observar la necesidad de un liderazgo para dar cumplimiento a la cantidad dimensiones e indicadores establecidos para la selección del director y en su momento de la evaluación para la permanencia en el cargo (SEP, 2018).

En el referente evaluativo para participar en el concurso de oposición, el perfil del nivel de secundaria consta de cinco dimensiones, tanto para ascender como para la evaluación del director en funciones. Estas dimensiones se diseñaron con base en el enfoque de competencias. Exigen que el director cuenta con las siguientes características: 1) conoce el proceso de organización escolar para lograr que los educando aprendan; 2) ejerce una “gestión escolar eficaz”, que impactan en el resultado de los aprendizajes de los educandos; 3) realiza mejoras continuas en su ejercicio profesional; 4) promueve principios éticos y derechos de los educando para una “educación de calidad”; y 5) “reconoce el contexto social y cultural” y establece vínculos para el fortalecimiento de las tareas educativas (SEP, 2018, pp. 35-37).

Este perfil permite advertir la magnitud de las funciones del director y del liderazgo requerido para llegar a cumplirlas; es así que dentro de los parámetros de estas dimensiones se cuenta que debe ejercer “el liderazgo directivo para propiciar la autonomía de gestión de la escuela” (SEP, 2018, p. 39).

Derivado de la misma reforma, la LGSPD (2013) marca el mínimo de dos años en el ejercicio docente como uno de los requisitos para concursar al cargo de director. Esto guarda poca relación entre el amplio perfil e indicadores para la selección y el tiempo de dos años en la docencia. Este tiempo no es suficiente para haber acumulado conocimiento, experiencia y desarrollado habilidades necesarias para gestionar una organización (Chiavenato, 2000). Asimismo, no es suficiente tiempo de experiencia para haber configurado un liderazgo que le permita dirigir una escuela en un contexto social y político adverso. Aunque la ley estipule que los directores recibirán una inducción en los primeros dos años a partir de su nombramiento, dicha inducción se encuentra desfasada ante los retos del primer día que corresponde asumir las funciones de dirección. Es decir, si bien el director es un profesional de la educación, esto no quiere decir que cuenta con los elementos necesarios para desarrollar un equipo de trabajo y dirigir un centro escolar a la hora que le corresponda hacerlo.

La misma reforma de 2013 que actualmente se encuentra en discusión por su posible derogación, dio origen al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria del mismo año. Una de sus banderas ha sido otorgar mayor autonomía a la escuela. Esto requiere un cambio de paradigma y da mayor peso a la dirección. El ejemplo es que define al liderazgo como una de las “facultades” y “requisitos” para dar acompañamiento pedagógico” (SEP, 2017, p. 209). El mismo modelo convoca al director a asumir la

responsabilidad de motivar, acompañar y buscar las vías para incorporar los cambios organizacionales y curriculares que se ameriten.

El marco normativo nos revela uno de los desplazamientos del director, que involucran las funciones, el perfil para poder optar al cargo y el posicionamiento del liderazgo dentro de estas funciones de dirección. Es decir, este es uno de los puntos que se podrán representar, ya que se podrá relacionar los significados otorgados a la experiencia en este contexto con relación al cómo lleva a la práctica el liderazgo en sus funciones.

Para analizar la perspectiva oficial sobre el liderazgo en las escuelas y, en especial, a cargo del director, hay que referirse de nuevo al modelo de Gestión Educativa Estratégica, de 2001, cuyo objetivo es transformar la escuela para su mejora, mediante el “fortalecimiento del liderazgo y del trabajo colaborativo” (Conde, 2010, p. 87). Por eso, entre los elementos que componen el MGEE, se encuentra el liderazgo compartido, estilo que intenta impulsarse en los centros escolares. Por definición, este liderazgo no descansa solo en la figura del directivo, sino que promueve los cambios atendiendo los puntos de vista de los demás y construyendo espacios de diálogo y colaboración, con una visión compartida sobre el quehacer de la escuela (Conde, 2010).

Así, el Modelo de Educación Estratégica remite a una valoración del liderazgo tanto en la función de dirección como en manos de otros actores escolares. Los otros documentos (Acuerdos, leyes) perfilan un director más burocrático, ausente en los procesos pedagógicos, y menos vinculado a la comunidad y a sus mismos docentes.

## **2.5 Campo de Representación: Imágenes Acerca del Liderazgo Directivo**

Otra dimensión que compone a las representaciones sociales se relaciona con la imagen y ha sido definida como la “toma de conciencia” del sujeto con respecto al objeto de representación

(Moscovici, 1979, p. 38). Banch (1986) explica que no se trata de una reproducción interior de lo observado, sino de la confluencia de las dimensiones actitud e información para ordenar, clasificar y jerarquizar –también, de acuerdo con Araya (2002)– los elementos que configuran la representación. En otras palabras, la imagen o campo de representación es el producto final de un proceso de producción de contenidos y acciones. Mireles-Vargas (2017) agrega que se refiere la interpretación que hace el sujeto sobre el objeto de representación en su propio contexto cotidiano.

Araya hace un acercamiento a la composición de la imagen, la cual condensa en un “conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social” (2002, p. 41). De esta manera, la dimensión establece la interpretación que el sujeto social le atribuye al objeto representado en función de la información y de su toma de posición. Es la reproducción del mundo exterior conforme a sus esquemas conceptuales y organizativos. Esta interpretación no puede identificarse de manera sencilla en el discurso, por lo que el investigador debe ser acucioso con los instrumentos de análisis (Banch, 1986; Araya, 2002).

Lo anterior plantea la pregunta sobre el proceso de atribución de la imagen de un objeto y sus implicaciones, es decir, cómo se conforman las representaciones sociales. Moscovici (1979) explica que estas se inician con la observación de la realidad en primera instancia. Después, los sujetos se “se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías y extraen las conclusiones” (p. 30). Esto deja ver que las representaciones sociales suponen procesos mentales complejos, que necesitan la participación activa del sujeto.

La dimensión de campo de representación, efectivamente, alude a la relación que tiene el sujeto con el objeto de representación y esto lo expresa por medio de características y símbolos, los cuales son facilitados por medio de la interacción de dicho sujeto con su propio contexto

(Jodelet, 1986). Es decir, los maestros explicarían, a su manera, la relación que tienen con el liderazgo directivo en función de lo que conocen y de lo que han aprendido a partir de la interacción en el medio escolar cotidiano.

Jodelet (1986), señala que la representación constituye un acto de pensamiento del sujeto que repone algo ausente de manera simbólica, de allí el carácter de “imagen” y de significantes de las representaciones sociales (p. 476). Agrega el error recurrente en pensar que las representaciones son reproducciones elementales, y que se deben ver como una “construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva” (p. 476). Por ello, la relevancia de vincular siempre la imagen como el aspecto emblemático de la interpretación dada por el sujeto al objeto de representación. La relación imagen-figurativa con respecto al significado converge en la fórmula que el mismo Moscovici (1979) expone en la comprensión de su enfoque (p. 43):

Representación: Figura  
Significado

Partiendo del objeto de representación de esta investigación la fórmula resultaría en:

Representación: Figura  
Liderazgo directivo

Con esta fórmula se indica que en las representaciones sociales confluyen sentidos y figuras. Estas últimas impulsando la interpretación para el sujeto, pese a la intervención de algunos factores individuales. Sin embargo, lo social de la representación alcanza un peso mayor, gracias a la socialización que impone el lenguaje común y el anclaje de los aprendizajes.

### ***2.5.1 Imágenes desde los Organismos Internacionales***

Descubrir la interpretación otorgada por los maestros y los propios directivos al liderazgo, pasa necesariamente por observar las perspectivas que tienen de este algunas de las instancias que orientan y regulan la función de dirección. Ya desde la dimensión de información se adelantó un poco acerca de lo esperado en lo normativo y desde las teorías de liderazgo, lo que resume en términos de expectativas hacia la práctica de liderazgo.

Desde organismos internacionales que orientan acerca del devenir de los sistemas educativos, se tiene que la OCDE (2009b) se ha preocupado por recoger evidencias de que la mejora del desempeño en las escuelas se relaciona con las prácticas de liderazgo escolar. Por esta razón, la OCDE ha expuesto “una fuerte defensa de la importancia de la reforma” de estas prácticas (p. 11). Es decir, apuesta por enfocarse en la función de dirección y optimizar su interacción con los distintos actores para que evolucione su propia práctica e influya en los resultados educativos.

La OCDE agrega que hay una marcada preocupación porque la dirección y su liderazgo no han respondido a los cambios globales, y que esto obedece a que dicha función

no ha evolucionado para tratar los complejos desafíos para los cuales las escuelas preparan a niños y jóvenes a enfrentar en el siglo XXI. A medida que las expectativas de lo que los líderes escolares deberían lograr cambian, así deben hacerlo la definición y distribución de las funciones de liderazgo escolar. La planificación de la sucesión es también una alta prioridad para asegurar que se cuente con líderes escolares de buena calidad para el futuro (OCDE, 2009b, p 12).

Se observa que sobre la figura de la dirección descansa una imagen de movilidad, que esta se debe acoplar de acuerdo con los cambios sociales, políticos y económicos de cualquier sociedad. La actualización ocupa un lugar para enfrentar las transformaciones tecnológicas o exigencias de los avances científicos. No obstante, la inquietud radica en que esta movilidad no se materializa en la realidad de los sistemas educativos.

De dicha preocupación, la OCDE ofreció una ruta para optimizar el liderazgo escolar, entre ellas se encuentra la relevancia de “(Re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar”, distribuir equitativamente acciones enfocadas a mejorar el aprendizaje y por supuesto, crear mecanismos que permitan “desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz”, esto acompañado de consolidar condiciones laborales como salario y una mejor proyección de carrera (OCDE, 2009b, p.12).

La OCDE (2009b) enfatiza el ineludible papel del liderazgo e impulsa a que tenga mayor actividad dirigida a: “Supervisar y evaluar el desempeño de los maestros. Realizar y organizar la instrucción y la tutoría. Planificar la formación profesional del maestro. Organizar el trabajo de equipo y el aprendizaje colaborativo” (p. 12).

Lo anterior muestra que sobre la figura del director y su liderazgo descansa la responsabilidad de la mejora escolar. La imagen que proyecta este organismo es de un líder en formación constante, que delega para conducir la escuela y responder a las necesidades de la sociedad. Esto da como resultado un alumnado preparado integralmente. De acuerdo con estos planteamientos, al liderazgo se le esboza una imagen activa, de movilidad y de transformación.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ha sido otro de los organismos dedicados a estudiar a las prácticas de liderazgo a nivel de Iberoamérica. Reconoce el camino tortuoso para posicionar la discusión sobre la

importancia del liderazgo, apuntando que “no ha sido tarea fácil durante épocas en las que fue un asunto soslayado en los debates ideológicos, pedagógicos o en propuestas reformistas que obedecían a otras prioridades” (OEI, 2019, p. 9). Añade, que gracias a la consolidación de la evaluación de los sistemas educativo, esto hizo voltear la mirada hacia la función de dirección y valorar así su liderazgo.

Las reflexiones de la OEI (2019) han derivado en la propuesta de un modelo para el análisis del liderazgo con base en tres características del directivo: “el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido” (p. 40). Esto por supuesto guarda relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, especialmente con el número cuatro que prescribe que la educación debe atender la calidad, ser inclusiva y equitativa (ONU, s/fa).

La OEI (2019) reseña que en los análisis anteriores sobre el liderazgo directivo se enfocaban hacia la identificación de los estilos, y que ahora se ha avanzado hacia visualizarlo con un rol que contempla “un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora” (p. 14).

La perspectiva de este organismo confiere características de orientación ante los cambios, de planificador y coordinador de equipos, e inspiración para el logro de metas. Para la OCDE es clave el liderazgo de la dirección pero solo si es asumido como práctica que coordina esfuerzos en comunicar, coordinar, construir y motivar en función de los cambios que se requieran para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la interpretación del liderazgo es que este es esencial, fundamental para la función de una institución educativa.

Por su parte, el INEE (2011) estudia la dirección de las escuelas secundarias porque considera la complejidad del liderazgo en dichas instituciones para realizar un trabajo coordinado según las metas escolares y el rendimiento del alumnado. El instituto resalta que las actividades administrativas no deben ser las únicas por parte de la dirección, sino que tienen que “solventar las necesidades pedagógicas de los alumnos, promover la formación continua de los docentes, hacer partícipe a la comunidad escolar de las decisiones, dar seguimiento a las actividades educativas de los alumnos y profesores, entre otras acciones” (2011, p. 5).

El INEE, institución dedicada a la evaluación, al acercarse al análisis de ciertas prácticas de dirección y liderazgo encuentra cuatro estilos que caracterizan a las secundarias mexicanas, dando una imagen diversa y compleja de esta función. La tipología que pormenoriza es: “dirección profesional, dirección operativa-administrativa, dirección con referencia a la norma y dirección invisible” (INEE, 2011, p. 5).

Con respecto a la tipología de dirección profesional, lo caracteriza como aquel que tiene una visión compartida de hacia dónde enrumbar la escuela, para ello cuenta con el conocimiento necesario tanto teórico como de las necesidades (administrativas y pedagógicas) reales y cotidianas de la institución. El INEE (2011) indica que este directivo se preocupa “por la formación de los docentes y por ello proporcionan facilidades para que ellos aprovechen los cursos de la oferta institucional, pero también buscan que el profesorado reciba capacitación en la escuela sobre temáticas que necesitan” (p. 31).

La interpretación que le otorga Aguilera a este tipo de dirección es que ejerce un liderazgo pedagógico, porque contemplan que en el aprendizaje no solo influyen las condiciones sociales y económicas del alumnado, por lo que impulsa la formación constante de los docentes. Aunque reconoce las limitaciones de ejercer tal cargo, entre ellas

“la remoción de personal por la intervención del sindicato y la normativa que existe al respecto, enfrentan el conflicto, haciendo las negociaciones pertinentes con quien corresponda. Son directores reconocidos por su trabajo y su liderazgo” (2011, p.32).

La segunda tipología, que contribuye a explorar la imagen del liderazgo para las instancias oficiales como esta, es la “dirección administrativa operativa”, cuyo liderazgo está centrado en las mejoras estructurales de las instalaciones de la escuela y de equipamiento, a su vez reconoce las necesidades institucionales, y se enfoca en el cumplimiento de los proceso administrativos (INEE 2011, p. 45). La tercera tipología que el instituto refiere, resulta en un liderazgo apegado a la norma con poca visión pedagógica, a lo que le llama “dirección con referencia a la norma” (2011, p. 54).

Por último, se encuentra la “dirección invisible” y la interpretan así porque son aquellos liderazgo que no ven como prioridad los aspectos pedagógicos, no realizan acompañamiento o promueven la formación docente conforme a las necesidades y además “ejercen una autoridad temerosa o pusilánime; se centran en cuestiones administrativas porque consideran que son su prioridad”, por tanto la caracteriza como una “dirección sin liderazgo pedagógico ” y sin una visión para conducir a las escuelas a una mejora en su desempeño (INEE, 2011, p. 62)

Estas tipologías y expectativas conllevan a una aproximación de la imagen de liderazgo por parte de las instituciones que orientan la función de la dirección. Se entiende que por un lado se ha transitado de una perspectiva administrativa a una transformadora (OCDE y OEI) y por el otro Aguilera reconoce las propias limitaciones del liderazgo directivo. Ambas visiones indican que el liderazgo en la función de dirección tiene una relevancia para las escuelas, por tanto la visión de los actores que hacen vida en ellas tendría que acercarse, por ejemplo, a una imagen de movilización tal como lo reseña la OCDE

### ***2.5.2 La imagen del Liderazgo desde Especialistas en la Materia***

El liderazgo educativo ha sido estudiado con mayor sistematicidad a partir de los últimos treinta años y desde diferentes disciplinas como la administración, la psicología y la gestión educativa. Una de las motivaciones para su estudio radica en que el liderazgo es un factor que influye en el comportamiento y en las relaciones, y estas a la vez impactan en el desenvolvimiento de los grupos de trabajo (Bass y Bass, 2008). Es de allí que el liderazgo pueda entenderse como un nicho, pues para lograr cualquier meta organizacional se requiere vincular los actores del proceso, su comportamiento frente a los objetivos establecidos y las acciones de una persona o grupos que promuevan ciertas estrategias en pro de resultados óptimos.

El punto de partida de estudios de liderazgo educativo se encuentra en los planteamientos de Leithwood, et al. (2006), y que posteriormente emergieron posturas hacia un liderazgo transaccional y transformacional (Burns, 1978). La dimensión transaccional constituye el proceso de cumplimiento de expectativas ante una serie de promesas, y en la dimensión transformacional, según Burns, se sostiene la existencia del vínculo del líder con sus seguidores en una situación de crisis compartida por el grupo. Al trasladar esto último a la educación, la figura del líder se re-conceptualiza (años ochenta), bajo el nombre de liderazgo carismático. Esta es una orientación visionaria, transformativa, más flexible e inclusiva, comunitaria y democrática (Figuerola, 2015).

Por su parte, Díaz (2017) presenta al liderazgo educativo como un eje de la dirección escolar. El autor hace énfasis en que no debe simplificarse el liderazgo en manos de los directores a solo contenidos técnicos o normativos que indiquen cómo debe ser este liderazgo. Esto impide ver al liderazgo como una teoría. Asimismo, Díaz propone un

esquema de actuación bajo un enfoque democrático, que logre levantar estructuras más descentralizadas en estas instituciones.

Lo anterior permite pensar que el empoderamiento de las escuelas, en su conjunto, es parte de las responsabilidades que han asumido las teorías sobre liderazgo, con miras al fortalecimiento de ciertas estrategias y aprendizajes para optimizar el rendimiento de los alumnos. Sin embargo, si la dirección se encuentra con marcadas limitaciones, se impide de alguna manera que el liderazgo apoye el fortalecimiento de la escuela. Las limitaciones pueden derivarse de la propia convicción del directivo, de prácticas de liderazgo sin mayor conocimiento sobre las teorías, de las reformas con pocas libertades y autonomía, y de la rigidez del mismo sistema educativo.

La diversificación de las líneas investigativas sobre el liderazgo en el ámbito educativo ha llevado a numerosos investigadores a realizar esfuerzos para plantear un estado de la cuestión específico, que permita condensar y analizar el alcance que han tenido estas teorías a lo largo de décadas de estudio. Incluso, la evolución de estos hallazgos suele clasificarse, inicialmente, en términos de anglo e hispanohablantes, debido a que en los países de habla inglesa se tiene mayor profundización epistémica, aspecto que Latinoamérica todavía busca consolidar (Díaz, 2019).

De este modo, han surgido nuevas iniciativas para reconocer y agrupar los avances sobre el liderazgo educativo. Un ejemplo se encuentra en el estudio desarrollado por Leithwood y Riehl (2009), quienes indagaron lo que se conocía a la fecha sobre el liderazgo. El estudio que presentan tiene sus bases en una investigación previa del 2005. Dentro de algunos hallazgos se encuentra el haber consolidado el conocimiento y el posicionamiento del liderazgo dentro de los centros escolares.

Diez años después, Díaz y Veloso (2019) presentan un texto, en el que, más que una línea del tiempo, se entretajan los avances en esta materia, considerando los estudios realizados en los países anglosajones y latinoamericanos en los últimos años. Asimismo, Díaz (2019) ofrece una mirada que, según ciertos criterios metodológicos, le permitió identificar algunos modelos de liderazgo: “1) modelo de análisis global, 2) los modelos de análisis sistémicos, 3) los modelos de análisis organizacional, y 4) los modelos de análisis situado” (p. 21).

Se advierte que el enfoque investigativo se ha acercado a dimensiones más subjetivas en cuanto a la dirección escolar, como ocurre con el caso de Bolívar y Ritacco (2019), quienes intentan descubrir la identidad profesional de este actor escolar. Estos autores aluden que la identidad profesional de los docentes ha sido la más explorada, y no se había considerado como prioridad a los directores en la línea de estudio del liderazgo.

A este sentido, Díaz (2017) insiste en la necesidad de continuar fortaleciendo los programas formativos de directores, ante la escasa relación entre las exigencias, la práctica y la oferta de reforzamiento docente. En particular, Lusquiño (2018) habla sobre la práctica de liderazgo distributivo pero en contextos vulnerables. Explica que esta práctica podrá aplicarse o ejercerse dependiendo del compromiso del directivo por el aprendizaje de los alumnos, de la comprensión de la realidad que rodea a la escuela y de su capacidad por agrupar esfuerzos. Lusquiño advierte que, en esta situación, los centros educativos deben propiciar la interacción de su equipo de trabajo con base en conocimientos y experiencias que les permitan atender las exigencias de la dinámica escolar, propia de contextos socioeconómicos desfavorables.

Ahora bien, el referente sobre el liderazgo para la SEP se encuentra en el Modelo Educativo Estratégico. Allí se declara su relevancia como acción compartida o distribuida,

de acuerdo con los especialistas en la materia. Por tal motivo, esta investigación se orientará hacia este enfoque para el análisis de los resultados.

El principal problema para establecer un concepto de liderazgo distribuido es que, en los estudios, esta denominación se iguala a otros términos –compartido, colaborativo y democrático–, dificultando su comprensión y, en consecuencia, su operacionalización en el interior de las instituciones educativas (Spillane, 2003; Maureria et al., 2016). De allí que, para concretar su definición, sea necesario revisar el marco referencial que indica el contexto escolar.

Bolívar (2000) indaga los aportes de Peter Senge, a inicios de los años noventa, en *La quinta disciplina*. En el texto, el autor expone su nueva visión sobre las organizaciones, entendidas como sistemas globales que interrelacionan la totalidad de sus elementos. Senge (2010) impulsa a las organizaciones a cambiar de mentalidad y a que decidan a constituirse en focos de aprendizaje constante como estrategia de gestión. Esto advierte que el liderazgo no debe descansar en una sola persona, sino que debe desarrollarse en colaboración y coordinación de otros tantos liderazgos.

Bolívar replantea las ideas de Senge en el contexto educativo. Para él, el liderazgo ha estado centrado en aspectos técnicos e históricamente se ha ejercido de forma jerárquica. Sin embargo, en la actualidad, las investigaciones sobre las posiciones de poder han abierto una comprensión del liderazgo no vertical. Los cambios en la gestión requieren el traslado de la jerarquía a la descentralización, una mayor participación en los procesos de toma de decisiones y evitar los mecanismos de control estricto. Maureira et al. (2016) aseveran que el liderazgo distribuido constituye una práctica de liderazgo que supera a las posturas jerárquicas.

Otros investigadores mencionan que la atención hacia el liderazgo distribuido o colectivo, como también lo llama Leithwood, deriva de los estudios de cognición situada planteado por Brown y Duguid, de la teoría institucional propuesta por Ogawa y Bossert, y de la teoría de la actividad de Spillane (Leithwood y Riehl, 2009; García, 2017).

Dicha teoría institucional presenta a las organizaciones como sistemas integrados bajo un liderazgo, y este observa a partir de las interacciones naturales de los procesos administrativos, técnicos y operativos que se desarrollan en su interior (García, 2017). Finalmente, la teoría de la actividad se relaciona con el análisis de la relación de los sujetos con su contexto sociocultural (López, 2013).

Con relación a los elementos que configuran el liderazgo distribuido, estos permiten entenderlo como una función organizacional que influye e impulsa a los involucrados a trabajar por afinidad de objetivos (Murillo, 2006; Leithwood y Riehl, 2009; Harris, 2012). Es decir, es una función colectiva más que individual, pues no depende de la habilidad de una persona en un cargo formal jerárquico, sino que el poder se comparte en los diferentes niveles de una institución. Los investigadores coinciden en que este tipo de liderazgo surge como una alternativa que desafía el conocimiento, la práctica y los modelos tradicionales, para potenciar las acciones grupales (Riveros-Barrera, 2012; Harris, 2013; Vaccarini, 2018)

Murillo (2006) agrega que el paradigma produce cambios estructurales y culturales en el entorno organizativo que requieren un “compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (p. 19). En este sentido, el autor identifica los siguientes elementos relacionados: a) la optimización del conocimiento del recurso humano, esto es, docentes y administrativos, b) habilidades y destrezas para la atención de las actividades escolares, y c)

una visión compartida de lo que se espera lograr en la escuela como centro de enseñanza-aprendizaje.

En común, estas definiciones postulan que el liderazgo distribuido es una práctica organizacional más que individual, que no se encuentra atada a un cargo y que se constituye principalmente a través de la interrelación de las personas que hacen vida en la escuela y de sus conocimientos, actitudes y aptitudes. En este sentido, algunos estudiosos del tema han impulsado la idea de que el liderazgo se comprenda desde las acciones grupales en los centros escolares (Gronn, 2000; Spillane, 2003; 2006). Sin embargo, Murillo (2006) aclara que no hay que confundir la labor del líder con la acción de delegar, sino es más bien aprovechar las capacidades de los integrantes del grupo según sus áreas de trabajo.

Riveros-Barreras (2012) también advierte que este liderazgo no debe reducirse a la distribución de tareas, ya que se sustenta en las relaciones de reciprocidad. En esta misma línea, Vaccarini (2018) recuerda que el liderazgo distribuido es una dinámica que se practica “como una interacción simétrica entre líderes que tienen una relación de reciprocidad en un equipo de trabajo” (p. 31).

Lo anterior no excluye el liderazgo del director de las escuelas, al contrario, de este se espera su redefinición como “agente de cambio” (Murillo, 2006, p. 19), que tendría que incorporar este enfoque emergente para propiciar las nuevas formas de relación, de acuerdo con objetivos comunes.

Desde el punto de vista conceptual parece fácil activar los liderazgos distribuidos en los centros escolares; no obstante, Maureira, et al. (2016) aseguran que se trata de un esquema de gestión que solo puede consolidarse en el tiempo. Además, en las escuelas debe desarrollarse una capacitación que permita identificar las habilidades, competencias y destrezas del personal docente, las áreas que requieren apoyo, los mecanismos para la toma

de decisiones y para una comunicación asertiva que guíe la prosecución de metas. También, debe considerarse la inversión de recursos humanos y financieros.

Este panorama indica que es un gran desafío incorporar el liderazgo distribuido a las escuelas. Spillane (2006) estudia algunos de los factores que lo facilitan: interacciones entre los involucrados, incluyendo las figuras de poder formal; la práctica de liderazgo; situaciones o contextos donde se dan las interacciones; y, por último, la estructura organizacional. Esto último se refiere al modelo organizativo que se ha adoptado y que puede posibilitar o no la incorporación de un liderazgo sostenido por la comunidad educativa.

La transición del enfoque tradicional al alternativo lleva tiempo porque demanda la revisión de culturas organizacionales muy arraigadas. Es un trabajo que tiene que realizarse de manera progresiva puesto que exige la capacitación y comprensión de otras formas asociativas. Maureira et al. (2016) indican que el proceso puede concretarse si se trabajan cuatro elementos: los juicios del director sobre lo correcto para la escuela; sus juicios sobre las habilidades y potenciales del personal que dirige; su formación y experiencia; y los grados de confianza individual, relacional y organizacional que maneja (p. 698).

Visto así, la trayectoria profesional y la formación del director son claves para promover el liderazgo distribuido en las instituciones. Partiendo de la innovación organizacional, Longo (2008) sostiene que este liderazgo depende en gran medida del talento del directivo o, en otras palabras, de su Potencial de Transferencia del Liderazgo (PTL), el cual se define como “la suma de las capacidades coincidentes (...) para transferir liderazgo a otros, en un contexto y situación determinados” (p. 90).

Siguiendo la caracterización del sistema educativo mexicano expuesto en otros apartados, parece que las condiciones locales no favorecen el desarrollo del modelo de

distribución del liderazgo. Sin embargo, hay evidencias que establecen que su promoción es factible.

Este liderazgo requiere varios factores para que pueda institucionalizarse. Entre ellos, conocer la concepción, el alcance y los cambios que genera una estructura organizacional determinada, junto con las formas de interacción que existen entre los docentes. Sin embargo, el principal factor es reconocer si se quiere constituir una escuela que tenga la misión de alcanzar la mejora educativa.

La interpretación que desde los estudios sobre liderazgo educativo le otorgan a este, señalan que son habilidades que se deben desarrollar para generar procesos que transformen y mejoren el desempeño escolar, en tanto el aprendizaje de los estudiantes. Que el directivo no es el único involucrado en desplegar esta transformación, pero sí tendría que tener claro la visión de escuela y su impacto en la sociedad para impulsar a su equipo de trabajo.

## **2.6 Dimensión de Actitud: Posiciones ante el Liderazgo**

Con respecto a esta dimensión, Moscovici (1979) advierte que esta es la más frecuente. Él indica que, si los sujetos poseen información y en consecuencia representan un objeto, esto solo ha sido posible después de que tomaran una posición, una reacción o valoración positiva/negativa ante una situación de la realidad. Para Banch (1986), esta dimensión se identifica fácilmente, en especial, en el discurso, “ya que las categorías lingüísticas llevan inscrito un valor, un significado, que por consenso social se reconoce como positivo, negativo o neutral” (p. 31).

Un ejemplo de esta dimensión se encuentra en los estudios de representaciones sociales realizadas por Cuevas (2015; 2018) sobre la reforma educativa de 2013 y la evaluación docente en México, aunque hay otros análisis sobre esta reforma, se considera este ejemplo

desde las RS dada la naturaleza de la presente investigación. En las indagaciones Cuevas destacó la influencia de las actitudes positivas y negativas de los directores y maestros frente a la aplicación de las reformas escolares. Esta es una clara evidencia de la importancia de las RS en el campo educativo, puesto que las actitudes de sus miembros contribuyen o no al desarrollo de ciertos planes y reformas y a la resolución de problemas habituales, solo por mencionar algunas de las líneas de estudio de los programas de Posgrado en Pedagogía.

De los tres componentes o dimensiones de las representaciones sociales, la actitud resulta con la mayor accesibilidad para ser capturada, porque de acuerdo con Mireles-Vargas (2017) involucra emociones y reacciones sobre el objeto de representación que se estudie. La autora agrega, agrega que las RS se ven manifestadas al hacerse presente las valoraciones de lo representado en el discurso o en los textos e indica que “Al captar las actitudes se pueden observar prejuicios, opiniones y creencias que le dan forma a la representación” (2017, p. 29).

En este sentido, es necesario apuntar las nociones de estos temimos valorativos de los que los sujetos se basan para posicionarse frente a una situación o persona, esto como resultado del conocimiento y experiencia acumulado. Para esta investigación se atenderá especialmente las definiciones de emoción.

La relación de las emociones con las representaciones sociales ha sido estudiada en particular por Banch (1996), quien refiere que es una vinculación ineludible por ser las emociones atraviesan todos los aspectos de la vida de las personas. No obstante, esta relación entre emociones y RS cobra mayor sentido desde la perspectiva de la psicología social, ya que las consideran producto de la construcción social y de naturaleza discursiva (Belli e Íñiguez-Rueda, 2008).

Cabe mencionar, que no se pretende hacer una relatoría genealógica de las emociones, pero sí vale la pena indicar que hay dos perspectivas históricas acerca de su definición. Una apoya la idea de que son “hechos naturales y, por lo tanto, carentes de historia” y la otra perspectiva señala “que son constructos sociales sujetos a variaciones históricas” (Zaragoza, 2013, p. 4). Esta última, como ya se mencionó, es una mirada desde la psicología social, y a la cual esta investigación se apega.

La emoción tiene un asidero físico en las personas y que posteriormente se manifiesta, en la mayoría de las veces por medio del discurso. Al respecto, Bericat (2012) afirma que las emociones resultan en una especie de “conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo” (p. 2). En tanto, las emociones son un proceso que involucra algunos elementos constitutivos: la valoración sobre una situación o persona y que es realizada por un sujeto concreto (Bericat, 2012).

Lo anterior explica que la emoción es un proceso expresado individualmente, y desde la perspectiva de la psicología social, se convierte además en el producto de la relación con el mundo que lo rodea.

Aunque los sujetos individualmente sientan y manifiestan emociones frente a los acontecimientos cotidianos hacia otras personas, esto no escapa de ser una construcción relacionada con la interacción de su entorno inmediato. Asimismo, Gutiérrez et al. (2017) afirman que “las emociones experimentadas en situaciones colectivas (intersubjetivas) interactivas promueven el desarrollo de las representaciones sociales” (p. 32).

Gutiérrez, et al. (2017) ratifican que las emociones son movilizadoras en una colectividad, acentuando los significados que comparten con respecto a los hechos o personas, contribuyendo así a una “selección de informaciones” y a los posicionamientos

de tales hechos (p 32). Esto ubica a las emociones como un elemento importante a la hora de capturar el contenido de las imágenes y significados que aquí tendrían los docentes con respecto al liderazgo directivo, porque se reflejarían en su discurso.

En la presente investigación se tienen que considerar dos posturas o actitudes. La de los docentes, de cómo valoran y en tanto actúa, frente al liderazgo directivo que experimentan en sus respectivas escuelas, y la del propio equipo directivo que vive más de cerca y despliega o enfrenta la práctica en la función de dirección.

Toda vez capturada esta dimensión de actitud, derivado de la expresión o narrativa de los docentes participantes en el estudio, se podrá identificar las acciones que realizan según sean motivados, las emociones que les genera el contacto con el liderazgo directivo y la valoración que hacen sobre este. Este reconocimiento contribuye a develar las representaciones sociales.

## **2.7 Condiciones de Producción de las RS sobre el Liderazgo Directivo**

Araya (2002) establece que el contexto es una “condición inherente, pues resulta una fuente de constitución de las representaciones sociales por el contenido ideológico, normativo y de valores que subyace en la interacción en los espacios donde se desenvuelven las personas” (p. 16). La autora subraya la relevancia de considerar el contexto o las condiciones y los grupos a los que pertenece el sujeto, pues esto influye en la factibilidad de la información sobre el objeto o situación.

Estas condiciones, en el marco de esta investigación, indican la influencia del contexto político, social y económico que lleva a un conocimiento acumulado y empleado por los sujetos de representación para desenvolverse en la sociedad cotidianamente. De allí que, en este capítulo, se atendieron los elementos contextuales que proceden del sistema

educativo y que inciden en las acciones del liderazgo de los directores, así como en el ámbito de las secundarias mexicanas, y que se hace énfasis en la modalidad de secundarias técnicas.

La investigación, consideró el enfoque procesual porque permite comprender aún más la representación social al reconocer el marco socio-cultural donde se desenvuelven los sujetos de representación. En el presente apartado, no se ahondará al respecto de las condiciones de producción de la RS sobre el liderazgo donde interactúan los docentes y equipos de directivos, debido que se ha descrito dicho contexto, tanto en el capítulo uno como en este, correspondiente al marco teórico.

Es decir, las condiciones de producción que contribuyen a la construcción de las representaciones sociales por parte de los sujetos de representación, se sitúan en un escenario marcado históricamente por las tradición centralista, influencia del sindicato, propuestas de modernización, reformas educativas y una atención a la función de dirección poco estructurada. Esta mención a lo poco estructurada, se refiere a las debilidades en cuanto a la formación y a la limitada alineación con las expectativas desde los planteamientos internacionales y de las teorías sobre liderazgo. Sin embargo, desde la institucionalidad, desde la SEP, si se tienen los lineamientos de las funciones de la dirección escolar, cabe destacar que estas son excesivas en cuanto a lo administrativo.

Las representaciones sociales configuran una crítica hacia la visión de los sujetos como seres inactivos en un contexto determinado, en el que se subestima su conocimiento en comparación con el saber académico científico (Moscovici, 1979; Banch, 1986). Estas reivindicar el mundo cotidiano al legitimar el conocimiento que las personas construyen para desenvolverse en sus contextos. Esta forma de organizar la experiencia lleva a los sujetos a buscar y generar estrategias que le permitan dominar la realidad en la que viven.

La forma cómo los docentes y directivos organizan su experiencia escolar, los lleva a generar acciones cuando tienen ante sí una práctica de liderazgo que los oriente o no hacia los logros escolares.

Este capítulo ha descrito como la representación social se trata de un conocimiento que, mediante la interacción, edifica y sostiene la cotidianidad. Por eso, Flores (2005) le da un puesto en la construcción de las sociedades: son “un sistema de relaciones inserto dentro de otro más amplio, que es el sistema cultural” (p. 10). Desde este enfoque, la acumulación de las RS contribuiría a la conformación de la cultura y a su apropiación entre los sujetos de una sociedad.

La descripción de las dimensiones o componentes por medio de los cuales se pretenden capturar las representaciones sociales sobre el liderazgo en la función de dirección, han ofrecido un panorama tanto de expectativas teóricas como del contexto donde esta se construye. Lamentablemente es un contexto poco alentador porque se ha visto envuelto a lo largo de la historia por presiones políticas que limitan las funciones pedagógicas del líder directivo escolar.

Además las dimensiones detalladas han indicado la interpretación transformadora y movilizadora que los organismos como la OCDE le otorgan a este liderazgo, esperando que si este tiene una práctica como lo plantean los especialistas podría derivar en acciones y posturas positivas por parte de los docentes, lo que a su vez se vería reflejado en el aula.

## **Capítulo III**

### **Marco Metodológico**

En este capítulo, se plantean los parámetros que enmarcan la investigación, la teoría del conocimiento que respalda el método utilizado y los aspectos conceptuales que guiaron la indagación sobre las representaciones sociales y la operacionalización de los procesos de aplicación del análisis. Por tanto, el capítulo se divide en tres apartados. En los dos primeros se describe el marco de referencia metodológico y el abordaje cualitativo. En el tercero, se da cuenta de las fases de la investigación, donde se describen las decisiones técnicas, la ruta de indagación y el tratamiento del dato empírico.

#### **3.1 Acercamiento Metodológico a las Representaciones Sociales**

Para establecer desde dónde y cómo se aborda epistemológica y metodológicamente el objeto de estudio, se requiere atender algunos elementos procedimentales de las representaciones sociales que permitirán comprender este enfoque.

Las representaciones sociales ofrecen la oportunidad de conocer el pensamiento social, así como la interacción de los sujetos en sus espacios naturales (Mireles-Vargas, 2017), por lo que la producción de estas representaciones supone procesos mentales muy complejos, que necesitan la participación activa del sujeto. Esta conformación requiere de dos procesos específicos: la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986; Banch, 2000) que, según Mireles-Vargas, contribuyen a que las personas integren nuevos conocimientos al aparato cognitivo.

La objetivación materializa la imagen o la interpretación del objeto representado por parte del sujeto. Jodelet (1986) afirma que este proceso responde a lo social, porque “traduce en el agenciamiento y la forma de conocimientos relativos al objeto de una

representación, articulándose con una característica del pensamiento social, la propiedad de hacer concreto lo abstracto” (p. 481).

Para Mireles-Vargas, la objetivación se produce cuando los sujetos seleccionan aspectos importantes de la información que circula sobre el objeto de representación, y los criterios de importancia se relacionan con lo cultural y social del contexto. Además, la autora señala que, posteriormente, la información es organizada y jerarquizada en una estructura de pensamiento que se convierte en imagen o núcleo figurativo.

Se trata de la puesta en marcha de unas fases de construcción y de transformación:

### Figura 3.

Procesos involucrados en la construcción de las representaciones sociales



*Nota:* adaptación a partir de Banch (1986); Jodelet (1986) y Araya (2002).

Como se observa en la figura, la objetivación es una operación mental de tres fases que los sujetos utilizan para mediar con su entorno. La primera fase es la selección, que funciona como filtro informativo con el propósito de comprender mejor cierta realidad. La

segunda, es la formación del núcleo: aquí se construye el esqueleto, es decir, los andamios mentales para la organización del conocimiento transformado. La última, es consecuencia de las dos primeras. En esta etapa el sujeto domina la información sobre el objeto representado.

El segundo proceso de conformación de las representaciones sociales es el anclaje. Para Mireles-Vargas (2017), es la manera en la cual el objeto de representación se adhiere a un esquema preexistente, allí la “representación social adquiere significado y utilidad” (p. 59). Banch (1986) señala que estos significados interpretan la realidad y sirven de “guía en nuestras conductas” (p. 38). De esta manera, se crea una red de sentidos en el sujeto que se ajusta con el trámite de nueva información (Jodelet, 1986; Banch, 1986; Araya, 2002).

Estos procesos indican parte de las funciones de las RS, de manera concreta, mediar ante la interpretación de la realidad y los posibles comportamientos que se despliegan a partir de tal interpretación. Visto de este modo, las RS son pensamiento tanto constituido como constituyente. Cuevas y Piña (2004) refieren que es “constituido porque genera productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad” (pp.105-106).

Es decir, el procesamiento de la información que hacen los sujetos proviene de un contexto dado e influye en su pensamiento al punto de producir una conducta que impacta en su realidad. Con relación a esto, Araya (2002) plantea que el aspecto constituido concierne a los productos o contenidos y el constituyente corresponde a los procesos.

Estos elementos y procesos se han descrito como preámbulo para demostrar la complejidad y las múltiples aristas de las RS. Los estudios en representaciones sociales se evidencian en diferentes disciplinas y esto enriquece y diversifica los modos de abordaje de

los objetos de representación. Aunque la teoría sigue diferentes corrientes, prevalecen tres escuelas principales: La escuela clásica, la de Chicago y la social (Araya, 2002).

La indagación acerca de la configuración de la realidad o construcción del objeto de representación dependerá de los propósitos que se plantee el investigador, para lo cual se cuenta con una diversidad de modos de abordaje. Jodelet (2000) menciona que, luego de la primera aparición de los resultados de la investigación de Moscovici, surgieron variantes en la manera de aproximarse a las RS. La autora establece seis. Unas ópticas están centradas en explorar el aspecto cognitivo del sujeto; otras, en el discurso, y también están las que se centran en las prácticas sociales. El enfoque que Jodelet denomina sociologizante, hace referencia a la relación especial con el contexto, por lo que las RS cobran significado según las categorías de espacio y tiempo.

Por su parte, Banch señala que hay dos enfoques dominantes: procesual y estructural. El primero hace énfasis en el pensamiento constituyente y privilegia los aspectos sociales y culturales, así como la interacción entre los sujetos. El segundo se centra en el pensamiento constituido y atiende el funcionamiento cognitivo (Banch, 2000; Araya, 2002). Debe mencionarse que el enfoque estructural ha sido desarrollado ampliamente por Abric, quien se ha centrado en métodos experimentales.

De forma similar, Lynch (2020) presenta tres variantes de enfoques para el abordaje de las RS: enfoque socio-genético, enfoque estructural y el socio-dinámico. Para la presente investigación, se consideró el enfoque procesual de Banch o, desde la perspectiva de Jodelet, sociologizante, pues se toman en cuenta el contexto y los hechos históricos que rodean la construcción del pensamiento de sentido común del sujeto.

Para esta investigación, lo procesual implicó explorar los aspectos constituyentes del pensamiento de los sujetos de representación. Es decir, las actitudes e interpretaciones

de docentes y directivos acerca del liderazgo permitieron aproximarse a ese pensamiento que devela la representación sobre un objeto específico.

Desde el punto de vista epistemológico, se plantea la interrogante sobre quién puede ser sujeto de conocimiento. Banch (2000) responde que, para acceder a un análisis de las RS, hay que partir de la hermenéutica. Precisamente, porque el ser humano es visto como un productor de sentido y su atención se centra en el simbolismo y el lenguaje que emplea para nombrar su realidad.

Araya (2002) y Banch (2000) advierten que el enfoque procesual se vincula con los postulados cualitativos, ya que privilegia la comprensión socio-cultural y las interacciones entre sujetos. Por estas razones, en la investigación se adoptó este abordaje cualitativo que, según Vasilachis (1992), contribuye a “explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 41).

La investigación cualitativa, *grosso modo*, parte de la subjetividad debido a que busca, primero, describir las interacciones entre los sujetos y los significados particulares que elaboran; segundo, comprender la relación de estos sentidos con los fenómenos sociales (Álvarez-Gayou, 2013). En la investigación se identificó esta subjetividad mediante la representación de los docentes y directivos con relación al objeto representado que, a su vez, se vincula con las condiciones de producción (entorno inmediato).

### **3.2 Método Seleccionado: el Interrogativo.**

Con respecto al método para acercarse a los datos, Álvarez-Gayou expresa las confusiones que se han generado en el campo de la investigación cualitativa en cuanto a las técnicas de recolección de la información. Esto se debe a que, de acuerdo con lo mencionado, la subjetividad como objeto de estudio requiere para la ciencia una mayor

rigurosidad en el tratamiento de la información de los sujetos. Este enfoque cualitativo indica que el método seleccionado por el investigador dependerá del marco interpretativo sobre se base.

Taylor y Bogdan (1987) enfatizan que los métodos seleccionados para estudiar a las personas ejercen influencia en la forma de verlas, ya que si se escogen datos mediante un método cuantitativo los resultados numéricos se alejarán de los elementos humanos que permiten dar forma de explicación a los fenómenos sociales. Taylor y Bogdan (1987) agregan que en este abordaje se llega a conocer a los individuos “en lo personal y a experimentar lo que [ellos] sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos” (p. 21). Se entiende entonces que este método contribuirá a obtener datos cualitativos requeridos para esta investigación.

Abric (2001) identifica los métodos más empleados para reconocer e interpretar las representaciones sociales: los interrogativos y los asociativos. El autor establece que los primeros “consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación de estudio” (p. 54), es decir, el objetivo de la recolección se centra en las palabras del tema de la entrevista. Por otra parte, señala que los asociativos son el resultado de una interacción más instintiva y natural con el sujeto de estudio para que exprese, de forma escrita o verbal, su pensamiento, sentir o conocimiento sobre el objeto de la representación.

En el marco de los estudios sobre representaciones sociales, Cuevas (2016) sugiere el uso de la entrevista como instrumento, pues “permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social” (p. 118). Para ella, este instrumento ofrece un cerco discursivo, que delimita el contenido de las representaciones con una

interpretación apropiada. Hay que recordar que las entrevistas han sido la vía más utilizada por los precursores de la teoría marco de esta investigación (Moscovici, 1979; Jodelet, 2003). Considerando el objetivo de este estudio, la entrevista es el método que facilita con mayor precisión capturar las representaciones sociales de los directivos y docentes sobre el liderazgo.

Taylor y Bogdan (1987) parten de la premisa de que si se quiere saber cómo piensan las personas sobre algún fenómeno social o sobre sí mismas, lo más lógico es preguntarles de manera directa, a través de la forma más antigua de obtener conocimiento sistemático: la conversación. Así, la entrevista es un espacio comunicativo que da cuenta del mundo donde viven los sujetos. Los autores agregan que en esta se construye el conocimiento a partir de la *inter-acción* entre la persona que entrevista y el entrevistado (p. 24). La información derivada de las preguntas se convertirá en la data. Sin embargo, el sujeto que responde no necesariamente tiene conciencia del valor de lo expresado.

En este apartado se ha indicado el nivel epistemológico, la metodología seleccionada y el método utilizado para la recolección y análisis de los datos en la investigación. Por tanto, en los siguientes sub-apartados se describirán las fases que dan cuenta de estos aspectos.

### **3.3 Fases de la Investigación**

Para Hernández, et al. (2014), las etapas del diseño constituyen las “acciones que efectuamos para cumplir los objetivos de la investigación y responder a las preguntas del estudio; son acciones que se yuxtaponen, además de ser iterativas o recurrentes. Para estos autores no hay momentos en el proceso en el que podamos decir: aquí terminó esta etapa y

ahora sigue tal etapa” (p. 393). En este sentido, conviene aclarar que, en el análisis de los datos, la investigadora regresó a las otras fases y requirió mayor información.

Cada fase de la investigación se cruza, se alimentan de otras, sin embargo se ha dispuesto una descripción del proceso investigativo, de manera de reportar la sistematicidad, coherencia y trato riguroso del estudio de las representaciones sociales sobre el liderazgo directivo. Es así, que a partir de la revisión de fuentes sobre metodología, la investigación se conformó en cinco fases: 1) reflexión y planeación; 2) decisiones técnicas; 3) aplicación de las entrevistas; 4) tratamiento del dato empírico, y 5) redacción de los hallazgos.

### ***3.3.1 Fase Uno: Reflexión y Planeación***

La primera fase fue reflexiva y de construcción del objeto de estudio. Aquí correspondió la problematización y las investigaciones previas sobre el tema, hasta identificar los objetivos en un marco paradigmático específico como es el interpretativo. En esta etapa, se revisaron los antecedentes sobre estudios de representaciones sociales relacionados con el campo educativo, haciendo énfasis en la óptica de docentes o directores con respecto a las dinámicas escolares. Seguidamente, se estableció la planeación, el contexto de la investigación y la selección de la estrategia metodológica, dando estructura al estudio. Esta fase fue más documental. De esta manera, se hizo una revisión del contexto del liderazgo directivo en México.

Por tanto, en esta fase se observó que el liderazgo directivo en la dinámica escolar, presenta una distancia con los planteamientos de la literatura. Es así, que desde las representaciones sociales, como fuente de conocimiento cotidiano, se esperaba conocer de

la voz de los involucrados la interacción con el liderazgo, qué información, actitud e interpretación le otorgan a este. De manera de comprender el por qué de dicha distancia.

### ***3.3.2 Fase Dos: Decisiones Técnicas***

En la segunda fase se tomaron las decisiones técnicas para la entrada al campo, como la selección y diseño del instrumento más adecuado de acuerdo con los objetivos de la investigación, además de la identificación de los informantes claves; la elección de las escuelas donde se entrevistarían a los docentes, y el pilotaje del instrumento. En los siguientes sub-apartados se describe cada una de estas decisiones, que permiten mostrar el proceso seguido para la recolección de datos y su respectivo análisis, que dieron los resultados que se exponen en el siguiente capítulo.

#### **3.3.2.1 Selección del Instrumento de Recolección de Información y su Pilotaje.**

El método seleccionado para la investigación fue el interrogativo, en este caso el instrumento es la entrevista. Debe aclararse que existen diversos tipos de entrevista, de acuerdo con lo que se desee indagar. No obstante, para Taylor y Bogdan (1987) la entrevista cualitativa más valorada es la que se realiza a profundidad, puesto que es más abierta y flexible, por lo que puede enmarcarse en conversación fluida fácilmente. También hay otras entrevistas semi-estructuradas que se diseñan a partir de una sucesión de temas con preguntas guías y considerando la incorporación de otros datos que se integren a la conversación (Alvares-Gayou, 2013).

Festinger y Kats (1992) refieren que la elección de un método se relaciona con los criterios de confiabilidad y validez del dato obtenido. Esta confiabilidad viene representada por la calidad y extensión de la información y por su capacidad para responder a las

preguntas del estudio. Por eso, debe detallarse el proceso implementado en las entrevistas. Según Taylor y Bogdan (1987), varios factores inciden en su realización, desde el entusiasmo del investigador hasta el agotamiento que puede surgir en la conversación. La construcción paso a paso de las fases de aplicación de las entrevistas contribuye con el cumplimiento de la confiabilidad y validez.

En este sentido, el primer proceso para el diseño del instrumento consistió en la identificación y vinculación del propósito del estudio, la pregunta de investigación y los objetivos. Por tanto, la elaboración de las interrogantes de la entrevista semi-estructurada se orientó a la obtención conocimiento empírico sobre las experiencias subjetivas de los actores escolares (directivos y docentes), y estas con relación a su contexto, recordando que el enfoque es procesual.

Posteriormente, se diseñó un guion de entrevista, que aunque no es una entrevista estructurada, requiere igualmente la identificación de enunciados que permitan capturar las dimensiones de las representaciones sociales. Este diseño implicó dos acciones: una de planificación o formulación de las preguntas guías para la entrevista y otra de acción que corresponde al pilotaje del instrumento.

Con respecto a la primera acción, sobre la formulación de las preguntas, estas se elaboraron con base en la vinculación de tres elementos: a) los objetivos de la investigación, b) las dimensiones que constituyen el contenido de la representación social (información, significado y actitud), y c) los observables derivados de dichos contenidos.

Para diseñar las preguntas, se consideraron las dimensiones de las representaciones sociales. La respuesta a las interrogantes arrojaron datos sobre el conocimiento, la calidad y cantidad de información que tienen los docentes y directivos acerca del liderazgo en la función de dirección. Con relación a la dimensión de campo de representación (imagen), las

preguntas descubrieron la interpretación que otorgan los actores educativos sobre el objeto de representación y las preguntas sobre la actitud demostraron con sus respuestas las reacciones, valoraciones o elementos afectivos. Finalmente, a razón del enfoque procesual, se elaboraron preguntas que vincularon a los sujetos con su contexto, para así explorar la interacción e influencia del espacio-tiempo en la configuración de sus representaciones

Como bien advierte Jodelet (2011), las RS no se muestran con la indagación de una sola dimensión, sino que resultan de la integración de todas ellas. Por esta razón, es que fue muy importante cuidar la formulación de las preguntas. Solo de esta manera se podía garantizar la definición de cada dimensión para luego ver, conjuntamente, las respuestas capturadas en los datos.

Para el primer instrumento de entrevista se elaboraron 38 preguntas dirigidas al equipo directivo y 34 para los docentes. En posteriores revisiones, en el marco de los seminarios de investigación, el cuestionario se redujo, primero, a 25 preguntas para docentes y equipos directivos y, luego, a 19 para los directivos y 18 para los docentes. Esta vinculación de las dimensiones mencionadas derivó en el instrumento que se sometió a aprobación y pilotaje entre los meses de diciembre 2019 y febrero de 2020.

Con respecto a la segunda acción correspondiente al pilotaje, esta exigió una revisión de la propuesta del instrumento por parte de especialistas, para posteriormente aplicar la entrevista piloto a una docente, que no se encontraba entre los sujetos seleccionados para la investigación

La prueba de los instrumentos es primordial porque permite identificar la eficacia del método en cuanto a la administración del tiempo y la verificación de las preguntas, que estas sean comprendidas fácilmente y respondan a los objetivos del estudio (Festinger y Katz, 1987). Además, la prueba corrobora si las preguntas favorecen o no el acercamiento

de los entrevistados (Cannell y Kahn, 1987), aspecto que influye en su disposición a dar más información sobre su realidad.

La revisión del instrumento estuvo en manos de tres grupos de personas: 1) especialistas en representaciones sociales, 2) especialistas en pedagogía, y 3) personas externas al campo académico. Este último conjunto sirvió para verificar si las preguntas podían ser comprendidas por cualquier persona, aunque no se encontrara relacionada con el contexto de los sujetos de representación de la investigación.

El instrumento y los objetivos del trabajo se enviaron a cuatro investigadores especialistas en estudios de representaciones sociales y se recibieron las observaciones de tres de ellos. Del segundo grupo, se obtuvo la respuesta de tres de cuatro pedagogos. Con respecto a las personas fuera del campo educativo, se envió el instrumento a cinco, quienes enviaron sus comentarios respectivos.

Tanto las observaciones de los grupos de personas mencionados como las del comité tutor derivaron en un instrumento que se llevó a una segunda valoración, que fue la aplicación de una segunda prueba piloto de entrevista. Esta se realizó gracias a la colaboración de una docente con experiencia en escuelas secundarias y preparatorias.

La entrevista con la informante fue, en general, fluida. La docente ofreció su testimonio sobre el liderazgo en la función directiva, a partir de su experiencia en dos escuelas. Ella elaboró un discurso comparativo con visiones positivas y negativas acerca del liderazgo en la función de dirección.

Además, se hizo un ejercicio de análisis de los datos de la entrevista piloto para corroborar que se estuviera dando respuesta a los objetivos específicos. Así como los ajustes en el proceso de análisis de datos. Esto permitió re-orientar algunas preguntas del instrumento. Como se ha mencionado, la elaboración de las interrogantes surgió de la

concepción de cada dimensión de las representaciones sociales, la tabla 2 señala el número de preguntas por cada dimensión y el contenido de cada pregunta, esto según los sujetos de representación participantes.

**Tabla 2**

*Estructura del instrumento*

Sujetos	Número de preguntas	Dimensión de las RS	Contenido
Equipo directivo y docentes	6	Condiciones de producción	Preguntas dirigidas a formular el perfil de los entrevistados, contexto escolar
	6	Información	Interrogantes relacionadas con la selección del conocimiento (experiencia, aprendizajes) obtenido en su labor docente asociadas al liderazgo en la función de dirección.
	6	Campo de presentación	Preguntas que indagaron sobre la imagen o interpretación que hacen sobre su relación e interacción con el liderazgo en la función de dirección.
	4	Actitud	Se incorporaron interrogantes acerca de la postura de los maestros y los mismos directores ante el ejercicio del liderazgo que viven en las escuelas.

*Nota:* elaboración propia

La tabla 2 destaca que a los docentes se les realizaron dos preguntas menos, puesto que eran más dirigidas al director.

Finalmente, como se ha mencionado el contenido de las preguntas del instrumento interrogativo se alinea con los objetivos de la investigación y con las dimensiones de las RS, y en la tabla siguiente se resume la ruta de indagación.

**Tabla 3***Elementos observables por cada dimensión de RS*

Dimensión	Observables
Información	a) el conocimiento requerido para el ejercicio del directivo; b) el conocimiento sobre el liderazgo en la función de dirección y; c) los referentes del liderazgo directivo.
Campo de representación	Interpretación que tienen los sujetos de representación acerca del liderazgo directivo.
Actitud	Posicionamiento/postura de los sujetos de representación frente al liderazgo en la función de dirección.
Condiciones de producción	Contexto de elaboración de la RS a) influencia del marco de gestión del sistema educativo mexicano b) dinámica cotidiana de la escuela.

*Nota.* Elaboración propia a partir de los objetivos de la investigación

Por otra parte, la tabla 3 da cuenta de la ruta es la que permitió construir los datos a partir de los resultados de las entrevistas y no perder el objetivo de develar e interpretar la RS sobre el liderazgo directivo. Es decir, la conversión de las narrativas de las entrevistas a datos se realiza a partir de estos elementos observables por cada dimensión.

### **3.3.2.2 Selección de los Sujetos de Representación: Definiciones y Proceso.**

Los textos que orientan las investigaciones con un enfoque cualitativo ofrecen distintas estrategias para la selección de las unidades de análisis, siempre que concuerden con los objetivos del estudio. Esto implica hallar casos que proporcionen información suficiente para observar con detalle y profundidad el fenómeno social en cuestión (Patton, 2002).

La aproximación a los sujetos de la investigación está determinada por varios elementos. Taylor y Bogdan (1992) indican que hay ciertos aspectos que deben considerarse

para seleccionar y esperar la participación de las personas involucradas, como la garantía de su anonimato, su motivación y el comportamiento ético del investigador (por ejemplo, no hacer pagos por entrevistas).

Al iniciar un estudio cualitativo no siempre se sabe cuántos sujetos participarán, por eso, es necesario conocer el contexto y fijar un número aproximado de sujetos disponibles para entrevistas, y si estas serán una o más para cada uno (Taylor y Bogdan, 1992). Martínez-Salgado (2012) agrega que el tamaño de la unidad de análisis, o como lo llama-la muestra- no siempre se establece al iniciar la investigación con este tipo de enfoque, sino que se llega a conocer realmente al finalizar el estudio. Ella refiere, que “el diseño de muestreo orienta la forma en la que empieza a buscarse a los participantes, pero su incorporación se hace en forma iterativa, de acuerdo con la información que va surgiendo en el trabajo de campo” (p. 617).

Vasilachis (2006) propicia que en las investigaciones los sujetos sean colocados en el centro del estudio. Por eso la tendencia de denominarlos colaboradores, porque le aportan al investigador los insumos necesarios para que la investigación cumpla su cometido, es además una manera de reconocer y valorar su postura ante el tema explorado. En ese sentido, identificar a los colaborados o posibles personas a entrevistar, en ocasiones, es un proceso que se realiza durante o después de la primera inmersión al campo.

La relevancia de la selección de los sujetos o colaboradores recae más en los aportes de la información a los objetivos del estudio que en la cantidad de involucrados, lo que convierte en un reto establecer una cantidad exacta de participantes al comienzo (Taylor y Bogdan, 1987; Mendieta, 2015). Para Álvarez-Gayou (2013) en las investigaciones cualitativas, la representatividad no es la prioridad, por lo que los hallazgos son igualmente aceptables en casos de grupos reducidos de personas.

Hernández et al. (2014) caracterizan la selección de los colaboradores en estudios cualitativos o la unidad de análisis, de acuerdo con los siguientes criterios: a) se ajusta a la reflexión sobre lo observado en el campo y a los objetivos planteados, b) no es probabilística y c) no busca generalizar resultados. De este modo, el número de los sujetos participantes en esta investigación estuvo determinado por “la naturaleza del fenómeno, la capacidad de recolección y análisis, la saturación de categorías [y su] entendimiento” (Hernández et al., 2014, p. 183). Esto reafirma, que la unidad de análisis debe vincularse más al objeto de estudio, a su accesibilidad y significación, que a una cantidad específica.

En este sentido, los tipos de identificación de la unidad de análisis que emplea un investigador cualitativo son variados. Hernández et al., (2014) estudian el muestreo por cuotas de voluntarios y la participación de expertos de casos-tipo. Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) analizan la estrategia del muestreo teórico, que plantea que el número de sujetos entrevistados será proporcional a lo sustancial de la participación en cuanto al contenido informativo con el que contribuyen.

En esta investigación, se ha seleccionado el muestreo teórico, porque su análisis no requiere una gran cantidad de personas, sino la seguridad de que la información suministrada es significativa para el estudio, lo que facilita la comprensión teórica y empírica para los investigadores. Se entiende que en investigación cualitativa la concepción de muestreo puede traer confusión porque se relaciona más con la perspectiva cuantitativa, sin embargo los autores mencionados denominan de esa manera (muestreo teórico) al tipo de selección de los colaboradores del estudio cualitativo.

Hernández et al.(2014) recomiendan cantidades aproximadas entre 6 a 12 participantes para los estudios cualitativos y hasta 10 sujetos en el caso del enfoque interpretativo. En este caso, ante las dificultades de acceso a las instituciones educativas, en

especial públicas, se optó por las experiencias de escuelas donde la autora había realizado un acercamiento en el marco de los estudios de Maestría en Pedagogía. De igual manera, se retomaron los contactos con una escuela secundaria de la Alcaldía de Iztapalapa donde se habían hecho actividades voluntarias para la prevención de la violencia escolar. Esta aproximación puntual al inicio de la investigación permitió obtener algunos elementos básicos para la elaboración de la idea inicial de la investigación y la delimitación correspondiente.

Ahora bien, teniendo en cuenta los problemas de acceso a las escuelas mexicanas, en este estudio se pensó utilizar la muestra teórica de 10 colaboradores. Asimismo, se empleó la técnica de la “bola de nieve” para consolidar el grupo de informantes (Taylor y Bogdan, 1987, p. 109). Esta fórmula consiste en que un sujeto remita la iniciativa de la investigación a otros, y este a su vez ofrezca otros contactos (Mendieta, 2015). Es así, que la primera docente entrevistada acerca a la investigadora con otro posible docente invitado al estudio.

Adicional a lo anterior, es importante definir los tipos de informantes requeridos para la investigación. Mendieta (2015) aclara que en esta etapa existen dos tipos de informantes: clave y general. Los primeros son los participantes que hablan “del fenómeno en relación a todo, que tiene amplio conocimiento en relación a todo” (p. 1148). Es decir, para esta investigación los informantes claves fueron aquellos docentes que lograron describir y exponer su punto de vista sobre el liderazgo en la función de dirección, ya sea porque interactúan con este o porque forman parte del equipo directivo. Por otra parte, los informantes generales son los que ven el “fenómeno de una manera parcial” (p. 1148). Para esta investigación se consideraron los informantes claves.

El proceso de selección de los colaboradores se centró en dos Escuelas Secundarias Técnicas de la Alcaldía de Iztapalapa. En su primer acercamiento, la autora contactó a una docente clave que le sirvió de vínculo con los directivos de una de las escuelas. Aunque esta comunicación fue primero telefónica, después se acordó una cita en la institución para presentar esta propuesta investigativa.

En este encuentro, se mencionó el objetivo de la investigación y, a modo de negociación, los subdirectores solicitaron la socialización de los resultados de la investigación con el equipo docente.

La informante clave fue la persona que inició la “bola de nieve” entre los docentes participantes. El contacto con el director fue distinto, pues se requirió de una carta oficial de parte de la coordinación de posgrado, en la que se indicaron los objetivos de la tesis. El contacto con los docentes de la segunda escuela también fue a partir de la persona clave de la primera escuela, debido a que varios docentes de allí fueron sus compañeros en algún momento.

Las características de búsqueda de los colaboradores se centraron en los siguientes aspectos: docentes con por lo menos cinco años de ejercicio, equipo directivo con más de 3 años en esa función y paridad de género y de participantes entre ambas escuelas.

Se ha mencionado que, para los estudios cualitativos, lo relevante es la riqueza y profundidad de la información que pueda obtenerse de los colaboradores, por lo que el énfasis no está en garantizar un número amplio de participación, en este caso, de los sujetos de representación. En este punto, la investigadora se cuestionó sobre la cantidad de colaboradores para las entrevistas. Para dar una respuesta sustentada en un marco de referencia de investigaciones cualitativas, se empleó la saturación teórica.

La saturación teórica ocurre cuando el investigador asume que la información ha sido recabada y que con las siguientes entrevistas o aplicación de otros instrumentos ya no encontrará mayores elementos distintivos o aportes significativos que den respuesta a su pregunta de investigación (Martínez-Salgado, 2012). Sin embargo, para Morse (1995), este procedimiento puede derivar en una falencia si el investigador tiene una visión restringida de lo que le interesa hallar. Otros expertos cuestionan la saturación debido a la complejidad que caracteriza a la realidad (Martínez-Salgado, 2012).

Este último aspecto se refiere a que los sujetos se relacionan en un espacio y tiempo dinámicos. En consecuencia, la saturación teórica no sería suficiente para determinar hasta qué punto debe recolectarse la información. Mayan (2009) ofrece una zona intermedia entre la saturación y los alcances de un estudio riguroso, a través del discernimiento del investigador: este será responsable de determinar la proporción del material que demuestra y resuelve sus interrogantes de investigación, en especial, a partir de datos convincentes sobre la realidad observada.

Esta discusión se presenta porque, en la investigación cualitativa la selección de las unidades de análisis determina su objetividad. Se trata de un cuestionamiento de enfoque positivista, en el que lo relevante es la generalización, esto es, condensar una parte de la realidad y comprenderla en el marco de su propio contexto. Es así, que se empleó el criterio de la saturación propuesto por Mayan, quien le otorga al investigador la responsabilidad de discernir si lo recopilado con cierto número de entrevistas es pertinente para ofrecer una información completa sobre el fragmento de la realidad seleccionado.

Por esta razón, se valora la participación de los ocho docentes y se reconoce que los datos suministrados no dan cuenta de la realidad de todas las Escuelas Secundarias Técnicas, sino de un entorno educativo específico. Esto permitió tener una mirada distinta

respecto a la interacción escolar en el marco de la representación social sobre el liderazgo en la función de dirección. Esta información dio respuesta a las preguntas de investigación.

### ***3.3.3. Fase Tres: Aplicación de las Entrevistas y Ajustes***

Como se ha establecido antes, el acercamiento al campo se realizó mediante la vinculación con una de las escuelas (E1), y la docente clave de esta contribuyó en la vinculación con el resto de los colaboradores. Con respecto al contacto inicial, la comunicación fue fluida con la informante clave, quien accedió a la primera entrevista en diciembre de 2020. Más tarde, contribuyó a contactar a los demás docentes.

Inicialmente las entrevistas estaban contempladas para realizarse entre abril y julio de 2020. Sin embargo, al presentarse la emergencia sanitaria con la COVID-19, las escuelas cambiaron radicalmente su quehacer educativo, trasladando la enseñanza al hogar de sus alumnos. Esto obligó a realizar ajustes a la metodología, como tomar la decisión de realizar las entrevistas en modalidad virtual sincrónica, por medio de una plataforma tecnológica.

Aunado a esto, los docentes no estaban en condiciones de acceder a un diálogo como al inicio de la investigación. Por tanto, el cronograma de entrevista se fue desplazando hasta realizar la primera semana del mes de diciembre de 2020. Se realizaron seis entrevistas entre enero y septiembre de 2021. Las dos restantes correspondían precisamente a la máxima autoridad de cada escuela.

Al respecto, hay que señalar que fue compleja la comunicación, ya que estos directores manifestaban no contar con el tiempo de acceder a una entrevista. Finalmente, dado el seguimiento continuo, uno de ellos manifestó que para poder dar la entrevista se debía contar con el permiso de la Dirección General de las Escuelas Técnicas de la Ciudad de México. Solicitud que se realizó en el mes de julio de 2021 y fue aprobada. No obstante,

los directores continuaron con la negativa. Lo que llevó a valorar las alternativas para acceder a su participación como pieza clave para develar las representaciones sociales sobre el liderazgo en la función de dirección.

Una de las estrategias aplicadas para acceder a la máxima autoridad escolar de ambas escuelas, fue el envío de un cuestionario para que estos lo respondieran. El cual contenía las preguntas que se les realizaría en la entrevista. Instrumento con igual pertinencia para el enfoque cualitativo y el rastreo de las representaciones sociales (Araya, 2002). La recepción del instrumento no sucedió. Cabe destacar, que de haber recibido el cuestionario se tenía contemplado re-valorar la técnica de análisis de datos.

En la búsqueda de otras alternativas ante las limitaciones de acceder a las entrevistas con la máxima autoridad de cada escuela, se valoró tanto las condiciones contextuales de la pandemia, las posibles tensiones debido a la insistencia, como volver la mirada al material existente. Se tenían seis entrevistas, cuatro correspondían a docentes y dos a subdirectores, es decir, parte del equipo directivo; esto ya representaba una mirada distinta y más cercana al liderazgo en la función de dirección. Por tanto, se decide explorar la posibilidad de entrevistar a dos docentes más, uno por cada escuela, de manera de contar con un equilibrio en las entrevistas por escuela.

En la aplicación de las entrevistas se procedió con el protocolo correspondiente, a través de hacerles llegar previamente el consentimiento informado, para que estuvieran al tanto de la confidencialidad de su identidad y de que la sesión sería grabada para efectos de su transcripción. Se hizo mención del objetivo de la investigación y de la explicación de la dinámica del encuentro. Las entrevistas se realizaron, como ya se mencionó, por medio de una plataforma virtual, lo que permitió mayor fluidez en la conversación. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y media a dos horas y media.

Dentro de las limitaciones encontradas, se tiene que algunos docentes no tenían buena recepción de internet, lo que llevó a tomar la decisión de realizar dos entrevistas vía telefónica (video llamada por whatsapp). Para el momento, la etapa de emergencia sanitaria estaba en la situación de resguardo en casa, y tal condición dificultó hacer la entrevista de manera presencial a estos dos docentes que no tenían mayor acceso a internet. Inclusive las clases o interacción con sus alumnos, resultaban también limitadas al uso de whatsapp o acompañamiento de manera asincrónica.

Finalmente, se aplicaron ocho entrevistas: cuatro a colaboradores que laboran en la escuela denominada E1 y cuatro a los que trabajan en la otra institución de la misma Alcaldía, identificada como E2. Recopilado el material, se procedió a transcribir las ocho entrevistas en su totalidad y a realizar el análisis correspondiente.

#### ***3.3.4 Fase Cuatro: Tratamiento del Dato Empírico***

En este apartado se describe el procedimiento utilizado para el análisis de la información recabada a través del método de recolección de las entrevistas. Taylor y Bogdan (1987) refieren que a medida que el investigador recopila los datos, sostiene en mente sus objetivos y los temas que surjan en el proceso, mientras crea proposiciones en el camino.

La mayoría de las investigaciones generan un gran cúmulo de información numérica o de carácter cualitativo que se expresa de manera escrita o mediante transcripciones de notas de campo, pero a estos datos hay que darles “sentido” (Álvarez-Goyou, 2003, p. 187). Por sí sola, la información recolectada no responde a los objetivos propuestos, es tarea del investigador tratarla de manera sistemática para convertirla en dato útil que permita interpretar y comprender el fenómeno estudiado.

Se planteó realizar un análisis de contenido porque es una valiosa “técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos”, que este caso son las transcripciones de las entrevistas realizadas (Espin, 2002, p. 96). Para Escalante (2009) el análisis de contenido de un texto o narrativas capturadas en las investigaciones, implica conectar “el lenguaje y el contexto social e incluye las situaciones en que se produce” y esto a su vez, encierra tres procesos: a) la elección metodológica, b) la construcción del corpus, y c) el análisis estadístico (p. 56).

Existen variados enfoques para la realización del análisis de contenido del corpus textual de una investigación, estos pueden ser léxicos, lingüísticos, cognitivos y temáticos (Escalante, 2009). Este autor, refiere que el primer enfoque se aproxima al texto para conocer lo que expresan los sujetos de la investigación; el lingüístico trata de identificar el cómo expresan un determinado tema; el cognitivo intenta reconocer el pensamiento de los entrevistado, y finalmente el enfoque temático busca “interpretar el contenido”, es decir estudiarlo y analizarlo (p. 56).

Es así, que la revisión del corpus textual como resultado de las entrevistas, se realiza por medio de un análisis de contenido de tipo temático. Dicho análisis consiste en

leer un corpus, fragmento por fragmento, para definir el contenido y las categorías pueden ser construidas y mejoradas en el curso de la lectura del corpus textual. Al comienzo, las significaciones de los textos son categorizadas según el modelo que guía al investigador, se trata de la famosa “grilla de análisis”: matrices para frases o temas. En una segunda etapa, interviene el análisis estadístico sobre los elementos de la grilla de análisis: frecuencia de aparición, variación según los hablantes, según los

contextos, interdependencia entre los elementos de un modelo (Escalante, 2009, p. 64).

Este planteamiento ofrece un guía inicial para el estudio de las narrativas encontradas de los testimonios de los docentes, que parte de una lectura minuciosa de la transcripción de las entrevistas, posteriormente promueve una clasificación de las temáticas apoyada en elementos numéricos.

Para transitar de lo informativo al dato se requiere de un serie de pasos que permitan dar riguridad a dicho transitar. Álvarez-Gayou (2013) sostiene que este proceso debe ser “sistemático, siguiendo una secuencia y un orden” (p. 163). En cambio, Taylor y Bogdan (1987) ofrecen una ruta de dos etapas: en una se descubren los temas y se elaboran los “conceptos y proposiciones”; en la segunda, se procede a codificar y a refinar los datos hasta la comprensión profunda del fenómeno en estudio (p. 163).

Cuevas (2016) sugiere cinco etapas de análisis de datos en el marco de los estudios de las representaciones sociales, que van desde el reconocimiento de los temas recurrentes para agruparlos, hasta la consolidación de las categorías identificadas.

Con base en las recomendaciones de estos autores, se planteó realizar un análisis de contenido en seis etapas, pues, de acuerdo con Abric (2001), la aplicación de las entrevistas en representaciones sociales y sus datos derivados requieren una revisión a fondo. Desde la perspectiva de Bardín (1996), este análisis de contenido debe considerar tanto los elementos cualitativos como cuantitativos, porque se trata de técnicas para extraer “indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos

relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (p. 32).

Lo anterior demanda que el investigador observe la totalidad del discurso rescatando los elementos, detalles y relaciones que faciliten la interpretación de la visión de los entrevistados respecto al objeto de estudio. Se destaca que la sistematicidad del proceso de análisis dependerá de las reglas de organización para revisar los datos (Andréu, 1998).

Para Andréu (2002) el análisis de contenido de naturaleza temática implica observar los conceptos en el discurso, a través de la identificación de las frecuencias, dirección y adjetivos, la clasificación de los tópicos y la relación de las palabras con el contexto del entrevistado. Este es el análisis exhaustivo de la narrativa desde diferentes ángulos.

Observar la frecuencia y otros elementos numéricos son aspectos fundamentales para un tipo de análisis lexical, no tanto para el análisis temático que se realiza en esta investigación. Sin embargo, se consideró dado que este tipo de análisis permite “que el investigador pueda realizar procesos de identificación y clasificación temática y crear un lenguaje de clasificación” (Escalante, 2009, p. 56).

Se ha mencionado que dentro de estos elementos se encuentra la frecuencia ponderada, esta ayudó a codificar la relevancia de los temas para los entrevistados y contrastarlo con los objetivos de la investigación (Bardin, 1996). Con respecto a la dirección del texto Andréu (2002) menciona que el reconocimiento de la dirección de la narrativa refiere el sentido bidireccional de los datos.

Por otra parte, Bosque (1993) advierte la insistencia por definir a los adjetivos como palabras que anuncian cualidades de ciertas entidades o sustantivos, aunque esto no sea siempre así. El autor indica, por ejemplo, que los adjetivos relacionales, los no predicativos, clasificatorios y denominales no señalan una cualidad del sustantivo y, sin embargo,

cumplen con la tarea de particularizarlo. Siguiendo la lingüística francesa, Bosque reitera el error de tratarlos como adjetivos calificativos cuando no lo son. Para él, el adjetivo relacional o clasificativo inserta un dominio para comprender el vínculo que hay entre este y de lo que se habla.

En este caso, el adjetivo expresado por los entrevistados introduce un dominio por el cual comprenden e interpretan el liderazgo directivo. Además, este plantea la forma en que se puede clasificar, dada la experiencia y cúmulo de conocimiento de los maestros en sus escuelas.

De acuerdo con Ramírez, et al. (2018), los adjetivos calificativos pueden expresar las propiedades inherentes a un referente o también pueden ser evaluativos—efectivos. No obstante, Bosque (1993) explica que los relacionales clasifican o inscriben a las entidades en ciertas clases y, por otra parte, presentan sus contenidos argumentativos. Para efectos de esta investigación, se consideraron estas definiciones para agrupar los adjetivos calificativos (evaluativos-afectivos) y los relacionales, de manera de comprender mejor el sentido del liderazgo directivo en su realidad escolar.

Por su parte, la clasificación de los tópicos se refiere a los temas que son centrales para los entrevistados

La perspectiva de Van Dijk (2000; 2003) plantea que el análisis de contenido se dirige a indagar los temas que abordan los hablantes, las proposiciones de las que se apoyan para comunicar una idea, y las elecciones léxicas que estos hablantes deciden transmitir. Aunque él se enfoca más hacia un análisis crítico del discurso (ACD) se consideran varias de sus contribuciones.

Por otra parte, Van Dijk (2003) señala que las formas del discurso como: las figuras retóricas; las objeciones; las pausas o titubeos no expresan directamente un significado,

pero sí aluden a las “propiedades pragmáticas de un acontecimiento comunicativo, como la intención, el estado de ánimo que lo inspiró o las emociones de los hablantes, la perspectiva que éstos tienen sobre los acontecimientos de los que conversa” (p. 158). En este sentido, las figuras retóricas como las metáforas contribuyen a comprender aún más el estado emocional que rodea a la representación social sobre el liderazgo directivo, en especial ofrece elementos para la interpretación de la dimensión de actitud.

Lo anterior es reforzado por Salinas (2021) al señalar que la “abstracción metafórica representa una clave con la que explicar las capacidades de razonamiento humano abstracto, incluyendo el razonamiento científico” (p. 2). Es decir, en este recurso se encuentra la posibilidad de capturar aún más las representaciones sociales acerca del liderazgo en la función de dirección por parte de los docentes y equipos directivos, debido a que narran a través de la metáfora su concepción abstracta del objeto de representación.

Cabe mencionar, que este proceso de revisión de las metáforas no se tenía contemplado, se tuvo que acudir a su análisis por la reiterada presencia de estas en las narrativas de los colaboradores. Esta decisión se justifica a partir del planteamiento de Van Dijk (2003), quien plantea que no hay un método preciso para el análisis de contenido de las narrativas, que esta es construida por el investigador considerando los objetivos, intereses de los sujetos entrevistados y el contexto. Es así, que la pertinencia de incorporar las metáforas obedece a que la investigadora observó la riqueza informativa que estas ofrecían en el marco del estudio, cuya información traducida a dato contribuyó a un mayor acercamiento al análisis de la representación social encontrada.

Según lo mencionado, la observación general de la información suministrada por las entrevistas permitió visualizar que la narrativa recolectada estaba enunciada en gran medida en un lenguaje metafórico. Esto llevó a la investigadora a recordar la importancia que le

otorga tanto Moscovici como Jodelet al lenguaje, quienes inclusive utilizan metáforas para explicar la teoría de las presentaciones sociales.

Las metáforas son consideradas para un análisis más lingüístico. No obstante, Andreu (2002) especifica las fronteras entre análisis lingüístico y análisis de contenido. Para él, el primero explora las normativas de la función del lenguaje y el segundo se enfoca en la puesta en práctica de dicho lenguaje. De acuerdo con la presencia de las metáforas en las respuestas de los sujetos de representación y de la relevancia otorgada al lenguaje en la propia teoría de las RS, se toma la decisión de analizar dichas metáforas. Ahora bien, su exploración se plantea desde la perspectiva de su contribución a comprender cómo por medio del lenguaje los docentes y equipos directivos intentan explicar lo que conocen, experimentan y sienten sobre el liderazgo directivo.

Toda vez identificado lo que se observaría de toda la información suministrada por las entrevistas para la realización del análisis de contenido, la construcción de datos se organizó y desarrolló mediante las siguientes seis etapas: a) transcripción detallada; b) identificación y clasificación de los temas centrales; c) observación de la narrativa general; d) construcción de las categorías, revisión y ajustes; e) elaboración de inferencias, y f) relación entre los datos encontrados y las dimensiones de las representaciones sociales. A continuación se describe el proceso en cada uno de las etapas del análisis.

#### **3.3.4.1 Transcripción Detallada.**

Realizadas las entrevistas, se procedió a transcribirlas en su totalidad, respetando los sonidos o silencios que agregaban significado a las respuestas. En el estudio de representaciones sociales las respuestas se van develando a lo largo del discurso de la entrevista, por lo que es un error metodológico solo considerar fragmentos aislados de las

mismas (Cuevas, 2016). Por tanto, se llevó a cabo una transcripción de tipo literal, pues las muletillas, silencios o expresiones coloquiales son de gran utilidad para identificar algunas emociones, como ocurre con la dimensión de actitud.

Toda vez realizada la entrevista, se procedía de manera inmediata a su transcripción, esto permitió a la investigadora registrar las impresiones iniciales en cada tema abordado. Como se mencionó, se anotaban los silencios, pero también lo que la investigadora observaba con respecto a la relación de la información suministrada y las preguntas de investigación.

Las entrevistas duraron en promedio dos horas, lo que representa de 35 a 40 páginas por transcripción. Es decir, la observación de los datos implicó la lectura, re-lectura y análisis de un poco más de 200 páginas.

#### **3.3.4.2 Identificación de Temas Centrales.**

En esta etapa del proceso de análisis, se identificaron los temas centrales a partir de la lectura reiterada de la información. Según Taylor y Bogdan (1987), la lectura repetida de las transcripciones permite al investigador conocer y aprender casi de memoria los datos para luego descubrir los temas subyacentes. Los autores agregan que es de suma importancia registrar el instinto del investigador o las ideas que surjan en la medida en que lee, ya que sus reflexiones y observaciones mostrarán con mayor fluidez estos tópicos.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2013), una manera de iniciar esta búsqueda de temas centrales, se encuentra en la comparación de las expresiones de los participantes, con la intención de encontrar ciertas tendencias en las transcripciones. Los temas o pautas indican unos significados, palabras, valoraciones y emociones que también forman parte del punto de vista de los entrevistados.

Precisamente, en esta revisión se observaron contrastes y puntos en común a pesar de que se trataba de dos escuelas diferentes. Esto permitió la realización de una lista de temas que fue cotejada con los objetivos y con las dimensiones de las representaciones sociales. La lista incluyó las siguientes temáticas: a) trayectoria del docente en el sistema educativo y su experiencia con los directores; b) definición de lo que es un director para los entrevistados; c) funciones del directivo; d) limitaciones en su formación; e) definición de liderazgo; f) prácticas de liderazgo que han experimentado a lo largo de su carrera; g) las prácticas con los cuales se sienten identificados o deseables; h) reacciones y emociones frente a las prácticas de liderazgo; i) contexto político de las escuelas secundarias técnicas, y j) el rol del directivo en pandemia.

Posteriormente, se procedió a la clasificación de los temas. Este proceso se construyó desde dos perspectivas: las de las personas entrevistadas y la del investigador ante los datos (Taylor y Bogdan, 1987). Las clasificaciones desde la perspectiva de los entrevistados estuvieron signadas por una narrativa donde se hacía presente la comparación constante entre dos tipos antagónicos de liderazgo, de acuerdo con sus experiencias. Por parte de la investigadora, la clasificación de los temas centrales y sus posteriores categorías obedecen a la información que responde a los objetivos y dimensiones de las representaciones sociales. Esta primera clasificación dio pie a la construcción de categorías, en una primera instancia: a) liderazgo autoritario; b) directivos preparados y con una práctica de liderazgo humano; c) formación limitada en liderazgo; d) actitudes frente al liderazgo directivo, y e) la política en las escuelas. La revisión constante y codificación de frecuencia ponderada facilitaron la transformación de estos rubros, que se consolidaron en la etapa de categorización respectiva.

### **3.3.4.3 Observación de la Narrativa General.**

En esta etapa del análisis, se reconocieron varios elementos de apoyo para la interpretación del *corpus textual*, que permitieron dar un marco a los datos construidos a partir de la información recolectada. Estos se refiere, a que la información recogida aportó datos generales relevantes, que contribuyeron a develar las representaciones sociales, para su respectiva comprensión y análisis.

Dentro de estos elementos revisados para la construcción de los datos, inicialmente se encuentra la propia mirada al perfil de los colaboradores, seguidamente la narrativa capturada a través de las palabras frecuentes/frecuencia ponderada, adjetivos, dirección del discurso. Para esto, la investigadora se apoyó en el señalamiento de Van Dijk (2003) en el que identifica como elección léxica. Se revisó con atención cada narrativa para identificar las asociaciones positivas o negativas que realizan los colaboradores con respecto al objeto de representación. Asimismo, dada las características encontradas, el análisis se re-dirigió al contenido metafórico de las narrativas de los colaboradores.

Con respecto al perfil de los colaboradores o entrevistados, este se consideró de manera especial porque son los sujetos que construyen la representación social del liderazgo directivo, y actúan con a relación a este. En términos de Jodelet (2008), los sujetos son individuos sociales que interiorizan una representación pero que su vez la construyen en interacción con otros. Por ello la relevancia de caracterizarlos para la investigación y se distinguió la edad, el sexo, la cantidad de años en la carrera docente, estudios de licenciatura, estudios de posgrado.

Para el reconocimiento de las palabras frecuentes se siguió la propuesta de Andréu (2002). Se seleccionaron los componentes de frecuencia, frecuencia ponderada y dirección,

los cuales sirvieron para clasificar los temas y posterior construcción de las categorías. Los pasos para aplicar cada componente se desglosa a continuación.

Andréu indica que la búsqueda de la frecuencia de palabras establece las variadas apariciones de un registro (temas), lo que determina su importancia. En este caso, los temas más frecuentes fueron diez, desde la definición de liderazgo hasta el contexto de las secundarias técnicas en las que se asigna un significado particular a esta figura. La revisión de las palabras frecuentes permitió visualizar las categorías iniciales.

Retomando a Andréu (2002), se observaron las apariciones frecuentes de palabras relacionadas con la definición, representación o pensamiento sobre el liderazgo en la función de dirección. En esa medida, se agruparon las palabras semejantes que dieran sentido a cierta concepción de liderazgo y sus rasgos asociados, todo esto haciendo uso de una hoja de cálculo. De aquí resultaron cuatro grupos de palabras frecuentes en función del número de apariciones, lo que denota la importancia otorgada por parte de los colaboradores.

Por otra parte, la técnica utilizada para hallar la frecuencia ponderada radica en multiplicar por un factor de dos, aquellos temas que dentro de los identificados como relevantes por medio de la frecuencia de aparición. Se multiplica por un factor de uno el resto. De esta manera se fue observando con mayor amplitud a qué aspectos le daban mayor importancia para interpretar lo que conocían y relacionaban con el liderazgo en la función de dirección.

El tema relevante para los entrevistados resultó la visibilización del estilo de liderazgo que ha prevalecido por mucho tiempo en las escuelas secundarias técnicas, lo que se codificó como *CódigoIM-EL-I*. Otro tema importante fue el contexto político en el ámbito

escolar se identificó con el *CódigoIM-CP-C*. Los demás rubros fueron codificados con la nomenclatura código 2.

La codificación se planteó en tres renglones. El primero corresponde a la identificación del colaborador que es un docente, y antes de la letra M está el número de entrevista en el que aparece tal temática. La M permite diferenciar al docente, en su momento, de la letra D de directivo. El renglón que le siguió a la denominación del sujeto de representación correspondía al tema de importancia para ellos, por ejemplo; estilo de liderazgo (EL) o el contexto político (CP). Finalmente el tercer renglón y última letra hacía referencia a la dimensión de representación social con la que se relacionaba el tema. Esta codificación coadyuvó en la clasificación, categorización y posterior relación de estas con las dimensiones de las RS.

El proceso de codificación mencionado se basó en lo planteado por Escalante, quien refiere que al realizar una análisis de contenido se hace necesario codificar porque permite hacer “elecciones respecto de las diferentes clasificaciones socio-semánticas de una palabra, las más cercanas de la significación en el contexto de la palabra” (2009, p. 65). Este proceso asistió a la construcción de los datos porque las clasificaciones dieron lugar a un mejor acercamiento a la interpretación de los significados que los sujetos le otorgan a cada narrativa según su contexto.

Retomando a Andréu (2002), con respecto a identificación de la dirección que toma la narrativa; en este caso, el sentido del discurso de los colaboradores se examinó en términos positivos y negativos, en especial, porque los entrevistados emplearon adjetivos respecto al liderazgo que definen e interpretan de su contexto escolar. El curso de lo narrado, desde la perspectiva de Van Dijk (1990; 2003), se vincula con las elecciones léxicas que expresan la relación positiva o negativa que tiene el hablante con relación al tema de conversación. De

allí, el trabajo emprendido en la búsqueda de adjetivos que dieran cuenta de esta dirección del discurso o de cómo los colaboradores se relacionan con el liderazgo de la función de dirección.

La identificación de los adjetivos mostró la orientación de la narrativa, es decir, de la significación positiva-negativa que otorgan los sujetos de representación al liderazgo. Uno de los ítems del instrumento planteaba relacionar al liderazgo con un adjetivo. Esto se consideró de manera especial, ya que la reflexión para responder a esta cuestión conlleva un proceso más consciente de pensamiento. La cantidad de adjetivos suministrados por los colaboradores permitió representar por medio de una grafica el desbalance entre adjetivos positivos y negativos.

Para examinar las metáforas, entre otros autores, se tomó en cuenta la perspectiva de Lakoff y Johnson (1995), quienes plantearon que la realidad o el mundo de la persona se encuentra constituido de manera conceptual y metafórica, lo que declara la presencia de una estructura de pensamiento. Esto dio pie al análisis con base en ciertas reglas y procesos para garantizar la rigurosidad del tratamiento de los datos en cada una de las etapas de esta revisión empírica.

Las metáforas encontradas en la narrativa de las entrevistas se ordenaron según la tipología ofrecida por Lakoff y Johnson (1995). Estos autores proponen unas tipologías orientacionales, ontológicas y estructurales. La revisión y organización de las metáforas permitió observar cuál era la tendencia recurrente al comparar y definir el liderazgo directivo.

**Tabla 4***Tipología de las metáforas*

Tipo de metáfora	Característica
Orientacional	Guían o instruyen en términos espaciales, relacionando un concepto con otros grupos de conceptos de referencia. En el ejemplo “la casa se viene abajo”, se está indicando una dirección espacial (arriba-abajo) agregando cierto significado que vincula el arriba con una connotación positiva y abajo con una negativa.
Ontológica	En esta se compara una situación con una entidad. A las emociones, pensamiento o reacciones ante un objeto se les otorga una característica de entidad o sustancia. Ejemplo: “esta mujer es una máquina”.
Estructurales	Esclarece o interpreta una experiencia en función de otra. Aquí se trata de comparar una situación con otra. Por ejemplo, “nuestra conversación fue como una batalla campal” es una manera de decir que el diálogo fue tenso, complejo hasta llegar a conflictivo.

*Nota.* Adaptado de *Metáforas de la vida cotidiana*, por Lakoff y Jhonson, 1995.

La tabla 4 hace referencia que en las narrativas de las entrevistas se observaron ejemplos de las tres tipologías: con frecuencia expresaban en metáfora la definición de liderazgo directivo, su práctica y la descripción del contexto de dicha representación. Por este motivo, Lakoff y Jhonson (1995) refuerzan que, en aras de estructurar su mundo, las personas utilizan las metáforas como una estrategia de la comprensión de la realidad en función de otra realidad.

De este modo, la suma de estos elementos generales observados en las narrativas: palabras frecuentes (con la respectiva frecuencia ponderada); adjetivos; tópicos y metáforas, ofrecieron insumos tanto para la consolidación de las categorías como para comprender e interpretar la representación social derivada. Además, debe indicarse que para organizar la información obtenida y clasificada se colocaron códigos de referencia para identificar la procedencia del testimonio y el número de entrevista. “M1-E1”, por

ejemplo, significa que el testimonio corresponde al primer docente entrevistado y la “E” es de escuela, el número que le sigue identifica cuál en las dos escuelas labora.

#### **3.3.4.4 Construcción de las Categorías, Revisión y Ajustes.**

En esta etapa se construyeron las categorías temáticas. A continuación se describe el proceso de revisión, análisis y organización de las categorías.

Bardín (1996) define a la categorización como un proceso clasificatorio “de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos” (p.90). Es decir, a los tópicos encontrados, se les relacionó entre sí buscando puntos comunes y deferencias que se acercaran a la comprensión que tienen los entrevistados sobre el liderazgo directivo. De acuerdo con Cerda (1988), la categorización contribuye a la organización de la perspectiva de la realidad.

Por tratarse de un estudio cualitativo, hay que estar atentos a observar los temas que podrían cambiar la planificación de la indagación o aumentar las posibilidades de comprensión del objeto de estudio. Se rescata lo valioso de la investigación cualitativa, ya que al tener la flexibilidad en la exploración permite registrar aspectos que participan en la mejor comprensión de la realidad de los sujetos en su contexto, y esto a su vez ayuda a que el investigador alcance los objetivos planteados. Por esta razón, se consideró un tema especial la mención recurrente por parte de los sujetos de representación acerca del liderazgo experimentado durante la pandemia, además de ciertas condiciones de producción que no se habían considerado desde un inicio, como lo es la presencia del orden hegemónico de género que atraviesa la construcción de la representación social hallada.

De acuerdo con Marradi et al. (2018), para construir las categorías es importante utilizar una tabla donde se registre las citas de los textos analizados, anotaciones del investigador,

diferencias o puntos de encuentro, entre otros. En el caso de este estudio, la tabla permitió hacer la conexión de estos registros con los objetivos y las dimensiones de las RS, de manera que se logró enunciar las categorías y agrupar los temas.

Para consolidar las categorías enunciadas inicialmente como temporales, Cuevas (2016) menciona que en esta etapa se requiere “el marco de referencia que dio lugar a la entrevista, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos” (p. 129). En este sentido, los procesos de relación y agrupación de las temáticas, la reflexiones a partir de los elementos generales, y la revisión constante de los objetivos de la investigación resultaron en la re-organización de las temáticas iniciales, en tanto en el establecimiento de las categorías siguientes: 1) Liderazgo directivo: definición y su formación; 2) Liderazgos identificados: autoritario, no comprometido, poco comunicativo, y humanista; 3) Conflictos derivados de una práctica autoritaria del liderazgo directivo; 4) La cultura de las escuelas técnicas: política-poder-machismo.

Cabe mencionar, que las denominaciones de las categorías, ya sean previas o las consolidadas, se denominan y construyen de la manera en que los propios sujetos enuncian el fenómeno de estudio (Cuevas, 2016). Es decir, la investigadora no interviene con su perspectiva a denominar y mediar entre lo expresado por los entrevistados y el conocimiento teórico sobre el liderazgo directivo. Por ejemplo, se hace alusión a la palabra machismo respetando la enunciación de los propios sujetos de representación, por ello, no se le nombra como orden género hegemónico, que es la categoría analítica desde los estudios de género.

Precisamente, porque la perspectiva de los docentes es la que se estudia y es construida como un dato para la investigación. Por esta razón, es que se encuentran categorías con un título que en ocasiones contradicen los preceptos teóricos, en este caso acerca del liderazgo.

Se rescata que la representación social de los docentes y directivos es la que se pretendió hallar, y es en la presentación de los resultados que se ofrecerá el debate entre lo que enuncian los docentes acerca del objeto de representación, y lo planteado en la teoría.

#### **3.3.4.5 Elaboración de Inferencias.**

Para la construcción de las categorías se requirió utilizar inferencias, recurso que Andreú (2002) ve necesario para dilucidar el contenido de la transcripción de las entrevistas, y generar explicaciones extraídas de la propia narrativa (explícitas o no). Así, las inferencias coadyuvaron en la determinación de los sentidos y significados que los entrevistados le dieron a su discurso.

La primera categoría, *liderazgo directivo: definición y su formación*, aborda la aproximación conceptual, informativa y de experiencias que tienen los entrevistados acerca del objeto de representación. Es decir, tanto la cantidad como la calidad de la información que cuentan sobre el objeto de representación. Se decidió agrupar la definición del directivo y su liderazgo con la formación, porque los entrevistados constantemente relacionaban este elemento con las características del líder. Con frecuencia aludían a la relación entre función de dirección, la formación para el ejercicio de estas funciones y en especial sobre el liderazgo.

En la segunda categoría se realiza una *caracterización del liderazgo en la función de dirección*. El común denominador de las narrativas se centró en identificar la práctica del liderazgo observada en su cotidianidad escolar en “autoritario”, “no comprometido”, “poco comunicativo” y “humanista”. Esta categoría se construyó con base en las ideas de Andreú (2002), en las que la dirección del discurso establece un estilo positivo y otro negativo, asimismo, se consideraron los adjetivos. Estos aspectos de dirección de la información

recabada y adjetivos fueron observados gracias a la revisión general de la narrativa que se mencionó en las primeras etapas del análisis de contenido.

Por otra parte, se debe recordar que la investigación se encontró en medio de la emergencia sanitaria por la COVID-19, esto conllevó a agregar dentro de esta categoría un apartado especial acerca del liderazgo desplegado en el marco de la pandemia, ya que las dinámicas escolares se vieron afectadas y la función de dirección aún más, adquiriendo características especiales o exacerbando las práctica ya existentes.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2013), el análisis de datos implica un examen riguroso de “comentarios, opiniones, sentimientos, etc.” (p. 188). Partiendo de esta premisa, se prestó una atención primordial al reconocimiento de las posturas, conductas y emociones manifestadas frente al liderazgo del director (a). Esto se muestra en la tercera categoría: *conflictos derivados de una práctica autoritaria del directivo*.

La cuarta categoría corresponde a la *cultura de las escuelas técnicas: política- machismo*, llamada de esta manera a partir de la narrativa de los entrevistados. No fue necesario hacer una exploración profunda para identificar los elementos del contexto que inciden en la perspectiva de los maestros acerca del liderazgo directivo, debido a que la descripción de estas situaciones y sus secuelas fueron explícitas. Lo mismo que ciertas condiciones determinadas por la presencia sindical, la influencia política y una cultura patriarcal. Esto último enunciado como machismo dentro de las escuelas, dio pie a la posibilidad de un análisis más amplio de las condiciones de producción de las RS; puesto que esto exagera las características del liderazgo y restringe el acceso de las mujeres a puestos de toma de decisiones, es decir a la función de dirección. Por tanto, la revisión tuvo que atenderse desde una perspectiva de género.

Las inferencias permitieron la organización y enunciación de estas categorías y vistas en su conjunto participaron en hallar y analizar la representación social que tienen los docentes y equipo directivos sobre el liderazgo en la función de dirección.

#### **3.3.4.5 Relación entre los Datos Encontrados y las Dimensiones de las Representaciones Sociales.**

Las categorías enunciadas guardan relación con los objetivos de la investigación y a su vez con las dimensiones de las representaciones sociales. Por tanto, en la etapa de análisis, se realizó el proceso de vinculación de las categorías mencionadas con las dimensiones de las representaciones sociales. Aunque este factor estuvo presente siempre en el proceso de análisis, fue necesario hacer la asociación de manera explícita, para garantizar la rigurosidad de la investigación.

Este tratamiento de los datos, de vincular las categorías con las dimensiones, es sugerido por Cuevas (2016) al señalar como error frecuente en la construcción de las categorías, sin dar cuenta de su relación con las dimensiones de las RS. Esta correspondencia emerge, en efecto, en el proceso de asociación con las dimensiones propuestas por la teoría de Moscovici.

La concordancia objeto-sujeto-contexto no solo permitió construir el objeto de estudio de la investigación, sino que además planteó los criterios para observar el liderazgo en la función de la dirección desde las representaciones sociales. En este sentido, conviene recordar que las dimensiones de este enfoque está conformada por: a) las actitudes, b) la información y c) el campo representacional y d) las condiciones de producción (Jodelet, 1986; Cuevas, 2016).

Para relacionar las categorías con las dimensiones, se retomaron los observables de cada dimensión expuestos en la tabla 3. Para el caso de la dimensión de información los elementos considerados eran el conocimiento tanto requerido como obtenido y los referentes que tienen los sujetos acerca del ejercicio del liderazgo en la función de dirección. El resultado de esta dimensión se sustrae de la categoría de *liderazgo directivo: definición y su formación*, pues da cuenta del saber de los docentes y equipo directivo acerca del objeto de representación vinculado a los observables que se mencionan.

En cuanto al campo de representación, se había indicado que es el contenido que se expresa en las proposiciones acerca del objeto de estudio (Banch, 1986). Dicho de otro modo, esta es la materialización o imagen de la representación social para el sujeto, influenciada por el contexto de la política y lo político en la educación mexicana, por lo que la escuela se relaciona con liderazgos tradicionalistas.

Los observables de esta dimensión se centraron en lo que se cree e interpreta acerca del liderazgo directivo en las escuelas secundarias técnicas. En este caso, la imagen fue captada desde la misma respuesta de los entrevistados y de la suma de la revisión analítica acerca de las metáforas y adjetivos. Sin embargo, las categorías que refirieron mayores datos para determinar el campo de representación fueron: *liderazgo directivo: definición y su formación y la caracterización del liderazgo en la función de dirección*.

Con relación al observable de la dimensión de actitud se planteó en identificar la legitimización del liderazgo a través del posicionamiento positivo o negativo hacia su práctica. Es así, que la categoría de *conflictos derivados de una práctica autoritaria del directivo* muestra el contenido de la dimensión de actitud, con un claro posicionamiento de los entrevistados frente a prácticas de liderazgo tradicionalistas. Aun cuando, la actitud se puede ver expresada en todas las categorías, en este se evidencia aún más el

posicionamiento de los sujetos de representación respecto al liderazgo en la función de dirección.

La categoría *cultura de las escuelas técnicas: política- poder-machismo* permitió dar un marco contextual a la interpretación de las representaciones sociales de los maestros, lo cual constituye sus condiciones de producción. La importancia de la gestión escolar en México, la organización del sistema educativo y el contexto político han determinado la producción de los observables.

La figura 4 resume este proceso de entrelazado entre las categorías y las dimensiones de las RS.

**Figura 4**

*Relación entre las categorías construidas y las dimensiones de las RS*



*Nota:* elaboración propia derivado de la organización de las categorías construidas.

Aunque la RS se encuentra entrelazada en todas las categorías, se quiso relacionar de manera gráfica con las dimensiones, para expresar cómo se fue identificando e interpretando dicha RS sobre el liderazgo en la función de dirección.

### ***3.3.5 Fase Cinco: Redacción de los Hallazgos***

En esta última etapa de la investigación, se desarrolló el procedimiento para la redacción de los resultados, cuya exposición se realizará en el siguiente capítulo. Hernández et al. (2014), ven el análisis de los datos como un proceso de transformación, que va de la falta de estructura a un conjunto estable, posibilitando el hallazgo de elementos significativos para el estudio. Esto indica que la investigación no acaba con la revisión analítica, sino que requiere una explicación de la representación social develada y su interpretación a través de la escritura.

Para Cuevas (2016), este proceso de interpretación implica la redacción de los resultados de forma congruente. Siguiendo sus recomendaciones, la autora indica que la redacción de los hallazgos se elabora atendiendo la extensión de los datos empíricos, la descripción amplia de las categorías y su vinculación con las dimensiones de las representaciones sociales.

En la extensión de los datos empíricos que plantea Cuevas (2016), se incorpora el análisis correspondiente sobre el perfil de los colaboradores, pues, según esta autora, “uno de los atributos de la teoría de las representaciones sociales es que éstas se construyen socialmente en relación al contexto y la cultura” (p. 133). Por tanto, para comprender e interpretar las representaciones sociales elaboradas por los docentes es necesario conocerlos antes.

Respecto a lo anterior, Weisz (2017) agrega que los sujetos que construyen las representaciones sociales están “siempre dentro de un sistema social y semiótico, es producto y productor de un saber acumulado y transmitido intergeneracionalmente, a la vez que responde a un deber ser coercitivo, producto del proceso de socialización” (p. 101). Por esta razón, la información sobre los docentes en su contexto permite analizar la vinculación entre sus acciones y su conocimiento, como respuesta a la representación social que construyen. Para la elaboración de este análisis del perfil de los colaboradores se contempló la información revisada en las primeras etapas de análisis de contenido, además de su edad, sexo, estudios realizados, tiempo en la docencia, entre otros.

Posteriormente, se integraron todos aquellos elementos que influyen para que los sujetos elaboren la representación social (Cuevas, 2016). Así en la investigación, se trataron las palabras frecuentes, los adjetivos, la dirección y las metáforas, porque contribuyen tanto a la edificación de las categorías como en la comprensión clara de la narrativa acerca del liderazgo en la función de dirección. Para su mejor comprensión y presentación, los componentes de estos datos se agruparon en el apartado *Marco de la construcción de las RS sobre el liderazgo en la función de dirección: sujetos, escuelas y narrativa general*

Un segundo bloque de exposición de los resultados corresponde a la descripción e la representación social hallada y a la presentación de las cuatro categorías, a las que Cuevas (2016) distingue como un requerimiento importante, pues son

la materia prima para la redacción de los resultados. El investigador debe darse a la tarea de describir a profundidad y con solidez cada una de las categorías que dan forma a la representación social de los sujetos. Es necesario que se recuperen testimonios de las entrevistas, las interpretaciones que asentaron en las categorías y las referencias

bibliográficas o documentales que sustentan tales interpretaciones. Durante la redacción el contenido de las categorías se contextualiza y contrasta con el marco de referencia (p. 133-134).

En este punto, las cuatro categorías construidas se desarrollan desde la visión de los docentes, sustentada en sus testimonios y con relación a las nociones expuestas en el marco teórico. Finalmente, se reflexiona sobre los resultados a partir de la relación entre dichas categorías y las dimensiones de las RS; lo que permitió dar cuenta que se siguió la metodología descrita y bajo el enfoque procesual. Donde las condiciones de producción fueron factor clave y transversal para la interpretación de la RS hallada.

A manera de corolario de este capítulo, el marco metodológico y la descripción del procesamiento de la información convertida en dato facilitaron “una mejor comprensión [del] fenómeno”, a través de las comparaciones de las narrativas y la identificación de patrones en un “proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad” (Álvarez-Gayou, 2013, p. 191). Es decir, los datos cualitativos se trataron con rigurosidad, orden y secuencia, en la perspectiva de análisis de la investigadora. Esto derivó en la construcción de las categorías y, por ende, en la interpretación de las dimensiones de las representaciones sociales.

Cabe mencionar que las representaciones sociales, de acuerdo con Weisz (2017), no se captan por medio de la recolección de datos, sino que se construyen a partir de su interpretación y de la mediación entre la teoría y la voz de los colaboradores de la investigación: docentes y equipo directivo.

## Capítulo IV

### Resultados y análisis

En este capítulo, se presentan los resultados y análisis de los datos registrados a partir de las entrevistas, esto es, la representación social de los docentes y equipo directivos de dos escuelas secundarias técnicas acerca del liderazgo directivo. La representación es enunciada de la siguiente manera: *ave de paso y de la vieja guardia, en tránsito lento hacia un liderazgo humano.*

Esta representación se teje con las dimensiones de información, el campo de representación, y la actitud, elementos todos que proceden del contexto en el que se desenvuelven los participantes, que corresponden a las condiciones de producción.

La presentación de los resultados se realiza en siete apartados. En el primero se reseñan los aspectos que configuran los sujetos de representación y su narrativa, información marco que contribuyó a definir las categorías y la comprensión de las RS, En el segundo, se analiza propiamente la representación social hallada. Los apartados del tres al siete constituyen las categorías construidas acerca del liderazgo en la función de dirección, su definición, caracterización por parte de los sujetos de representación y las condiciones contextuales que lo sostienen. Finalmente, a manera de discusión, se presentan las reflexiones surgidas a partir de la vinculación de las categorías con las dimensiones de las RS.

## **4.1 Marco de la Construcción de las RS sobre el Liderazgo en la Función de Dirección: Sujetos, Escuelas y Narrativa General**

Las primeras etapas de revisión de los resultados proporcionaron elementos que permitieron construir las categorías y, posteriormente, presentar las representaciones sociales sobre el liderazgo directivo. En este sentido, dichas primeras etapas facilitaron la caracterización de un panorama respecto al objeto de representación. Por tanto, en este apartado se describirá el perfil de los docentes entrevistados y las escuelas, así como los aspectos relevantes de sus narrativas para la comprensión de las RS.

La descripción incorpora información numérica que apoya los datos cualitativos capturados en las narrativas de las entrevistas. Aunque la investigación es interpretativa, se buscó apoyo en estas referencias numéricas para construir el dato con los mayores elementos posibles, y visibilizar de diferentes maneras el proceso de develar las representaciones sociales.

### ***4.1.1 Perfil de los Entrevistados y Escuelas***

La teoría de las representaciones sociales establece una relación entre un sujeto y un objeto (Moscovici, 1979), que forma parte de su realidad y al que le imprime cierto conocimiento. Por tanto, conocer a los entrevistados es parte del análisis de las RS, porque de ellos deriva el sentido del liderazgo en las escuelas en donde laboran.

Se entrevistaron a docentes y equipo directivo de dos escuelas secundarias técnicas que presentan algunas dificultades en torno a la manera en que son dirigidas. La característica diferenciadora y representativa de la escuela E1 es que la lidera un hombre, con un poco más de siete años en el cargo y con una carrera en el magisterio de larga data asociada a fuerzas políticas tradicionales, esto de acuerdo con la narrativa de los entrevistados. Por

otro lado, la E2 es liderada por una mujer, que tiene menos de tres años en dicha función, sin embargo, los maestros reconocen su trayectoria docente y sus méritos profesionales. Para los docentes entrevistados, la directora ha generado un cambio positivo en la institución.

Por otra parte, el perfil de los ocho sujetos de representación permite ver que cuentan con trayectoria profesional valiosa para contribuir en la investigación con su experiencia y formación profesional. La tabla señala datos como sexo, edad, nivel educativo y años en la carrera docente. Se identifica quienes son docentes (M) y quienes pertenecen al equipo directivo (D), así como la escuela en la que laboran E1 o E2. Esta última nomenclatura es importante para el lector de este documento, porque las narrativas de los entrevistados presentan contrastes en cuanto a su representación del liderazgo directivo, según la escuela en la que se encuentran laborando.

**Tabla 5**

*El perfil de los docentes participantes*

<b>Entrevistados</b>	<b>sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Años en la docencia</b>	<b>Escuela</b>
M -1.E1	M	33	Licenciada en educación/universidad privada.	5	E1
D- 2.E2	H	49	Licenciado en Pedagogía/universidad pública	28	*E2
D- 3.E1	H	50	Cuenta con una Maestría Lic. Psicología/Universidad pública. Cuenta con una Maestría y realizando un doctorado en educación.	32	E1

M-4.E2	M	43	Normal superior	15	*E2
DJ- 5.E2	H	58	Educación especial (En una Normal). Cuenta con maestría	38	**E2 (director jubilado en pandemia)
M-6.E2	H	48	Escuela Normal Superior de México (ENSM).	27	E2
M-7-E1	M	43	Lic. Pedagogía de universidad pública		E1
M-8-E1	M	40	Lic. En Lengua y literaturas Hispánicas, universidad pública.		E1

---

*Nota:* elaboración propia a partir del registro de los datos

La tabla 4 muestra que el grupo de entrevistados está conformado por cuatro mujeres y cuatro hombres, entre los que suman un promedio de 23,6 años de experiencia en la carrera docente. Cinco de ellos han estudiado en la universidad pública y solo una en la privada. Cuatro cuentan con maestría y los que no la tienen están en constante actualización docente. Los docentes o equipo directivo que tienen un asterisco en la identificación de la escuela trabajaban antes en la E1, pero en el último año (2020) solicitaron un cambio que se les autorizó, precisamente, a la E2. El doble asterisco en el entrevistado de la E2 indica que decidió jubilarse por problemas de salud y por la presión de la pandemia. Esta situación ocurrió luego de iniciar la presente investigación y de que se programara la entrevista. Este docente se jubila como miembro del equipo directivo.

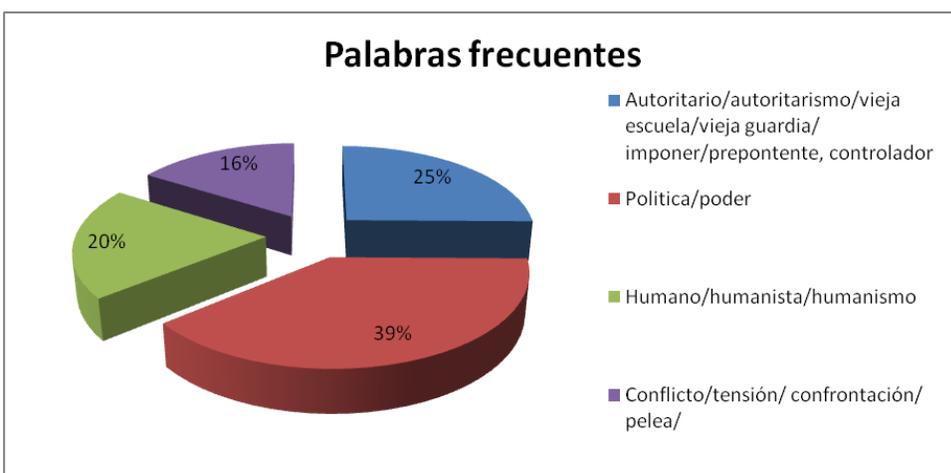
El común denominador de los entrevistados es que descubren su vocación docente a temprana edad y se sienten a gusto ejerciéndola. Han procurado formarse de manera constante con iniciativas propias para mejorar cada vez sus respectivas prácticas. Un hecho curioso es seis de ellos, expresaron que ninguno de sus familiares quería que escogieran la carrera de la docencia.

#### 4.1.2 Narrativa General: Palabras más Frecuentes Acerca del Liderazgo Directivo

Registrar y clasificar las palabras frecuentes relacionadas con el liderazgo directivo facilitó la tarea compleja de identificar las posibles categorías. La descripción numérica resulta de la suma de oportunidades en que los entrevistados las mencionaron; y así surgen cuatro rubros de palabras frecuentes

**Figura 5**

Palabras frecuentes acerca del liderazgo directivo



*Nota:* elaboración propia

La figura 5 señala que el rubro de las palabras más frecuentes está asociado a la política y al poder con un 39 %. Los entrevistados las relacionaron, en primera instancia, con el ascenso de los directivos a esos cargos y el poder que se les atribuye más allá de las funciones establecidas por la SEP. En segunda instancia, la política se asoció a la cultura de las escuelas, antes referida en el capítulo I, con las particularidades del contexto político que ha rodeado tradicionalmente a las escuelas en México.

El segundo rubro, con un 25 %, agrupa las palabras relacionadas con el liderazgo denominado tradicional, de naturaleza autoritaria. Incluso se le reconoce como la “vieja guardia” (D-3.E.1), frase que alude, sin dudas, al ámbito militar.

La reunión en una sola frase del liderazgo y el autoritarismo permite remontarse a los estudios de Kurt Lewin y sus colaboradores en 1939. Ellos marcaron el referente al distinguir los estilos de liderazgo, uno basado en la autoridad, el democrático y *laissez faire* (Lewin, et al., 1939). Precisamente, de su investigación se desprende que el basado en la autoridad concentra el poder, la toma de decisiones y la comunicación hasta convertir estos aspectos en una práctica unidireccional.

Desde esta perspectiva y considerando el significado que los entrevistados dieron al autoritarismo, se comprende la frecuencia con que repiten el término y se usa para describir y denominar al liderazgo con el que han tenido mayor contacto en su vida laboral.

El tercer rubro de palabras mencionadas (20 %) se inscribe en el liderazgo humano o humanista, como contraparte del líder autoritario.

Por último, con el 16 %, se reúnen en solo grupo de palabras los términos conflicto, tensión, confrontación y pelea. Se trata de vocablos usados en el marco de las situaciones, emociones y reacciones de una práctica autoritaria de liderazgo.

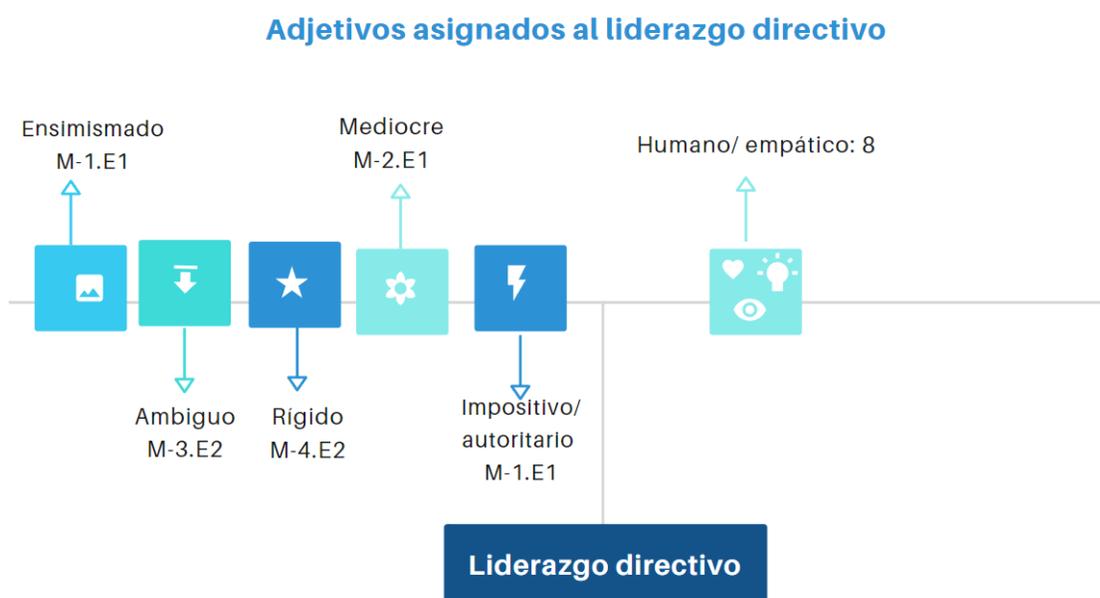
#### ***4.1.3 Narrativa General: Adjetivos Relacionados con Liderazgo en la Función de Dirección***

Antes de mencionar los adjetivos que los entrevistados atribuyen al liderazgo, se retoma que se consideraron los adjetivos calificativos y los relacionales por su valor y utilidad en el análisis de las representaciones sociales. Es decir, estos tipos de adjetivos permitieron comprender la valoración y afectos que se le asignan los entrevistados al liderazgo

directivo, así como la clasificación o lugar que le asigna en la cotidianidad. A continuación, el gráfico muestra de los adjetivos correspondientes. En la figura 6 se mencionan dichos adjetivos.

**Figura 6**

*Adjetivos relacionados al liderazgo en la función de dirección*



*Nota:* elaboración propia para identificar gráficamente los adjetivos positivos y negativos sobre el liderazgo.

La figura 6 muestra los resultados en cuanto a los adjetivos calificativos-evaluativos para valorar el desempeño del liderazgo, esto son: mediocre y ambiguo. Por otra parte, entre los calificativos-afectivos destacan ensimismado, rígido, impositivo y empático. Con respecto al adjetivo relacional, se entiende que no hay evaluación y su uso reiterado

establece que sea clasificado de cierta manera. En ese sentido, los entrevistados clasifican al liderazgo de dos maneras: autoritario o humanista-empático.

En la figura 6 se observa un desbalance al distinguir los adjetivos en positivos y negativos. Los términos del lado izquierdo apuntan al autoritarismo, la imposición o la falta de presencia del directivo. Este liderazgo impone, es poco flexible y los docentes tienen pocas oportunidades para expresar sus opiniones o participar en la toma de decisiones. Con respecto al término mediocre, si se atiende a la definición de la Real Academia Española (s/f), este aplica al que cuenta con pocos méritos o no cumple su labor con calidad. Del lado opuesto de la gráfica, se muestran dos adjetivos que asoman una práctica más flexible y que asocian con la empatía y la humanidad.

Estos adjetivos advierten cómo los docentes conocen e interpretan el liderazgo de los directores escolares y refieren el lugar donde lo inscriben, en este caso, el autoritario.

La relación entre los adjetivos y el proceso de análisis de las RS puede entenderse, siguiendo a Wiesz (2017) a partir de la influencia de estos símbolos y signos en la acción de los sujetos, pues se exteriorizan por medio de su lenguaje y dan lugar a

la formación de arquetipos desde los cuales se expresa la visión del mundo y se justifican las acciones. De este modo, la RS refiere a una modalidad particular de conocimiento orientado por el deber ser, lo cual posibilita prever ciertos modos de comportamiento (p. 103).

En este caso, el lenguaje está representado por los adjetivos que materializan los símbolos y signos, en tanto, interpretación del liderazgo directivo para los docentes. De igual modo, de acuerdo con Weisz (2017), se entiende por qué las expresiones de los entrevistados se orientan más hacia el *deber ser* en contraste con lo que viven en la realidad cotidiana. La figura muestra del lado derecho las aspiraciones de los docentes y del lado

izquierdo la cotidianidad en su interacción con el liderazgo directivo en términos peyorativos.

#### ***4.1.4 Narrativa General: Metáforas Presentes en las Entrevistas***

En las entrevistas, el uso de las metáforas fue recurrente, por esta razón ocupan un lugar en el análisis. La tabla 6 presenta algunos ejemplos expresados por los colaboradores, de acuerdo con la tipología planteada por Lakoff y Jhonson (1995) y descrita en el capítulo anterior:

**Tabla 6**

*Tipos de metáforas con relación a los testimonios*

Tipo de metáfora	Testimonios de los maestros en metáfora
Orientacional	“pero llega un director con esta característica y las escuelas se van <b>para abajo</b> ” M- 2.E2
Ontológica	“que permitiera el desarrollo social de los alumnos, que no fuera <b>cerrado</b> , que se dejara, que escuchara las propuestas” M-1.E1 “si usted sigue sin mantener contacto con ellos, <b>esa barrera</b> no le va a permitir a usted lograr los objetivos” M-2.E2
Estructurales	“estos liderazgos que yo vengo conociendo, pues se transitan como dentro de <b>la vieja Guardia</b> D-3.E1

*Nota:* elaboración propia para clasificar las metáforas halladas en la transcripción de las entrevistas

Con respecto a la metáfora orientacional, recordando a Lakoff y Jhonson (1995), las orientacionales señalan una referencia de ubicación espacial, en el ejemplo, *hacia abajo*. El contexto y sentido que le otorga el entrevistado a esa frase es negativo. Es decir, el

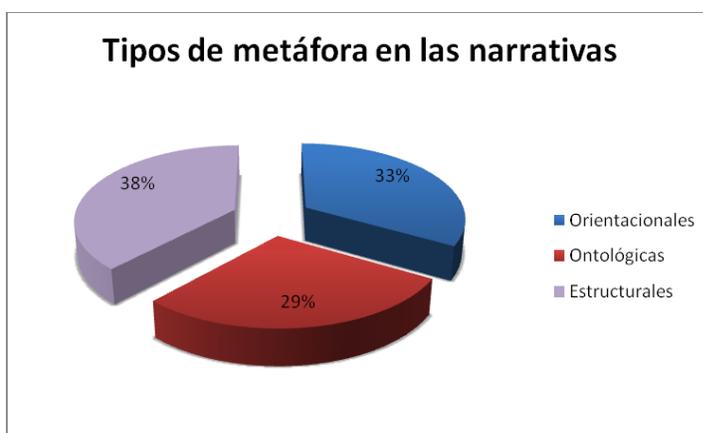
entrevistado pretende explicar que la escuela ha disminuido su desempeño y calidad cuando se tiene la presencia de un directivo con características particulares.

Lakoff y Jhonson (1995), indicaron que la metáfora ontológica propone una relación de comparación con un referente. El testimonio de M-1.E1 asocia al directivo con un objeto cerrado (cerradura, algo sellado, que no tiene salida), describiendo a una persona que no escucha, que no mantiene una comunicación abierta, asertiva y fluida. Por otra parte, lo expresado por M-2.E2 relaciona a esta figura con una barrera (pared, distancia) y es señal de la poca interacción del directivo con los maestros.

La cita que ejemplifica las metáforas de tipo estructural traduce las características del liderazgo directivo en función de otra experiencia o situación, en este caso con “vieja guardia” (D-3.E1). El sentido de la frase dado por el colaborador remite a la unión del liderazgo directivo con cierta tradición histórica en la forma de dirigir.

### **Figura 7**

*Tipos de metáfora en las narrativas de los entrevistados*



*Nota:* elaboración propia para visibilizar el mayor porcentaje de tipos de metáforas encontradas.

La figura 7 demuestra que las metáforas estructurales fueron las más utilizadas para expresar lo que conocen los entrevistados sobre el liderazgo directivo (38 %). En segundo lugar, se encuentran las metáforas orientacionales (33 %) y, en el último puesto, las ontológicas. Aunque este no es un estudio lingüístico o sobre el uso de las metáforas en las RS, estos datos permiten entender la manera cómo los docentes o equipo directivo piensan y organizan la información con respecto al objeto de representación. Además, las metáforas depararon en una clara imagen sobre este objeto, lo que contribuyó a definir el campo de representación. Hay que recordar que este recurso lingüístico contribuye a la estructuración de lo percibido, pensado y actuado en la cotidianidad, por parte de las personas (Lakoff y Jhonson (1995).

#### **4.2 Representación Social del Liderazgo Directivo: *Ave de Paso y de la Vieja Guardia, en Tránsito Lento Hacia un Liderazgo Humano.***

Esta representación social sobre el liderazgo en la función de dirección encierra tres elementos para ser interpretados. Dos se relacionan con las características de un liderazgo que ha sido experimentado, conocido e internalizado a lo largo de la trayectoria docente, y un tercer elemento se espera que evolucione la tradición autoritaria de liderar una escuela.

El primero de ellos se encuentra en la frase *ave de paso*, la cual alude a la inestable permanencia en el cargo de un director. La constante en las narrativas de los docentes era el cambio reiterado de directores y, al estar conscientes de ello, es decir, de que su tiempo en el cargo podría ser por un periodo corto, no hacían mayor esfuerzo por ejercer de manera eficiente su cargo y tampoco despliegan un liderazgo que propicie que los docentes lleven a las aulas una educación de calidad. En tanto, los docentes resentían el poco compromiso

demostrado por los directores para cumplir con los objetivos escolares y por no impulsar una buena gestión escolar.

El malestar de los entrevistados acerca de este poco compromiso, se evidencia por medio del siguiente testimonio:

Hay muchos problemas de falta de visión del director porque a veces el director piensa que es un ave de paso y yo creo que esa frase deberían de eliminarlas los directores porque es muy común que cuando llegan a una escuela dice:- ¡Yo soy un ave de paso! Y desde ahí uno dice:-¡Ay caray!, pues entonces se ve que aquí él no vas a crear ningún vínculo, no vas a crear ningún compromiso. Entonces de qué se va a tratar sí nada más vas a estar aquí un rato que vas a hacer o no vas a hacer nada, y eso es un mal antecedente...En una oportunidad tuve cinco directores en un tiempo muy corto (D-2.E2).

En este contexto, la imagen “ave de paso” simboliza el poco compromiso y la alta rotación del director, quien no tiene tiempo para consolidar su liderazgo, si lo hubiere, a favor de la escuela. Además, una gestión con estas características impide que se diseñen y desarrollen estrategias que impulsen nuevas propuestas de trabajo.

Asimismo, en su testimonio, D-2.E2 reitera que el buen desempeño pedagógico de las instituciones puede afectarse negativamente cuando el director la conduce con la óptica del “ave de paso”, porque no está comprometido con su funcionamiento:

El director y su liderazgo son importantes para el desempeño de la escuela. Tenemos escuelas en la Secundaria Técnica que son muy buenas, pero llega un director con esta característica y las escuelas se van para abajo, y a veces con otros maestros nos vemos y conversamos, decimos ¡bueno a ver!

Por qué se fue abajo esta escuela, -¡ah por su director!, porque llegó con esta tendencia. Tenemos un compañero que su director es de estos directores que dice: -¡yo aquí no me quisiera estresar!. No hay un compromiso de él, no de una visión de lo que quiere de la escuela (D-2.E2).

De este fragmento pueden extraerse distintas nociones sobre el liderazgo de “ave de paso”: 1) en este caso, el líder se esfuerza poco; 2) aunque en la teoría se espera que las instituciones sean dirigidas de manera colaborativa y en equipo, esto no quiere decir que el directivo se deslinde de sus responsabilidades; 3) la visión del líder influye en las acciones que el cuerpo docente realice, por lo que debe promover el buen desempeño escolar, si no las escuelas “se caen”.

Precisamente, el poco compromiso y la alta rotación de un director resulta un problema para las escuelas, tanto por la re-adaptación de los docentes a cada visión de escuela que traiga consigo esta figura de autoridad, como por la poca viabilidad de construir planes a largo plazo para cumplir con los objetivos escolares. En este sentido, Snodgrass (2018), estudia los factores asociados a la rotación de directores escolares, los cuales no dependen solo de las características del director, sino de la autonomía para desarrollar programas educativos, la complejidad del contexto donde se encuentran ubicada la escuela, entre otros.

Para efectos de esta interpretación se considera lo que Snodgrass señala sobre las consecuencias negativas de una alta rotación del director; ella reconoce la importancia de la dirección y su liderazgo, en ese sentido las escuelas y sus alumnos se ven perjudicados con los cambios constantes, ya que esto dificulta el diseño de planes educativos de largo aliento, el establecimiento de equipos de trabajo y en el caso mexicano, por ejemplo, no se llegan a consolidar los cuerpos colegiados.

Los cambios en el personal no son perjudiciales ya que trae consigo innovación, nuevas estrategias, cambio de rutina y refrescamiento de los equipos de trabajo; sin embargo, si esta rotación es alta en un periodo de tiempo corto, sí hay efectos negativos en el funcionamiento de cualquier institución. Desde la administración, especialistas como Chiavenato (2009), plantean su medición para identificar los factores que impulsan la salida voluntaria o no de las personas de una organización. Agrega que al tener una alta rotación las consecuencias para las instituciones se centran en lo económico, motivacional y productividad del personal. Es decir, es una situación problemática que dificulta las tareas y cumplimiento de metas institucionales.

Para el sector educativo, las consecuencias de la alta rotación tal vez no sean totalmente claras, en especial por el factor económico, pero sí la parte motivacional y de satisfacción se evidencian en los testimonios de esta investigación, cuando se indica la decepción de escuchar a su nuevo director decir “que está de paso” y que por lo tanto no realizará mayor dedicación a sus funciones. Por esta razón *ave de paso* abre la puerta para explorar a profundidad estos cambios en la dirección de las secundarias técnicas, donde tal vez el factor político-sindical se tendría que considerar como otros de los que inciden en estas rotaciones. Esto de acuerdo con las relaciones establecidas por los docentes entre dirección y fuerzas sindicales.

Por otra parte, se tiene un segundo elemento de la representación social: *vieja guardia*. Este término incluye dos significados otorgados por los docentes. Uno se relaciona con la continuidad de la tradición centralista de la gestión escolar y el otro con una práctica de liderazgo autoritario. Esto refiere que, a pesar de la propuesta de modernización, a través de las reformas educativas subsecuentes, entre otras iniciativas por promover la

descentralización y autonomía escolar, todavía en escuelas se hallan vestigios de este tipo de ejercicio de liderazgo y formas de gestión.

Retomando a Valle (1999), la modernización pretendía impulsar mayor legitimidad de las instituciones educativas al re-organizar su estructura y desmontar la tradición centralista, aunque se podría decir que hoy día no se llegó a implementar esta idea en su totalidad. Lloyd et al. (2016) agregan que esta búsqueda de descentralización todavía se encuentra en proceso, ya que el ANMEB se vio permeado por gobiernos unipartidistas demostrado por el control de la SEP y los sindicatos en las negociaciones salariales. Esto indica que, en las escuelas relacionadas con la investigación, el directivo se encuentra aún atado a una gestión centralista.

Peick (2005) hace mención sobre la ausencia de liderazgo directivo que deriva la poca cohesión en los equipos de trabajos y sin mayores propuestas para la búsqueda de proyectos escolares efectivos. Refiere además que este es un síntoma de las escuelas secundarias técnicas como resultado histórico de “la problemática sindical, divisionismo político, la antigüedad de la mayoría de los docentes y la falta de recursos entre otros”. (2005, p. 15). Esto confirma que el testimonio de los docentes y equipo directivo ofrecen un panorama de su realidad cercano a estos planeamientos.

Por otra parte, si bien los entrevistados indican que los directores no se encuentran comprometidos, esto no significa que no practiquen un liderazgo en particular. La relación se establece con un liderazgo autoritario. Este ejercicio por parte de la máxima autoridad tal vez se comprenda como una forma de legitimación en un marco político-sindical de gran fuerza.

Al respecto, vale la pena recordar que una de las clasificaciones que marcaron la trayectoria de los estudios sobre liderazgo fue la realizada por Lewin (1939). Él planteó la

clasificación en liderazgo autocrático, democrático y *laissez-faire*. El autocrático es el que se vincula con la representación de autoritario que tienen sobre el liderazgo de los directores, y esto implica que la persona que lo ejerce es la que toma de las decisiones, anula la participación del equipo de trabajo, es quien fija los objetivos, establece las normas y por tanto tiene el control de todo.

Si se relaciona lo mencionado con lo expresado por los docentes y equipo directivo, el liderazgo que ellos experimentan es efectivamente el autocrático, en especial la escuela E1. Porque manifiestan no ser considerados para la puesta en común de los objetivos y no se generan mecanismos de participación, como los podría ser el estilo denominado democrático que planteó Lewin en su momento.

*En tránsito lento hacia un liderazgo humano* es el tercer elemento de la representación social. Hace alusión, de que la reforma de 2013 abre las puertas para acceder a puestos de dirección mediante la evaluación y no con la práctica que mencionaron que era la de costumbre “a dedo”; esto a pesar de los vestigios de la práctica centralista de la gestión en el sistema educativo mexicano; y de un contexto influenciado por la presencia sindical. El cambio propuesto en dicha reforma permite una sana rotación en los puestos de dirección y la entrada de personas con las competencias requeridas para el ejercicio de tal función.

De acuerdo con lo anterior, los entrevistados han observado la incorporación de nuevos directores a las secundarias técnicas y algunos presentan características favorables para el ejercicio de la función de dirección. Como es el caso de la E2, que valoraron positivamente la incorporación de la directora por méritos del examen para ascender al cargo directivo.

Este elemento que forma parte de la representación social hallada se relaciona con los planteamientos de la OCDE (2009a), cuando señaló su preocupación porque la dirección y la práctica de liderazgo no estaban respondiendo a los retos actuales y que una de las

posibles causas era la poca atención prestada a esta figura para que evolucionara en términos de formación y de funciones acorde a su tiempo, contexto y exigencias. Es decir, se podría advertir que los cambios sugeridos por el Acuerdo de modernización en el ámbito educativo y las sucesivas reformas, no rindió frutos en la evolución del liderazgo esperado para la dirección escolar. La reforma de 2013, ha sido la que medianamente, interrumpe los mecanismos tradicionales de acceso a la dirección escolar, promoviendo así que el liderazgo en dicha función tome otro sentido y tenga un refrescamiento.

Por su parte, el INEE (2018) reconoce que se han realizado esfuerzos por impulsar la descentralización y garantizar la autonomía escolar. Sin embargo, hasta el momento no se ha llegado a tal punto. Es así que dentro de las 10 recomendaciones que este organismo sugiere para fortalecer la gestión escolar, se encuentra la formación de directores y señala que

En todo proceso de gestión escolar exitoso el liderazgo del personal directivo es vital. Se requiere fortalecer las culturas de planeación y de evaluación a partir de diversos mecanismos de formación, apoyo y acompañamiento. En particular deberá impulsarse la articulación de la evaluación interna con la externa. Serán necesarios trayectos formativos puntuales que incluyan formaciones generales básicas y específicas (2018, p.7).

En esta recomendación se hace énfasis en la relevancia del liderazgo de los directivos, pero para que esto suceda es importante la formación. En este sentido, se entiende que es algo que adolecen los directores escolares que han tenido una trayectoria en un sistema educativo influenciado por la centralidad, la política-sindical y el lento transitar a la autonomía escolar. Asimismo, se observa que la formación o desarrollo de capacidades

para la función de dirección no ha sido la prioridad en las reformas o programas formativos para los docentes.

La representación social hallada advierte la ausencia de los nuevos paradigmas sobre el liderazgo, que sienta sus bases en la descentralización, autonomía escolar y evolución de la figura del directivo.

Por ejemplo, los planteamientos de Bolívar (1999; 2010) acerca de un liderazgo menos jerárquico, no tan vertical, descentralizado, no han permeado el pensamiento de los docentes de estas dos escuelas. La propuesta de Maureira et al. (2016) de un liderazgo más distribuido se podría observar en la E2, no obstante, su práctica parece más intuitiva que de un conocimiento consolidado sobre este tipo de práctica de liderazgo propuesto desde la teoría.

Claramente, los colaboradores de la investigación enunciaban que lo que conocen, aspiran y recrean acerca del liderazgo directivo se relaciona con alguna experiencia positiva o negativa del cómo fueron dirigidos por los directores. Así, se evidencia una ausencia de programas de capacitación, como se ha mencionado, y además de acompañamiento que contribuyan con el desarrollo y construcción de un liderazgo bajo los principios pedagógicos y distribuidos que se esperaría en una institución educativa.

La representación social visibiliza que todavía no se tiene un pensamiento o conocimiento cotidiano que refleje que el liderazgo desde la función de dirección, tiene la capacidad de movilizar al personal docente y de articular sus competencias para la construcción, siempre innovadora, de proyectos educativos.

### 4.3 Liderazgo Directivo: Definición y su Formación

En esta categoría se da cuenta de la visión de los entrevistados acerca de qué es el liderazgo directivo y su formación. Vale mencionar que al describir el concepto, los maestros se expresaron en términos antagónicos y desde la deseabilidad social. Es decir, describían su experiencia y conocimiento con el liderazgo denominado autoritario y, simultáneamente, indicaban que aspiraban a un liderazgo más “humano”.

Asimismo, se reconoce que el liderazgo se ha mimetizado con la función de la dirección. Ante la pregunta “¿cómo define al liderazgo directivo?”, se obtuvo respuestas de esta índole:

Yo creo que sería el manejo de una institución educativa en todos los ámbitos, manejo económico, manejo educativo... dirigir adecuadamente el personal para lograr los objetivos, metas, no!, que se proponga todo el colectivo docente, culminar realmente con los aprendizajes esperados (M-1.E1).

En general, esta maestra describe lo que hace un director, desde la perspectiva del *deber ser*, mediante el uso de las expresiones “sería”, “que se proponga” y “culminar realmente”. Estos términos indican acciones deseables o que se esperan de esta figura en la institución. También, el testimonio M-3.1 advierte que liderar una escuela debe ser una misión “compleja”, que se deben conocer las leyes y ser observador y hábil para manejar las habilidades del personal docente. Estos planteamientos asoman el potencial de los maestros como base desde la que el director puede apoyarse en aras de mejores resultados para las y los alumnos.

Tanto en las definiciones anteriores como en la que sigue se resaltan tres aspectos del liderazgo directivo: a) es responsable de la conducción de la institución, b) debe velar

por sus docentes y c) su acompañamiento incidirá en el logro de las metas de aprendizaje de sus estudiantes, gracias al trabajo conjunto.

Para mí el liderazgo directivo sería como acompañarle a todos los integrantes del plantel y la comunidad para poder lograr las metas y los objetivos que nos planteamos, que tengan que ver por supuesto con la mejora de los aprendizajes y construir en conjunto una visión. Hacia dónde queremos llegar (M-2.E1).

En esta entrevista se agregó además que el liderazgo directivo no es una guía, sino “caminar juntos” hacia una meta común. De manera similar, en la entrevista M-4.E2, se señaló que una institución educativa debe dirigirse “sabiamente” o, como lo establece la misma entrevistada, con conocimientos y habilidades y considerando “las características del plantel”, es decir, el contexto, la dinámica de la escuela, el perfil de los docentes y el personal administrativo, entre otros factores.

Precisamente, conocer el contexto es una de las tareas que más se relaciona con el liderazgo en la función de la dirección, en la voz de los maestros:

El director y su liderazgo deben ser camaleónico como se dice, es decir, el director debe tener la habilidad de poder irse mimetizando con el contexto, al lugar donde va llegando, no llegar con autoritarismo y no decir -¡aquí las cosas yo las quiero así, debe de tener esta habilidad, el directivo de poder observar y de irse adaptando al plantel, al contexto, llegando y conociendo, de ir investigando, de ir sabiendo cómo se en ese plantel (D-2.E2).

Lo anterior expresa que se espera del director que sea capaz de reconocer el trabajo realizado en la escuela, la relación de la institución con la comunidad y las transformaciones que deben introducirse para que los docentes no se adapten a los cambios de forma abrupta y autoritaria.

Ahora, es importante destacar que los entrevistados tienden a definir al liderazgo relacionándolo con prácticas tradicionales:

Estos liderazgos que yo vengo conociendo, pues se transitan como dentro de la vieja guardia. Esa vieja guardia, como que a veces utilizan el que: -¡yo tengo el poder!, y yo soy, yo soy el que tengo la cooperativa, saco el dinero, tengo dinero, no es como que vamos hacer un equipo de trabajo un trabajo colaborativo (D-3.E1).

Este tipo de liderazgo no dirige sus esfuerzos a satisfacer o apoyar las aspiraciones de los maestros en un trabajo de colaboración pedagógica, ya que el tiempo es invertido en procesos administrativos. Más aún, en este contexto, la cooperativa y el dinero parecen ser símbolos de poder. La forma de liderar la escuela como lo expresa M-3.E1 dista de la búsqueda de una mejor calidad de los aprendizajes, de acuerdo con el concepto de liderazgo pedagógico que esbozan especialistas (Acevedo, 2020; Bolívar, 2010).

Por otra parte, conocer la formación en liderazgo del directivo permite, en primer lugar, identificar algunos elementos para la dimensión de información de las RS y, en segundo término, explorar los aspectos que nutren su postura autoritaria y las posibilidades para que transite hacia prácticas de liderazgo participativo y de aprendizaje para el cuerpo docente.

La narrativa de los testimonios muestra una limitada capacitación del directivo en liderazgo, pues se enfoca más en obtener conocimientos administrativos (manuales, leyes)

que en instruirse en el deber pedagógico propio de la escuela. Si bien, lo administrativo es necesario para cumplir con la dirección de la institución, hay otros temas que contribuyen a que la escuela (alumnos/alumnas) logre un mejor desempeño. Los testimonios señalan que los directores tienen poco acceso a una oferta formativa en liderazgo o desconocen las opciones de capacitación:

De repente salen convocatorias para que te prepares para ese tipo de cargo, no son muchos, digo los que yo he escuchado. En la parte de Liderazgo, tema relacionado son muy mínimos los que he escuchado que oferta la SEP gratuitos. Creo que no hay mucho, o mucha oportunidad de este tipo de temas de ofertas para cursos y demás qué, sí es limitado (M- 1.E1).

En esta cita se da cuenta de la escasa información que tienen los docentes acerca de los procesos formativos del director: “Pues creo que debería de haber ¿No? Probablemente ellos tienen cursos ¿No? Y se supone que ellos tienen juntas... no lo sé realmente” (M-4.E2). Esto indica que ni la oferta formativa ni las acciones del directivo para mantenerse actualizado están claras.

En este sentido, los entrevistados señalan que la formación pedagógica del directivo es un aspecto primordial, ya que es el responsable de dirigir el Consejo Técnico y estos, en la práctica, son guiados mayoritariamente por los subdirectores, factor que resienten los docentes. Por ejemplo, en la entrevista M-4.E2, la maestra quedó sorprendida cuando vio a su nueva directora conducir el Consejo Técnico, porque además preguntaba a los docentes su opinión y daba orientaciones. Ella indicaba que no había visto algo semejante en 10 años de carrera. Este punto fue reafirmado en la entrevista D-3.E1, cuando el docente aludió al conocimiento que debe tener el directivo para conducir el Consejo Técnico:

Debe conocer la parte académica, debe dejar de ser tímido, la parte académica la debe manejar, porque él es uno de los responsables del Consejo Técnico escolar, entonces debe conocer a su personal. De qué manera se conduce, maneja toda esta información y de qué manera podrá organizar entonces, van de la mano los dos. Realmente no estamos tan perdidos uno de los otros (D-3.E1).

Esta exposición puede entenderse con la información de la misma entrevista, puesto que la maestra menciona que los directores no cuentan con credenciales en la especialidad (son de otras carreras como derecho, medicina, etc.), por lo que tiene sentido su escasa participación en la organización y conducción de los Consejos Técnicos, además de otras acciones vinculadas a los procesos pedagógicos.

En el caso de la escuela liderada por una mujer (E2) la maestra expresó su agrado porque la propia directora dirige el Consejo:

Por ejemplo, una junta de Consejo Técnico ella es la que lo dirige, normalmente estaba yo acostumbrada a que lo hacían los subdirectores pero en este caso no, ella toma la batuta. Dirige y toma en consideración todas las opiniones que se le dan. Trata de no imponer (M-4.E2).

Es importante subrayar que el Consejo Técnico Escolar (CTE) constituye el órgano consultivo de la dirección y es regido por el director (SEP, s/f). Asimismo, ha sido definido por la SEP (2021) como el conjunto de reuniones que se llevan a cabo al inicio y en el transcurso del año escolar (último viernes de cada mes) para “plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos” (p. 1).

Según lo estipulado por la SEP, este espacio debe generar un trabajo colaborativo a favor de los aprendizajes del estudiantado y promover entre los docentes la búsqueda de las mejores estrategias para alcanzar este objetivo:

En el CTE se busca reflexionar sobre la situación de cada escuela, con el fin de analizar, compartir puntos de vista, estrategias, materiales y lecturas que ayudarán a la toma de decisiones para establecer una sola política de escuela siempre en beneficio de niñas, niños y adolescentes (SEP,2020, p. 1).

El CTE es visto como un entorno que propicia la reflexión educativa. Por esta razón, se entiende por qué los maestros entrevistados no sienten el apoyo o acompañamiento de su director, ya que en la práctica reciben la retroalimentación de los subdirectores y en ocasiones no tienen mayor interacción con el primero. Los maestros refieren con insistencia que sus líderes deben estar formados en los temas pedagógicos. Además, su opinión muestra una valoración positiva sobre la operatividad del Consejo Técnico en escuelas básicas, pues González, et al. (2017) lo reconocen como un ámbito potenciador del trabajo docente, de la mano de un director debidamente capacitado

En cuanto a los procesos formativos en liderazgo, en las entrevistas se presentan los referentes que han construido la imagen del líder que los maestros desean para sus escuelas, en contraste con la imagen que han experimentado.

A este respecto, todos los entrevistados expresaron que solo han tenido un jefe con un liderazgo con el que se sienten a gusto. Algunos docentes lo encontraron al inicio de su carrera y otros casi al final (dos están por jubilarse). El estilo de esos directores los marcó positivamente y los inspiró a esforzarse para ser mejores maestros. Sin embargo, la práctica contraria, el liderazgo autoritario, ha sido más frecuente en su labor educativa.

En este sentido, conviene resaltar los antecedentes que caracterizan a este liderazgo positivo en una figura de autoridad. La promoción del crecimiento profesional de los docentes, su empatía y cercanía son predominantes, como bien lo refiere el entrevistado M-3.E1:

Hubo un director que fue el que me marcó este camino para poderme ir a la especialidad...fue uno al inicio de mi carrera, y él fue el que me enseñó más o menos todas estas posibilidades que hay de la construcción de una escuela de calidad, una escuela de calidad creo que es el nombre correcto, no utilizando el pergamino que utiliza la SEP, si no utilizando más bien lo que significa una escuela de calidad, lo que el servicio docente puede ofrecer a su propia comunidad... me enseñó sobre las comunidades de aprendizaje (M-3.E1).

Como lo indica el testimonio, la perspectiva de la educación de este docente radica en otro profesor que lo inspiró y se convirtió, de algún modo, en su modelo. Estas ideas justifican su mención a las *Comunidades de aprendizaje* que, según Elboj et al. (2006), conforman un proyecto educativo, cuyos principios se basan en la pedagogía crítica -que busca favorecer cambios sociales- y en el derecho de los niños y niñas a recibir una mejor educación sin importar sus condiciones socio-económicas. Un aspecto relevante de estas comunidades está en que, de acuerdo con los autores, dirigen sus esfuerzos a desarrollar las capacidades de los alumnos, fuera de la noción de la *compensación educativa*, “pues no se fundamenta[n] en el supuesto «déficit» a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben” (p. 73).

Aunque lo anterior parece una utopía, en Latinoamérica se ha ido fomentando esta dinámica. Un ejemplo se encuentra en el movimiento de educación popular “Fe y Alegría”, que desarrolla la práctica de las *comunidades de aprendizaje* desde hace más de 30 años. Para Sardan, este es un

espacio de reflexión y transformación colectiva de las prácticas educativas, que asuma el reto de realizar un acompañamiento interno. Para ello, debe identificar con el equipo directivo y el equipo pedagógico, las distintas capacidades o habilidades particulares que posee cada uno de los educadores, potenciarlas y consolidarlas apropiadamente. A partir de ello, conviene organizar un equipo que dinamice el acompañamiento mutuo (2011, p. 60).

Esta categoría muestra que los docentes identifican claramente qué esperan de la máxima autoridad escolar y que además entienden que el liderazgo es necesario para dirigir una escuela. A su vez reconocen las limitaciones que ha tenido esta figura, como la formación, para desarrollar un conjunto de estrategias que le permitan optimizar su trato del personal, la atención del alumnado, la consolidación de equipos de trabajo y la administración de los recursos, hasta convertir la escuela en una *comunidad de aprendizaje*.

#### **4.4 Caracterización del Liderazgo en la Función de Dirección**

##### ***4.4.1 Prácticas de Liderazgos: Autoritarios y humanistas***

En la construcción de los datos se reconocieron dos características centrales, a su vez opuestas, que interpreta la práctica de liderazgo de los directores. Uno de ellas se presenta como una práctica impositiva, mientras que la otra actúa de manera empática y

comunicativa, además de valorar el trabajo docente. Dentro de las características de la práctica impositiva los entrevistados agregaron otras como: liderazgo autoritario, no comprometido y poco comunicativo; y al de características de empatía lo denominaron humanista.

La práctica de liderazgo más conocida y habitual en las escuelas secundarias técnicas de este estudio es el “autoritario” o, siguiendo el calificativo propuesto por D-3.E1, el “liderazgo de la vieja guardia”. Esta última referencia se define en el *Diccionario prehispánico del español jurídico* como:

Cuerpo especial de la Guardia Real creado por Carlos I reclutando a los guardias de los cuerpos de la Guardia Española y Tudesca que se habían quedado inválidos; su objetivo era la guarda y custodia de los infantes que crearan casa aparte de las real (Real Academia Española, s/f).

Estos términos asocian el liderazgo con el ámbito militar, por lo que la escuela, más que un centro para ser dirigido, representa el lugar que debe ser custodiado. En el *Diccionario de Oxford* (s/f) también se lee una acepción equivalente: “Conjunto de personas que en una organización, en especial un partido político, pertenecen al sector más conservador por aferrarse a la ideología originaria y resistirse a los cambios”. En buena medida, esta definición condensa la visión del entrevistado sobre el liderazgo en la función de dirección.

En los testimonios, se recogen varias afirmaciones sobre la presencia de este tipo de liderazgo que puede llegar a ser represivo e injusto, según los entrevistados: “El liderazgo autoritario, sí siento que lo hay (...) es impositivo, ¡yo digo, porque soy el director, y no me interesa lo que opinen los demás!” (M-1.E1). Esta narrativa establece la forma con la que el director dirige la escuela, solo su voz tiene validez, sin considerar la opinión del personal.

Asimismo, D-3.E1 declara la vigencia de esta práctica de liderazgo: “A los directores líderes los he visto como autoritarios, algunos otros prepotentes, otros impulsivos, los he encontrado, otros que son amigables, aunque no mucho, otros que son políticos” (D-3.E1).

Además, en este juicio, se observa la incorporación del componente político y de los elementos de carácter y personalidad de los directores.

Los criterios y características de la práctica autoritaria advierten un vacío de liderazgo y de conocimientos pedagógicos que, necesariamente, asumen los subdirectores, quienes han desempeñado el rol de mediadores entre la dirección y los docentes. Aunque acompañar y orientar también forma parte de las obligaciones de estos últimos, en los discursos de los docentes se resiente la ausencia del director, en especial, en los Consejos Técnicos Escolares, como ya se ha mencionado.

“No comprometido” es otra forma de identificar al liderazgo en la función de dirección por parte de los entrevistados: “Para mí no sé, a lo mejor no existe este liderazgo, pero yo digo que es un liderazgo no comprometido, o sea soy líder pero no me comprometo, todo lo delego” (M-1.E1). Para esta docente, el director evade su función en el centro escolar.

De igual modo, D-2.E2 señala que se trata de directores que se comportan como “aves de paso”, pues, en realidad, no buscan liderar la escuela, sino cumplir con el “último escalón de su carrera”. Este aspecto tiene relación con lo explicado en el sub-apartado anterior, acerca de la interpretación de la RS del liderazgo.

En este mismo orden, se explica que uno de los entrevistados señale la presencia de liderazgos “poco comunicativos” (M-3.E2). Si no hay compromiso, tampoco motivos para interactuar con el personal y el alumnado, así lo expresan: “Sin interacción, no les permite esta empatía con los chicos ponerse en los zapatos de su propio personal” (D- 2.E2).

En otro testimonio, se agrega:

Yo siento que no todos los directivos ven esta parte humana, y realmente consciente de lo que es el aprendizaje y ven a los alumnos como eso, no los ven como seres humanos, creo que los ven como un número más, como una estadística desde mi punto de vista (M-1.E1).

La falta de compromiso y de diálogo hace que los alumnos sean vistos como una cifra y no como personas por las que hay que trabajar para desarrollar sus capacidades, en la etapa o nivel educativo que corresponda.

Si el liderazgo del director se reconoce como fuerza promotora de reformas educativas y de acciones para el correcto funcionamiento de la escuela, en sintonía con el desempeño de los estudiantes, la opinión de estos entrevistados muestra un panorama adverso que dista de las tan anheladas mejoras educativas.

A pesar de la familiaridad de los liderazgos con prácticas autoritarias, no comprometido y poco comunicativo, la narrativa de los docentes entrevistados asomó la práctica antagónica, al que varios definieron como “humano” o “humanista” (M-1.E1, M-3.E1, M-4.E2, M-6.E2, y M-7- E1). Este conforma el ideal o una práctica casi excepcional:

Voy más hacia un liderazgo humano, esta parte de ese tipo de líderes.

Sí sí!, en la vida solo he tenido un solo jefe con ese tipo de liderazgo y creo que ha funcionado y que nos ha enriquecido a todo el personal que trabajamos con él (M-1.E1).

Para esta docente el liderazgo humano representa la empatía, que sus opiniones sean consultadas y tomadas en cuenta, que el directivo se relacione positivamente con los docentes y los alumnos, ya que además “sabe leer la escuela” y entender su contexto, como lo refiere este otro docente: “Yo pienso que uno de los líderes más claro y objetivo es el que

siempre se va a manejar de lado humanista... para entender la escuela y para poderse entender él en su función y su liderazgo” (D-3.E1). Es decir, el líder humanista tiene la habilidad para observar, comprender, escuchar e interrelacionar los elementos de la escuela y así alinear sus acciones para contribuir con los objetivos educativos.

Se ha indicado que, para el liderazgo directivo, la interacción o vinculación con los distintos actores de la comunidad es de suma importancia. Por tanto, deben fortalecerse las vías de comunicación que favorezcan un diálogo asertivo, como se plantea en el siguiente extracto:

Un liderazgo comunicativo, podría llamarlo de esa manera, un liderazgo comunicativo que... que tenga la facilidad para informarnos a nosotros, comunicarnos cuales son las necesidades y tener la capacidad de podernos preguntar como docentes ¿Cómo le podemos hacer? No llegar con la estrategia ya planteada porque pues obviamente cada escuela es diferente (M-4.E2).

De alguna manera, los docentes reclaman ser tomados en cuenta, estar informados y que se les permita participar en la planificación académica con base en las necesidades reales de la escuela. Como una aspiración, indican la importancia de que el liderazgo humano se preocupe por ellos, los escuche, muestre su empatía e involucre al personal en la toma de decisiones.

A modo de cierre de este apartado, la cita que sigue condensa el deseo de los docentes por este tipo de liderazgo:

Siento que sería un verdadero líder que se preocupen primera instancia de su personal y no solamente hablo del docente, sino de los administrativos y de servicios, o sea todo el personal que está a su cargo.

Que se preocupara por la preparación de su personal, que lógicamente se preocupara, por, que los jóvenes obtuvieran realmente el aprendizaje que se está esperando, que se está buscando. Que permitiera actividades extracurriculares, por ejemplo, que permitieron el desarrollo social de los alumnos, que no fuera cerrado que se dejara, que escuchara las propuestas, y obviamente manejara de transparente los recursos que se llevan en una escuela (M- 1.E1).

Este testimonio propone varios elementos del liderazgo directivo que buscan los entrevistados: la atención empática y profesional del personal de la escuela (incluyendo a los estudiantes), la creación de actividades sin trabas administrativas para que los alumnos desarrollen sus capacidades y, finalmente, la apertura a la participación del equipo docente para construir soluciones en conjunto, lo que implica una escucha activa.

Aunque en los textos de las entrevistas no se observa un conocimiento profundo sobre los elementos teóricos y constitutivos de un liderazgo escolar, en este caso relacionado con la dirección escolar, sí guardan relación con las dimensiones de Leithwood et al. (2006), estudiadas en el marco de referencia. Es decir, se espera que los directores conduzcan las acciones del equipo escolar, promuevan el desarrollo de capacidades docentes y gestionen los recursos de manera eficaz.

#### ***4.4.2 Características del Liderazgo en la Función de Dirección en el Marco de la Pandemia***

Esta caracterización surge, según lo descrito en la metodología, por su recurrencia en el discurso de los entrevistados y por la relación directa que tiene con el objeto de estudio. En sus testimonios, los docentes valoraron el liderazgo desplegado por uno de sus directores

ante la contingencia. Esto permitió validar las categorías establecidas y su nexos con las dimensiones de las representaciones sociales.

El 2020 trajo consigo el colapso del sistema de salud a causa de la COVID-19, pero además produjo un cambio radical en las dinámicas del sector educativo, que evidenciaron sus carencias, tal vez, de modo más extremo. Díaz se refiere a esta situación, ya que, antes de la pandemia, el sistema educativo mexicano había estado muy movilizadado por “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” (2021, p. 11).

Así, la medida de *Aprender en casa*, tomada en abril de 2020 por el Estado, significó un verdadero desafío para los docentes y directores. Hernández afirma que no existe “ningún director mexicano actual (que) haya imaginado que en algún momento de su vida laboral tendría que liderar una organización escolar a través de medios electrónicos exclusivamente” (2021, p. 30).

Este escenario fue compartido por los docentes en sus instituciones. Efectivamente, la crisis implicó una transformación tajante que potenció las características del liderazgo en la función de dirección observado en las dos escuelas de esta investigación (E1 y E2).

La figura del líder identificada en la E1, durante la pandemia, fue para ellos “inexistente” (M-1.E1, M-7-E1, M-8.E1, D-3.E1). Estos entrevistados manifestaron que las indicaciones recibidas por el director no eran distintas a las vistas por televisión, además, no hubo apoyo para la organización y acompañamiento de los alumnos. Los docentes tuvieron que comunicarse con los subdirectores para contactar a los grupos y a las familias. Asimismo, señalaron que presentaban un agotamiento total porque dedicaban más horas de trabajo a la escuela desde la distancia que en la modalidad presencial.

En la escuela E2, se observó una mejor capacidad de organización de la directora, al punto que solo un alumno no tuvo comunicación directa con los docentes. Sin embargo, en este caso, la directora consiguió ubicar al estudiante y a su familia por las redes sociales para evitar su deserción.

Cuando se menciona que la llegada de pandemia exacerbó las carencias institucionales, es porque las condiciones anteriores a ella no cambiaron, si no que potenciaron las limitaciones. Es el caso del liderazgo en la E1, en la cual la máxima autoridad acentuó sus características, y más que resaltar la característica de poco comprometido, no se contó con su presencia para asumir las responsabilidades ante una situación tan complejo como fue trasladar la escuela a los hogares de sus alumnos. Caso contrario de la E2, que ya los docentes le reconocían su liderazgo humanista, y llegada la contingencia se los demostró aun más.

#### **4.5 Conflictos Derivados de una Práctica Autoritaria del Directivo**

Esta categoría establece las consecuencias del liderazgo autoritario o de la “vieja guardia”. En este sentido, las reacciones, comportamientos y sentimientos de los entrevistados permitió reconocer su grado de insatisfacción e incomodidad laboral, como subyace en expresiones de este tipo: “Nos merecemos respeto” (D-3.E1) y “queremos que el director no respete (M-8. E1).

Esta situación ha hecho que los docentes implementen ciertas estrategias para facilitar su adaptación al ambiente de trabajo. En algunos casos, frente a una práctica autoritaria, algunos han optado por la “confrontación”:

Así como exponía mis argumentos para ver si ahí la otra persona cambiaba; lamentablemente cuando vemos que eso no pasa, pues ya

terminamos en una segunda fase, que es darle por su lado, y a partir de ahí ya a todo dices que sí, pero no lo haces, ni a gusto, ni conforme (M-1.E1).

La frase “darle por su lado” señala que, a pesar del reconocimiento de la autoridad, la docente está en desacuerdo con las acciones que se pretenden llevar a cabo y le significa que asume una postura de obediencia ante la autoridad. Se trata de un clima laboral hostil, debido a que, en palabras de la misma M-1.E1, el “grado de rigidez (del directivo) llega a un extremo que puede llegar a ofender a los empleados, al personal que está a su cargo”.

En los testimonios, también prevalecen enunciados asociados a la desvalorización y, en consecuencia, desmotivación en las instituciones. Una de las docentes indicó cómo se les exigía el cumplimiento de ciertas actividades, sin que su esfuerzo fuera reconocido. Esto la desmotivó y la hizo abandonarlas:

Yo antes hacía actividades y no pasaba nada. Me ocurrió en un momento que me pidieron hacer una exposición sobre Carlos Fuentes, y me tardé creo que todo el día en armar el proyecto, y gasté mucho dinero en el material, y al otro día ya lo habían quitado. Fue frustrante porque pues, yo sentí que no se me valoraba... ni el trabajo, ni el esfuerzo que yo hacía (M-4.E2).

Este testimonio evoca experiencias de su trabajo anterior inmediato en la institución educativa que se ha denominada como “E1”, ya que pidió cambio y la asignaron a la “E2”.

Otra práctica que desmotiva a los docentes ocurre cuando el nuevo director no reconoce los méritos del anterior y desecha sus planes, procesos y logros, para hacer tabula rasa desde otra perspectiva:

Todo el trabajo que se había hecho, aparte de todo el trabajo por el personal, y todo iba la basura, y eso creaba lógicamente un choque tremendo, tremendo, tremendo entre personal y el director, y decía: -¡lo tienen que hacer porque soy el director!. Con esos comentarios y actitudes te humilla (D-2.E2).

La narrativa evidencia la frustración y hasta humillación del docente frente al liderazgo déspota y estos sentimientos disminuyen su motivación en las tareas diarias. Para Mintrop y Órdenes (2017), la “motivación de los profesores para trabajar en su desarrollo profesional es el núcleo de la mejora, entonces el desafío para los líderes escolares es doble” (p. 296). En efecto, el directivo debe promover las mejores condiciones para los docentes que favorezcan el interés de seguir formándose y actualizando su práctica; que es el objetivo principal de una institución educativa, garantizar buena enseñanza para que los alumnos aprendan.

Está claro que los entrevistados se desarrollan en un contexto desmotivador (tensiones, conflictos y falta de reconocimiento) que lamentablemente también afecta a sus estudiantes. Según Mintrop y Órdenes (2017), la motivación intrínseca, producto de la vocación, no es suficiente. En el caso de esta investigación, de los seis docentes, dos solicitaron cambio de institución en el último período.

Asimismo, tomando en cuenta que las valoraciones son respuestas afectivas que inciden en el estado anímico de las personas, y en consecuencias despliegan acciones, ya sean positivas o negativas, se requiere abordar el tema de la motivación. En el marco de estos resultados la motivación forma parte de la comprensión de las actitudes, porque se podría relacionar con el comportamiento de los docentes frente a una práctica de liderazgo directivo.

Las motivaciones detallan el dispositivo, como impulsos, deseos o interés, por medio de los cuales las personas se comportan de cierta manera (Hampton, 2014; Flores, 1996). Soler y Chiralde (2010) señalan que los estudios sobre esta temática parten de la premisa de que la motivación ejerce influencia en las pautas de acción de los seres humanos.

Se hace mención a esto, porque las actitudes genera, entre otros aspectos, que los sujetos desplieguen comportamientos en función de sus sentimientos, emociones, opiniones. Las necesidades satisfechas en el ambiente laboral se convierten en mecanismos de acción, ya sea para realizar las actividades en total coordinación entre conocimiento, aptitud y emoción, para el logro de objetivos o por el contrario realizarlas de manera que los obstaculicen. Relacionando esto con la investigación, si los docentes se encuentran satisfechos con la práctica de liderazgo de su director, sus acciones en el aula tendrán resultados alentadores con relación al aprendizaje esperado de sus alumnos.

Estos aspectos responden al marco de referencia que justificaba *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) (SEGOB, 1992), debido a que las carencias del Sistema Educativo y la centralización burocrática continúan latentes. Debe recordarse que, hacia finales de los ochenta, Monsiváis (1989) dudaba de que la propuesta de modernización consiguiera éxito, pues se debía contemplar la influencia del sindicato al abrir espacios más democráticos en las escuelas, es tanto, se esperaban espacios de mayor interacción positiva, convivencia en un marco de derechos y justicia. Es decir, desde *El Acuerdo* al día de hoy, se siguen observando las mismas problemáticas en el marco de la gestión educativa.

En resumen, los conflictos que se derivan del liderazgo autoritario, según los testimonios, van desde solicitud de cambio de escuela, adaptación desmotivada a la

dinámica escolar hasta confrontaciones con la máxima autoridad generando ambientes tensos de convivencia.

#### **4.6 La Cultura de las Escuelas Secundarias Técnicas: Política- Poder-Machismo**

Esta categoría provee elementos para interpretar las condiciones de producción de las representaciones sociales sobre el liderazgo directivo, y que media además en las interacciones cotidianas debido a que se despliegan distintas relaciones de poder. Asimismo, es una categoría que operacionaliza de alguna manera el enfoque procesual de la investigación.

Los resultados de las entrevistas mostraron con insistencia tres temas que configuran la “cultura de las escuelas técnicas”, estos son: 1) la presencia de la política, expresada en actuaciones sindicales; 2) el poder que le otorga al directivo y 3) el machismo. Este último, por su importancia en las dinámicas de las relaciones de poder, se ha analizado más ampliamente y desde una perspectiva de género.

Para la construcción de esta categoría se consideraron los planteamientos de poder de Van Dijk (2000), que presenta desde tres perspectivas: a) las relaciones de poder identificadas sin ser explícitas, b) las relaciones de poder de acuerdo con el género c) las relaciones de poder explícitas a través de la caracterización de la función de dirección y su liderazgo. Asimismo, en esta construcción se consideró la revisión del vínculo escuela-política y la perspectiva de género para comprender la presencia del machismo desde lo mencionado por los docentes y equipo directivo.

En primera instancia, la narrativa de los participantes en la investigación permitió identificar, de acuerdo con los planteamientos de Van Dijk (2000), las diversas relaciones

de poder que se establecen en las mencionadas interacciones cotidianas. Se encontraron los tres tipos o perspectiva que alude Van Dijk.

La primera relación identificada, sin haber sido mencionada explícitamente por todos los docentes, son las relacionadas con el poder que van más allá de la responsabilidad del directivo, al contar con el respaldo de autoridades superiores y sindicatos; poder que se relaciona además con la gestión de recursos económicos asignados. Es decir, este poder se hace presente sin estar normado, ni relacionado directamente con las funciones pedagógicas del directivo. Poder que lo aleja de un ejercicio auténtico de un liderazgo.

Una segunda de relación de poder observada explícitamente, fueron las narradas sobre la caracterización de la función de dirección y su liderazgo. En estas indican que el liderazgo del directivo obedece más al vínculo asociado al cargo que por el desarrollo de habilidades para inspirar, acompañar y orientar en aspectos pedagógicos a los docentes.

La última relación de poder, está relacionada con el género. Es decir, se observó por medio de las entrevistas la presencia del machismo y el cual atraviesa todas estas relaciones de poder mencionadas. Aspecto que se desarrolla ampliamente más adelante.

En segunda instancia, desde el sector educativo se podría pensar que la relación escuela-política es más que importante, porque se trata de una relación natural. Desde este enfoque, Gentili (2017) indica que las instituciones educativas son políticas pues en ellas se aprenden los derechos que permiten vivir y convivir en comunidad,

Porque, siendo el primer espacio donde se practica el diálogo y la deliberación entre sujetos diversos y plurales, comienzan a ejercitarse y a construirse los valores que sustentan cualquier democracia efectiva, toda ciudadanía crítica y activa. Porque, ejerciendo su politicidad, la escuela es un laboratorio de participación y de formación ciudadana (p. 1).

Vista de este modo, la política en la escuela tendría su razón de ser. Sin embargo, hay que especificar desde qué ámbito la viven, piensan y recrean los entrevistados. Para ello, es necesario distinguir su concepción de política y la forma en que la comprenden.

Definir lo político deviene en un terreno de amplia discusión. Jiménez (2012), por citar un caso, concibe el término desde dos ópticas: positiva o negativa. Para Jiménez la política positiva introduce la versión clásica asociada a la “ética ciudadana, al servicio público y a la doctrina de la vida buena y justa” (p. 1). En cambio, la contraparte negativa la propone como poder político y “técnica o instrumento para el gobierno y la configuración estatal”, por lo que se relaciona con la dominación desde el poder (p.1).

Los testimonios de los docentes parecen ubicarse en esta segunda significación del concepto, reafirmando la influencia político-sindical en el sistema educativo mexicano. Los que identificaron esta versión negativa en el liderazgo en la función de dirección cuentan con más de 20 años de carrera docente. Para ellos, en la actualidad persisten los mismos mecanismos de control solo que de manera “disimulada” (D-2-E2).

La información que suministraron al respecto fue considerablemente detallada, por lo que se seleccionaron temáticas que ayudaron a comprender el liderazgo directivo y su postura autoritaria, además de ofrecer insumos para las representaciones sociales. En este sentido, se registran experiencias en las que la política ha facilitado el ascenso al cargo de director y sobre las distintas presiones que se ejercen sobre los docentes y sus respuestas.

Como lo advierte el siguiente testimonio, la designación de algunos directores está dada por intereses políticos:

He visto casos directores que ni siquiera habían terminado la prepa y fueron impulsados por cuestiones políticas, y bueno de esa índole varias situaciones, pero uno lo va entendiendo, porque dices ¡bueno la política

también aquí tiene mucho que ver!, y más en técnicas, es la cultura política de las técnicas. Creo que es una de la habilidad que tiene que saber el director, en desarrollar este lenguaje político, esta estrategia política. Pero, yo lo traduciría en una estrategia política para beneficiar o para tener más para beneficio de la escuela (D-2.E2).

Aunque el docente advierte que la política puede llegar a distorsionar los procesos naturales de la escuela, también reconoce las oportunidades que puede abrir en beneficio de la comunidad educativa. Además, indica que los directores, efectivamente, tienen que tener habilidades para manejar esta visión de la política, incluso, hasta apropiarse de su lenguaje.

Si bien es cierto que el cargo de director define a la autoridad (SEGOB, 1982), también lo es que la cultura política le atribuye un poder que supera sus obligaciones administrativas y pedagógicas acerca de la conducción de la escuela. Este poder implica la adhesión a ciertos intereses:

Aunque sí ha habido un cambio, pero no así como quisiéramos en ella la elección de los nuevos representantes sindicales y la verdad estos cotos de poder no permiten que haya nuevos candidatos, o no permite que haya gente nueva, sino que ya están los grupos. Entonces, pues ya está este grupito, y antes si era muy directo, te decían: -¡Me apoyas!, pero esto no sólo lo decían, si no iba acompañado de: -¡me apoyas, si no estás aquí conmigo, o si no me apoyaste vamos a cambiarte, si vives en (...)te vamos a cambiar (...), ahora es más disimulado (D-2.E2).

En la cita se deja un espacio de los lugares a donde cambiarían al docente, para proteger los datos de ubicación de la escuela.

Este último testimonio plantea una dinámica de negociación con los docentes caracterizada por las amenazas del director sobre un posible cambio a otra zona alejada. Pese a que el docente indica que esta práctica ya no es tan visible, todavía se ejerce de manera sutil.

Otra manera de presión es ofrecer a los docentes que no cuentan con una plaza fija un aumento de horas de trabajo o la “basificación” como instrumento de intercambio político. En el testimonio que sigue, se ejemplifican las promesas o favores en plena campaña política sindical:

Yo sabía que eso no iba a pasar, que nunca le iban a dar las horas al maestro, entonces yo no podía establecer compromiso de esa índole...  
Pues sí, siempre había maestros que caían, le creían al director y ese maestro que tenía 12 horas, que tenía 16 horas pues hasta la fecha siguen teniendo esas horas (D-2.E2).

Como se muestra en la cita, el director presionaba a los docentes para conseguir su apoyo, prometiendo mejorar sus condiciones laborales, aunque no cumplía. De igual modo, debe resaltarse otro fenómeno derivado de esta práctica transaccional, es decir, la cultura de “conveniencia”:

Y yo lo entiendo, si logro entender que muchos maestros, pues no tenían otra salida, porque no tenían basificadas sus horas, porque era su primera escuela, y bueno ahí, yo me hacía siempre a un lado, yo nunca quise participar en este tipo de situaciones, y yo estaba por hacer otras cosas y se lo decía a mi director (D-2.E2).

En este caso, el docente contaba con una trayectoria reconocida y un puesto que le permitieron rechazar estas gratificaciones negociadas. En la cultura de conveniencia, los

docentes logran distinguir al director que es político del que ejerce un verdadero liderazgo orientado al trabajo pedagógico por y para los estudiantes: “Cuando el maestro siente que le hablan con la verdad, el maestro se empodera y cuando el maestro siente que le hablan con política pues dicen: -¡no! éste es uno más de los mismo de siempre” (D-3.E1).

Resulta interesante la manera con que se denomina esta práctica política, pues, por lo general, se encubre con cierto modismo organizacional. Así, el “ser institucional” sirve para ocultar la búsqueda de un beneficio: “Esta frase híjoles, como me hace tripas. Se me retuerce la panza cuando los directivos dicen: ¿es que yo soy institucional y tú debes ser institucional”. (D-2.E2). Cuando se le preguntó al docente por el significado del enunciado, señaló: “que nos debemos al sistema, pero en la realidad es que nos debemos a intereses particulares” (D-2.E2).

En esta medida, “no ser institucional” puede acarrear consecuencias de distinta índole, como los cambios de sede hasta el tráfico de influencias en las altas esferas de la jerarquía del sistema educativo. En una de las entrevistas se detalla, por ejemplo, que el director de la institución tuvo que retirarse del cargo por rechazar los intercambios políticos que le habían sido ofrecidos: “Pues precisamente empezó a tener roces con el director general. Es lo que yo decía hace rato a veces la política, a veces acaba con todo” (D-3.E1). La suma de estas situaciones demuestra que la política diluye el liderazgo en la función de dirección y deteriora el quehacer docente.

Por último, se quiere hacer una mención más amplia acerca de la presencia del orden de género hegemónico. El machismo presente en estas instituciones educativas, narrado por los docentes, añade otro componente que incide en la representación de los actores escolares. Su exposición e interpretación se aborda desde una perspectiva de género.

Relacionar esta temática con el objeto de representación implica reconocer que el machismo puede atravesar las formas de interactuar de los actores escolares e incidir en la manera de pensar y en consecuencia de las prácticas del liderazgo, aunque esto puede ser no tan consciente derivado de una educación con estos referentes de dominación masculina.

Esta revisión especial de la presencia del machismo responde además a los planteamientos de las académicas feministas, y en especial Barbieri (1993) que impulsa a la problematización y a la visibilización teórica de las condiciones de desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres, donde estas han estado históricamente en posición de subordinación.

Lamas (2016) reconoce el trabajo del activismo feminista en la incorporación de la categoría de género en la política y en la academia para exigir la reflexión constante sobre las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Ella, hace una disertación sobre las concepciones de género, y llega a señalar que una de las que conlleva a estudiar estas relaciones de poder es la referida a las creencias, atribuciones y prescripciones culturales que señalan qué es ser hombre o mujer en un contexto determinado. Según Lamas, el término género es utilizado para comprender conductas individuales, procesos sociales y hasta diseño de políticas públicas.

Por otra parte, la perspectiva de género nace como una herramienta para contribuir en el análisis de relaciones desiguales, y que permita generar la búsqueda de mecanismos que acaben con la asimetría de poder. En tanto, perspectiva de género es definida como

una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres.

Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el

adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones; (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p. 2)

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, emplaza por medio de la mencionada definición normativa de la perspectiva de género a observar los distintos ámbitos de la sociedad donde se pueden expresar estas desigualdades. Esta concepción no escapa de la atención de lo que sucede a lo interno de las instituciones educativas, en especial en el marco de esta investigación no se podría dejar de analizar, porque el contexto marcado con tintes machistas atraviesa de alguna manera las prácticas de liderazgo que son asumidas desde una posición de poder.

Antes de explicar las interpretaciones referidas por los docentes acerca del machismo, conviene delimitar el término en el contexto de las instituciones educativas y a partir de conceptos más generales como el propio machismo y el patriarcado. En primer lugar, Hendel (2017) expone que este último término se utiliza para “dar cuenta de situaciones de dominación y de explotación, re-significando así la palabra que designa a la sociedad de los varones como sujetos hegemónicos y protagónicos” (p.35). Es decir, el patriarcado supone una dominación política, económica, social y hasta religiosa a manos de un sujeto(s) hegemónico(s) que, históricamente, ha sido masculino.

Hendel (2017), agrega que la mirada masculina predominante en la sociedad se denomina androcentrismo. Sobre esta base, Orozco (2008) define al machismo como una desigualdad de poder entre hombres y mujeres que se evidencia en la jerarquía del seno familiar, como ocurre, de forma notable, en la cultura mexicana, en la que el hombre posee

esta facultad especial que lo hace acreedor de los derechos de la esposa y los hijos (p. 9). Aunque la jerarquía se evidencia en la familia, no debemos olvidar que somos seres sociales por tanto esta práctica de desigualdad se despliega en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Si esto se traslada a una institución educativa, en la mayoría de los casos, el poder recae en los directores-hombres. Además, debe considerarse que en este marco cultural los derechos de las mujeres han estado suprimidos.

En la información recolectada sale a relucir el machismo como parte de la cultura de las Escuelas Técnicas en especial. Desde la mirada de Bourdieu (2007), se intenta reflexionar precisamente la naturalización de la dominación masculina y cómo esta ha sido parte de la “realidad del orden del mundo” (p. 11). Es decir, no se intenta justificar esta dominación, sino reflexionar acerca de su existencia que lleven a la identificación de los mecanismos de la perpetúan para así desmantelarlos.

Bourdieu (2007) agrega que este orden es impuesto y se ha naturalizado a consecuencia de lo que él llama “violencia simbólica”, que puede no ser percibida por quien la recibe y se expresa normalmente por la comunicación. Dicha violencia simbólica se puede expresar, entre otras formas, en una práctica de asimetría de poder, dejando de lado la capacidad de agencia de las mujeres.

En ese sentido, en las narrativas de las entrevistas el machismo se expresa en dos vertientes concretas: una que discrimina a las personas con preferencias sexuales distintas a la heterosexual, y otra que niega a las mujeres el ejercicio de cargos directivos.

Con respecto a la primera vertiente, la discriminación fue narrada mediante ejemplos que dieron cuenta de esto. Entre ellos, el propio docente (DJ-5-E2) quien fue parte del equipo director, (jubilado durante la pandemia) manifestó haber presenciado actos de

discriminación por parte de docentes y directivos hacia personas homosexuales. El testimonio siguiente indica las condiciones limitadas para ejercer la identidad de género o una orientación sexual distinta al de la hetero-normatividad:

“en varias oportunidades observé comportamientos discriminatorios. Hubo una directora compañera y un inspector que hablaban muy mal de los docentes que eran homosexuales (DJ-5-E2)

En el testimonio de DJ-5-E2 se encontró que durante su carrera eran tratados de manera despectiva y con burla a sus compañeros docentes que manifestaban ser homosexuales. Agregó, que en varias oportunidades presencié de parte de directoras mujeres burlas hacia docentes que habían manifestado ser homosexuales, esto durante los Consejos Técnicos Escolares.

Este tipo de pensamiento, se podrían leer desde el contexto cultural donde la heteronormatividad es un referente y hace alusión al aspecto binario del género construido cultural e históricamente. Contextos sociales donde no hay cabida a otra expresión de relación distinta a una identidad heterosexual, que en términos de Foucault (1991) refleja una matriz heterosexual donde el género se convierte en una práctica regulativa de las relaciones.

Las situaciones narradas y el temor de evidenciar la identidad de género por parte de compañeros docentes habla de la naturalización de las creencias basadas en la heteronormatividad; y de un desconocimiento del marco de los derechos humanos. La Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en el 2008, incorpora la preocupación por las violencias manifiestas cometidas en contra de personas en razón de su orientación e identidad de género, convirtiéndose esto como un acto de violación de derechos humanos (OEA, s/f).

Si un docente, pasó su trayectoria profesional evitando ser descubierta su identidad de género, se podría decir que sus derechos fueron vulnerados, ya que no tuvo las condiciones para asumir su orientación sexual de manera libre y plena. Esta no es la única consecuencia, sino que durante su trayectoria también observo cómo han sido tratados los alumnos que manifiestan una orientación sexual distinta a la norma social. Lo que lleva a recordar, que por ser un contexto escolar, y que atiende a esta población adolescente, no se puede perder de vista que los alumnos cuentan con una cartilla de derechos sexuales que incluye precisamente el derecho a la identidad de género y orientación sexual que descubra y reconozca (Gobierno de México, 2018).

Lamentablemente la interacción escolar tiene otra realidad. La Encuesta sobre Discriminación por motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género 2018 (ENDOSIG)(SEGOB, 2019), en la cual se entrevistaron a personas con orientación e identidad sexual fuera de la norma social impuesta, arrojó que 9 de cada 10 personas tuvieron que esconder su orientación sexual hasta después de los 18 años, por ser sujetos de discriminación. Dentro de los espacios familia, escuela, vecinos, la escuela fue el lugar donde recibieron más violencia relacionada con las conductas de burla. Otro dato importante de la ENDOSIG (SEGOB, 2019) es lo relacionado con la garantía de sus derechos, el 65,3 % de los encuestados manifestó haberseles negado injustificadamente un derecho, dentro de los cuales se encuentra la oportunidad de un ascenso de trabajo.

Se observa un desconocimiento del Derecho a la no Discriminación por preferencia u orientación sexual e Identidad de Género. Existen múltiples instrumentos que abogan por la comunidad LGBTTTQ+, sin embargo hay que resaltar la función que ejerce el Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, que no solo visibiliza la situación de discriminación sino que atiende denuncias y despliega estrategias para la sensibilización en

este sentido. Es decir, apuesta por la educación y la transformación de los estereotipos sociales y culturales que vulneran la libertad de las personas de tener una identidad de género.

La otra vertiente que las narrativas arrojan con respecto al machismo en las instituciones educativas, versa especialmente sobre el acceso de las mujeres a puestos directivos mencionan que:

... entonces llegó el último cambio, fue la primera vez que nos tocó trabajar con una directora mujer. En técnicas el machismo era muy predominante, o sigue siendo predominante, así mujeres directoras no hay muchas (D-2.E2).

Aunque el docente menciona que antes el rechazo de las mujeres en estos cargos era más evidente, puntualiza que, de alguna forma, esta práctica continúa. La narrativa de otra docente a este hecho refiere que: “La cantidad de maestras directoras en técnicas es muy reducido. Sin embargo, en secundarias generales se ve más amplio. (M- 3.E2)

Lo anterior se reflexiona a la luz desde tres aspectos dentro de la perspectiva de género: a) la feminización de la carrera docente; b) la división sexual del trabajo; y c) techo de cristal para las mujeres.

Con respecto a la feminización de la docencia, esto se define como el proceso de avance en la ocupación de puestos en esta carrera por parte de las mujeres. En México, las estadísticas respaldan esta concepción, ya que en preescolar 93 de cada 100 docentes son mujeres, en primaria son representadas por el 67 %; y en secundaria superan ligeramente a los hombres al ocupar el 52,7 % de los cargos docentes (INEE, 2015). Estas cifras indican mayor presencia de las mujeres en los primeros niveles de la educación, y en secundaria una pequeña superioridad ante los varones.

Desde los estudios de género este fenómeno se ha mirado, no solo como parte de la emancipación de las mujeres o de su incorporación a lo público, sino como una de las formas estereotipadas de concebir la feminidad en la sociedad. Subirats y Brullet (1988) atienden la feminización de la docencia, y refieren que la subordinación de las mujeres en la sociedad dominada por los hombres, las ha llevado a ejercer dicha profesión, e incorporarse masivamente a esta.

Fernández-Enguita (2001) reflexiona sobre las posibles causas de la mayor presencia femenina en la docencia y plantea “que se trata de la proyección pública de una función doméstica tradicionalmente femenina”, agrega que por esta razón las aéreas de cuidado (salud, trabajo social, etc) están mayoritariamente en manos de mujeres y que en realidad es una manera de extraer de lo privado las tareas domésticas, así se socializan tanto sus propias funciones y un estereotipo (p. 10).

Lo expuesto, guarda relación con la línea de investigación en los estudios de género acerca de la división sexual del trabajo. Esta división es concebida como la distribución de las responsabilidades laborales en función de las competencias y habilidades que culturalmente se les han atribuido a los hombres y a las mujeres según los estereotipos impuestos. A las mujeres se les asignan la carga del cuidado y la reproducción y al hombre lo relacionado con la fuerza física, entre otros (Benería, 2005; Etcheberry, 2015; Mora, y Pujal, 2018).

Lo anterior, permite comprender la presencia de las mujeres en la carrera docente. Pero, también lleva a cuestionar lo que refiere el testimonio de M-3.E2, acerca de las pocas mujeres en puestos directivos. Esto refleja una desigualdad, ya que aunque el porcentaje de docentes mujeres es alto, no quiere decir que tenga acceso a puestos de toma de decisiones, respondiendo así al contexto de dominación masculina al que se ha hecho mención. Al

respecto, Buquet et al. (2010) consideran que hay que analizar a mayor profundidad la percepción de que la feminización de la educación sea evidencia de equidad de género, ya que el hecho de mayor presencia de las mujeres en las aulas universitarias dando clase, no es condición de igualdad. Agrega, que esto se tiende a confundir con igualdad de oportunidades, cuando en realidad las mujeres se encuentran en condiciones limitadas para acceder a puestos de poder, dando lugar a una segregación a la que llama “discriminación directa o no intencional” (p. 12).

Díez et al. (2009) advierte que las estadísticas han demostrado que en los sistemas educativos el número de hombres directores es superior al de mujeres. Esta situación se podría estar presentando en las Escuelas Secundarias Técnicas, que si bien hay una mayoría sutil de mujeres en secundarias, en puestos de poder, esta cifra podría cambiar si se observan otras instancias jerárquicas. El director general de las secundarias técnicas es hombre, el subdirector es hombre, no se tiene información precisa, pero los testimonios afirman que la mayoría de los directores de las técnicas son hombres.

Una de las lecturas desde lo mencionado de la feminización de la carrera docente y de la división sexual del trabajo, es que las secundarias técnicas están más relacionadas con carreras estereotipadas como masculinas y por tanto la presencia de mujeres tanto en las aulas como en puestos de poder no es mayor que en otros espacios.

Con respecto al acceso a puestos de poder, como la dirección escolar, según los testimonios, las docentes en secundarias técnicas podrían estar en presencia del denominado techo de cristal, esto como un tipo de segregación al que están expuestas las mujeres en la vida profesional (Buquet et al., 2010). Específicamente, se entiende como techo de cristal a las limitaciones y obstáculos para acceder a puestos de poder en razón de género (Díez et al., 2009).

Cabe mencionar que en los niveles de preescolar y primaria si se cuenta con un porcentaje importante de mujeres en la dirección, sin embargo estudios como los de Gairín y Villa (1999), refieren que esto cambia en las secundarias. Díez et al. (2009) señala que esto sucede porque los primeros niveles de la pirámide educativa son los que se asumen de menos poder o funciones con menores responsabilidades y toma de decisiones. En este sentido, según los testimonios se observan menos mujeres en puestos de dirección en las secundarias técnicas, lo que atribuyen a factores de poder, y desde una perspectiva de género esto representa la reproducción de la asimetría de poder.

Otra razón por la cual se observa al machismo en la narrativa de los docentes y su relación con el objeto de representación, es que hay autores que al estudiar la segregación de las mujeres en la educación han encontrado que para los hombres llegar a liderar una dirección es una institución educativa es una forma de alcanzar el “poder, prestigio social y reconocimiento” (Díez, et al., 2009, p. 34). Díez, et al. hallaron que las docentes mujeres desean llegar a ejercer el cargo de dirección bajo el argumento de propiciar transformaciones que lleven a las mejoras en las escuelas. Esto resulta en un punto de partida para indagar aún más las representaciones de los docentes para el ejercicio de la dirección y en consecuencia de una práctica de liderazgo.

Como se ha señalado, el machismo mantiene sus residuos en las escuelas secundarias técnicas, aunque de forma sutil. El resultado de las entrevistas da cuenta de esos factores y de la resistencia de los docentes, pues ya no se someten con tanta facilidad, según sus testimonios.

Exponer esta revisión del machismo presente no escapa del objetivo de la investigación, al contrario refleja información que podría ayudar a comprender la representación del liderazgo marcado por el autoritarismo. El mismo Bourdieu refiere que

no había problematizado la dominación masculina como objetivo principal, si no que llegó a ella producto de sus investigaciones.

El liderazgo ejercido desde una visión de poder y con base en el género, estaría contribuyendo en la reproducción de las desigualdades, de la asimetría de poder y de la violencia simbólica que menciona Bourdieu (2007), en tanto convertirse en parte del currículo oculto de las instituciones educativas. Es decir, que aunque no se esté enseñando los principios machistas dentro de un contenido curricular, se podrían estar enseñando de otras maneras más sutiles pero igual de perjudiciales para los distintos actores escolares que hacen vida en una institución educativa.

Esta mención acerca de los contenidos no oficiales que se pudieran estar enseñando, encuentra resonancia en uno de los resultados de la encuesta presentada por la SEGOB, allí hallaron que 8 de cada 10 personas reconocía su orientación sexual en la etapa adolescente (38,2 % de los encuestados) y un 39, 2 % reconoce su identidad sexual durante la infancia (SEGOB, 2019).

Cabe mencionar, el hecho de que las personas reconozcan su identidad u orientación sexual no necesariamente la externalizan, ya que el factor social de cómo los perciben y tratan limita tal manifestación externa. Por esta razón, para la encuesta resultan reveladoras estas cifras, porque ubica a la institución educativa en uno de los dos espacios (hogar-escuela) como los ámbitos más importantes de socialización; por lo que se convierten en un factor determinante para la construcción espacios que impulsen el respeto a la diversidad.

La apuesta está en sensibilizar acerca de las consecuencias de la presencia del machismo en las instituciones para frenar este tipo de prácticas culturales. Bourdieu (2007) manifiesta la necesidad de desnaturalizar la violencia simbólica a partir de la problematización y exposición constante de la dominación masculina, explica que presentar

esta realidad “significa avanzar en el orden del conocimiento que puede estar en el principio de un progreso decisivo en el orden de la acción” (p. 8). En ese sentido, al evidenciar experiencias de prácticas machistas como las mencionadas en esta revisión se contribuye en el accionar para que se generen estrategias y se acote la naturalización del androcentrismo.

#### **4.7 Reflexiones a partir de la Relación entre las Categorías y las Dimensiones de las RS**

Las preguntas de las entrevistas y el tratamiento de los datos derivados permitieron construir las categorías que se han descrito en los sub-apartados anteriores. Las preguntas fueron guiadas por los preceptos de las dimensiones de las RS, por tanto ahora resulta pertinente relacionar explícitamente las categorías surgidas con dichas dimensiones. Esto se plantea porque dicha relación permite interpretar aún más la representación sobre hallada sobre el liderazgo en la función de dirección.

Se agrega a lo anterior, que la RS es develada gracias a la suma de datos de cada dimensión. Por tanto, se describirá la vinculación de los datos que permitieron fundamentar las categorías construidas y su relación con las dimensiones.

En principio, se puede afirmar que hay una representación social signada por el antagonismo, porque para enunciar y explicar la interpretación que tienen sobre el liderazgo este lo comparan, primero, con una práctica negativa que los ha marcado en su trayectoria docente, y segundo, con otra práctica a la que aspiran o han encontrado de manera excepcional. Este es el caso de M-4.E2 que se sorprendió y sintió aliviada con el cambio a su escuela actual. Aquí encontró una directora con un tipo de liderazgo, a su parecer, más “humano”.

En ese sentido, las categorías *liderazgo directivo: definición, formación y características de liderazgo en las escuelas secundarias técnicas* ofrecieron indicios para las dimensiones de información y campo de representación acerca del liderazgo directivo. Sus contenidos se encuentran en los referentes de experiencias cotidianas con los directores que han sido sus jefes y en las acotadas propuestas de capacitación por parte de la SEP.

Los elementos para la dimensión de información que presentaron los entrevistados señalan que los directores tienen poca oferta formativa en este sentido y que lo que conocen de liderazgo es producto de lo visto y aprendido con el contacto con otro director de referencia en sus trayectorias.

Conviene señalar que las personas entrevistadas tenían poca información acerca de las prácticas de liderazgo que desde la literatura se plantean. Por ejemplo, en sus discursos no hacen referencia a una práctica distributiva que anuncian Maureira, et al. (2014), a pesar de que hay algunas nociones que remiten a la división de las responsabilidades y, en especial, a la toma de decisiones sobre la pedagogía en las aulas.

Un aspecto que resaltó como diferenciador, ya mencionado, fue la llegada de la pandemia y la postura asumida de los cambios para el sector educativo. Es decir, se profundizaron las carencias de las escuelas y los atributos del liderazgo, que tuvo matices diferentes en las dos escuelas al asumir la responsabilidad de dirigir estas instituciones en la contingencia.

Con relación al campo de representación, este se puede identificar al incluir las diferentes acepciones sobre liderazgo directivo, recogidas en imágenes: *Ave de paso; ensimismado; vieja guardia y pie adelante*, entre otros. Estas condensan la práctica de liderazgo autoritario, mientras que *caminar juntos, sentados en una mesa y acompañado* describen la práctica que denominaron como humano.

Asimismo, para identificar a esta dimensión se recuperó el análisis sobre las metáforas encontradas en los textos de las entrevistas. En efecto, *ave de paso* (metáfora ontológica) y *vieja guardia* (estructural) reflejan y encierran el entendimiento cotidiano de los entrevistados acerca del objeto de representación. Como se ha expuesto, la primera imagen se asocia con un directivo poco comprometido, al tiempo que la segunda simboliza a los liderazgos tradicionales, característico de ser autoritario.

Esta dimensión (campo de representación) se entreteteje con la dimensión de actitud y lleva además a los docentes a tener una orientación de acción. Es así que la categoría *Conflictos derivados de una práctica autoritaria del directivo* se vincula con la dimensión de actitud, porque permitió reconocer la toma de posición de los docentes, sus posturas, reacciones y de adaptación a la práctica autoritaria del director. Aquí se evidenció el dominio de las emociones de desvalorización y desmotivación.

Según lo descrito en la categoría correspondiente, unos docentes tomaron la postura de solicitar cambio de escuela, otros se apegaban a ser institucionales y unos simplemente decidieron adaptarse; aunque no estuvieran de acuerdo con la forma de dirigir la escuela y del trato con los docentes. Con respecto a los entrevistados vinculados al liderazgo más flexible, su postura fue de entusiasmo y motivación, llevándolos a inducir cambios innovadores en su práctica de aula, la que por el momento es en línea.

Al relacionar la motivación con la dimensión de actitud, se explica a través de Robbins y Coulter (2005), quienes expresan que en la motivación no solo interviene la persona que tiene el impulso o interés, sino que se encuentra aquella que lo propicia, esto en especial en espacios laborales. Ellos agregan, que los tomadores de decisiones deben conocer la influencia de la motivación porque al impulsarla pueden animar a los colaboradores en su

trabajo, y conseguir los objetivos organizacionales, siempre y cuando las condiciones así lo permitan.

Lo anterior incluye que estos tomadores de decisiones tendrían que conocer que las personas se guían por sus intereses, por tanto explorar las necesidades de sus colaboradores se convierte en tarea prioritaria como líder. En este caso, el liderazgo en la función de dirección tendría que contemplar este aspecto de las necesidades profesionales de sus docentes, como una manera de acercarse a las motivaciones que los lleva a realizar su quehacer educativo, y evitar que tomen posturas como cambios constantes de escuela.

Por otro lado, la categoría *Cultura de las escuelas técnicas: política, poder y machismo* comprende las condiciones de producción de la representación sobre el liderazgo directivo en las secundarias técnicas. En su descripción, se mencionaron algunos elementos presentes en la tradición sindical. Estas no son circunstancias aisladas, ya que esto advierte una asimetría de poder.

Toda esta relación permitió develar la representación sobre el liderazgo directivo, esto es, *ave de paso y de la vieja guardia en tránsito lento hacia un liderazgo humanista*. Se podría decir que la primera imagen muestra más la figura del director y no tanto su liderazgo; la segunda, como ya se ha mencionado, describe la práctica autoritaria de liderar.

En la tabla 6, se resume la relación entre las categorías y las dimensiones. En la primera columna se enuncian las categorías y la dimensión de RS con la que se vincula. En la segunda, las evidencias (testimonios) de una liderazgo relacionados con una práctica directiva autoritaria. En la última, se demuestran las dimensiones que expresan la práctica de un liderazgo humanista, como lo significan los entrevistados.

## **Tabla 7**

*Relación de las categorías construidas con la dimensión de las RS*

<b>Categorías y dimensiones de las representaciones sociales</b>	<b>Desde el liderazgo de la vieja guardia: autoritario</b>	<b>Desde la perspectiva del liderazgo humano</b>
Las categorías de liderazgo directivo y características guardan relación con las <b>dimensiones de información y campo de representación</b>	<p>Limitada fuente de consulta: poca oferta formativa en liderazgo</p> <p>Principal fuente de información: experiencia directa con directores jefes: liderazgo autoritario</p> <p>Desde la aspiración consideran que deben tener conocimientos pedagógicos (no todos son pedagogos/educadores, psicológicos, administrativos) Al no ser profesional de la educación, no cuenta con herramientas para orientaciones a los docentes.</p> <p>Ave de paso Vieja guardia Poca interacción No comprometido Ensimismado Autoritario/rígido/coloca barreras “Si se cae un escuela es porque cierto director está ahí” (M-2.E2)</p>	<p>Narran experiencia particular o casi única el liderazgo que denominan humano o “ideología moderna”: liderazgos menos autoritarios.</p> <p>Caminar juntos Acompañar</p>
La categoría conflictos derivados de una práctica autoritaria del directivo ofrece insumos para la <b>dimensión de actitud</b>	<p>Dos fases de reacción: 1ra. Confrontación, conflicto 2da. Adaptación</p> <p>Maestros se sienten: desvalorizados, humillados, desmotivados, con poca libertad para crear Desmotivados</p>	<p>Al tener libertad y ser valorados tienen más motivación para crear y realizar bien su trabajo</p>

La categoría cultura de política-poder-machismo ofrece insumos para conocer las **condiciones de producción**

Contexto político tradicional latente, en menos intensidad pero con otras formas de expresarse.

Una directora mujer y con liderazgo humanista

La presencia del machismo ratifica las condiciones de producción y permite comprender la representación de un liderazgo marcado por el autoritarismo.

La reforma 2013 ha permitido que se generen otros mecanismos de participación al puesto de dirección, sin embargo es un proceso lento de deconstrucción.

*Nota:* elaboración propia

Cabe aclarar que la representación social derivada de esta vinculación que resume la tabla 7, entre categorías y las dimensiones, también se apoyó de las narrativas manifiestas y claras como los adjetivos e imágenes respecto al liderazgo directivo. En este sentido, se comprende que los términos *imposición, rigidez, ensimismado, ambiguo* y, en el caso de la pandemia se considera como inexistente, se relacionen más con la imagen de un líder de la *vieja guardia*, que es autoritario, que por ser una función dedicada históricamente a la política propone un mayor compromiso con los objetivos pedagógicos de las escuelas. No en vano, se menciona la existencia de una práctica de liderazgo no comprometido.

En contraste, los adjetivos humano y empático se vinculan más con el liderazgo que denominaron humanista, lo relacionan con la imagen de la directora de la escuela E2 o con el director de referencia que han tenido en algún periodo de su trayectoria profesional.

Por medio de las entrevistas se buscó dar voz a los docentes y obtener de sus testimonios la modalidad de pensamiento práctico que les permite la comprensión y el uso de estrategias para dominar o convivir en este entorno escolar.

La representación social sobre el liderazgo en la función de dirección que se ha interpretado en este apartado, indica que el pensamiento cotidiano de los docentes corresponde con las vivencias con cada uno de los directores de las escuelas donde han

laborado. Hay dos escenarios que esta representación social plantea. Uno corresponde a los vestigios de la tradición centralista de la gestión donde el liderazgo ha adaptado esta forma de dirigir, siendo lo tradicional una práctica autoritaria, es decir, el contexto media esta práctica. Esto se ve ejemplificado por los datos obtenidos de la E1. Un segundo escenario, se refiere a las posibilidades de alcanzar un liderazgo democrático, que es lo que señalan como liderazgo más humano. Esto se vio ejemplificado en la E2, con la directora que había llegado recientemente propiciando un ambiente de trabajo en equipo, más participativo y considerando las debilidades y fortalezas de los docentes.

Es decir, de acuerdo con Van Dijk (2003) estos dos escenarios se relacionan con la dicotomía que se encuentra en los discursos sobre lo positivo y negativo que los hablantes expresan sobre una temática en particular, según el contexto donde conviven. Se entiende que los colaboradores de la investigación desde lo cognitivo, socialmente y emocional interpretan al liderazgo desde una figura autoritaria, y otra desde una figura humanista.

## Consideraciones finales

En estas consideraciones, se refleja el alcance de la investigación, pero también se reflexiona sobre los hallazgos en cada dimensión de RS. Finalmente, se problematiza sobre la lenta evolución del liderazgo en las escuelas y la discrepancia entre la formación que reciben los directivos al respecto y la requerida para ejercer con total eficiencia sus funciones como máxima autoridad escolar.

Dentro de los aspectos que estudia la investigación educativa, se encuentra la exploración sobre las posibles causas de los resultados escolares poco efectivos. De este modo, aunque no se puede abarcar toda la realidad del sistema en su conjunto, el acercamiento de esta investigación permite interpretar una parte de la cotidianidad escolar que contribuye a la comprensión de los factores que indican en su funcionamiento y logro de aprendizajes: la RS sobre el liderazgo en la función de dirección.

En este sentido, los resultados de este estudio no buscan explicar lo que sucede al interior de las dos escuelas participantes, sino interpretarlas y comprenderlas, de acuerdo con el planteamiento de Guber (2011), con el propósito de visibilizar la relevancia del pensamiento de los entrevistados que se traduce en acción.

Así, la presente investigación se planteó como objetivo analizar las representaciones sociales de los directivos y docentes sobre el liderazgo en la función de dirección en dos escuelas secundarias técnicas públicas de la Alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México. Esto surgió a partir de la problematización construida, al observar la distancia entre los planteamientos de las teorías de liderazgo y lo que sucede en el día a día de las escuelas. En esta medida, las representaciones sociales como objeto de estudio permitieron un acercamiento a la cotidianidad escolar por medio de una perspectiva cualitativa.

La metodología aplicada guió el camino para la vinculación entre las dimensiones de las RS (información, el campo de representación, la actitud y las condiciones de producción) y los datos construidos a partir de las narrativas de los entrevistados que colaboraron con la investigación. Lo anterior permitió hallar y analizar la RS sobre el liderazgo directivo que han construido los docentes y directivos que laboran en estas dos instituciones.

Precisamente, la ruta procesual de las RS llevó a explorar cada dimensión, lo que derivó en la formulación de las siguientes representaciones: *ave de paso y de la vieja guardia, en tránsito lento hacia un liderazgo humano*.

También, se reconoció la cantidad y calidad de la *información* asignada por los docentes al liderazgo. Esto implicó analizar sus definiciones y comprensión de la función de dirección y de la formación que se necesita para dirigir una escuela. De esta manera, el modelo mental acerca del liderazgo directivo se constituye de las experiencias narradas por los entrevistados y, según Cuevas (2016), también mediante diversas fuentes de consulta, conversaciones, conocimientos acumulados y medios de comunicación, entre otros. Estos elementos fueron indagados minuciosamente en el discurso de los docentes.

En esta dimensión de información, se advirtió un escenario de restricciones tanto en cantidad como en calidad, particularmente, por la reducida oferta formativa dirigida a los directores sobre todo en la cuestión del liderazgo. Además, la incorporación formal de este tema en las escuelas se ha hecho mediante lo establecido en los perfiles de los cargos directivos. Se trata pues de construir el objeto de la representación sin que sus actores hayan contado con el suficiente material organizativo. La información a la que se aspiraba se relaciona con los aspectos técnicos y administrativos exigidos de manera oficial y los

planteamientos de la teoría de liderazgo (pedagógico, distribuido y de justicia social) y la formación para su desarrollo.

Con respecto al contenido del *campo de representación*, las imágenes acerca del liderazgo directivo se mostraron en los testimonios de los entrevistados, principalmente a través de las metáforas, lo cual tuvo un rol importante para hallar las RS y conocer, por medio de este lenguaje, el pensamiento de los docentes. Al respecto, Lakoff y Johnson (1995) advierten que estos recursos transforman la cotidianidad en pensamiento, lenguaje y acción.

Por tanto, *Aves de paso* y *vieja guardia* son expresiones que dan cuenta de un modelo comprensivo de metáfora. Si se considera que el pensamiento es en parte metafórico y que influye en las acciones de las personas (Rojas de escalo, 2005), estas expresiones refieren un liderazgo, primero, poco comprometido y, segundo, de características tradicionales, como sucede con la práctica autoritaria de la dirección. Esta última práctica de liderazgo, estudiada por Lewin, Lippit y White (1939), establece un líder único que toma las decisiones y ordena lo que hay que hacer.

Para complementar lo anterior, el poder fue identificado por los docentes como una de las interpretaciones relacionadas al liderazgo. En consecuencia, si este se entiende como un desafío para el crecimiento, tanto personal como profesional, que conduce a los equipos de trabajo hacia una meta de progreso, calidad e innovación educativa, el liderazgo en sí mismo también será visto como un mediador de ese poder. Esto permitiría de-construir el pensamiento cotidiano forjado con un referente centralista y autoritario.

La *actitud* resultó del compendio de las dos dimensiones anteriores y de las diferentes expresiones en la narrativa que enunciaban emociones, lo que deriva en una toma de posición o acciones por parte de los entrevistados, en tanto situaciones conflictivas o

problemáticas en respuesta al liderazgo marcadamente autoritario. No obstante, debe aclararse que esto ocurre en una sola de las escuelas, pues en la otra se muestra un liderazgo humanista del que además se advierte su carácter inusual.

La actitud interpretada constituye dos posicionamientos: uno corresponde a la respuesta activa de los docentes que se ven motivados e inspirados por un liderazgo humanista, y la segunda respuesta a una desmotivación hacia el liderazgo que enunciaron como autoritario o de la vieja guardia.

Para los fines de esta investigación, el concepto de actitud fue comprendido como un elemento público, notorio y comunicacional, ya que el liderazgo de los directores quedó en evidencia con la imposición de la reforma de 2013, en especial, con el modo en el que se aplicó. Adicionalmente, a pesar de la literatura, el director no ha logrado posicionarse como una figura líder de transformación escolar, sino que ha tenido que transitar en los cambios desde la influencia sindical (Cuevas, 2018) hasta el llamado a la autonomía escolar en la reforma de 2013. Por tanto, su autoridad ha tenido varias interpretaciones en el tiempo, lo cual permitió indagar si los docentes reconocen la legitimidad con la que este ejerce su cargo. Al respecto, las posturas de los entrevistados indican que esta característica no está consolidada y solo debe otorgarse a las prácticas de liderazgos humanistas.

Los resultados y contrastes entre las dimensiones y sus respectivas interpretaciones muestran que los supuestos teóricos establecidos inicialmente no están alejados de la realidad encontrada. Se había marcado que en la dimensión de información la representación social de liderazgo había sido construida a través de la experiencia y no desde una formación estructurada, lo cual se observó por medio de los testimonios: efectivamente los docentes tenían como referentes los liderazgos experimentados en sus trayectorias profesionales y sin mayor conocimiento de las teorías sobre liderazgo.

Para la dimensión del campo de representación se advirtió que a pesar de los esfuerzos de modernización y de reformas educativas todavía el liderazgo y la dirección escolar se encontraban permeadas por la tradición centralista de gestión y con la influencia sindical. Estos aspectos fueron ratificados, aún cuando los sindicatos han perdido fuerza y utilizan otros mecanismos de persuasión más sutiles. Esta dimensión y las categorías que contribuyeron a su análisis presentaron un amplio espectro de datos: desde la imagen de *ave de paso* hasta la identificación de las figuras de autoridad desplegando poder y machismo.

El supuesto de la dimensión de actitud versaba sobre las consecuencias de no contar con un liderazgo democrático que movilizara cambios para las mejoras escolares. Precisamente, los resultados señalaron que los docentes y equipos directivos tienden a resentir los liderazgos autoritarios, porque desmotivan el desarrollo de transformaciones e innovaciones en sus prácticas de aula.

Por otra parte, ese estudio no solo llevó a observar una distancia entre lo que plantean las teorías de liderazgo y lo que expresa la realidad cotidiana, sino que además hay una gran brecha entre lo que hace la escuela y lo que exige y se hace en la sociedad. Tal es el caso de la administración, pues las empresas han evolucionado en el tratamiento de sus recursos humanos; ahora se les llama colaboradores más que empleados, propiciando con ello un ambiente favorable para motivarlos a que mantengan y superen su propio rendimiento laboral, además que se les ofrecen beneficios variados como una formación constante y la garantía de sus derechos.

De todo ello, surge la pregunta ¿por qué las escuelas no han evolucionado en ese sentido? Si las instituciones educativas prestan un servicio, tienen trabajadores que cumplen funciones, cumplen horarios, hay jerarquías normadas, tienen objetivos, ¿por qué no siguen patrones comprobadamente efectivos en otras organizaciones que mejoran el clima laboral

y desarrollan el talento? Las respuestas pueden ser válidas y variadas, pero igual se tiene como resultado que sus estructuras no avanzan en función de los cambios sociales. Los resultados hablan por sí mismos.

Otra reflexión que surge a raíz de los hallazgos en la investigación es que la formación docente y de los directivos está enfocada solo en los aspectos pedagógicos, estrategias didácticas y la implementación de las reformas educativas, y esto no es lo único que permite el buen funcionamiento de una escuela. Es decir, los docentes en el ejercicio de sus funciones directivas no son formados en aspectos en innovación, creatividad, resolución de conflictos, teorías de liderazgo, gestión de equipos de trabajo, generación de climas favorables, cultura organizacional, transversalización de perspectiva de género y comunicación asertiva, entre otros. Se da por sentado que saben dirigir y para llevar una escuela se requiere preparación, formación, experiencia, empatía y acompañamiento, de manera planificada y sistemática.

Un hallazgo que forma parte de la contribución de esta investigación es el contexto machista y relacionado con las condiciones de producción de las RS. Lejos de guardar los rencores académicos por la invisibilidad de las mujeres en la ciencia (Haraway, 1995), desde los estudios feministas se ha impulsado la investigación con perspectiva de género. Aún cuando, este estudio no se propuso este enfoque desde el inicio, a medida que se fue aproximando al campo se hallaron datos relacionados con el orden de género hegemónico, que permeaban las condiciones de producción y las subjetividades de los docentes en la construcción de su representación social sobre el liderazgo directivo.

Por dicha razón, se hizo necesario atender desde esta mirada los datos encontrados. Los resultados indicaron que los docentes y equipos directivos no encuentran en el sector educativo un ambiente seguro para expresar su identidad sexual y, que a pesar de la

feminización de la carrera docente, esto no ha garantizado el acceso a las mujeres a puestos de liderazgo.

La presencia del machismo en las escuelas secundarias técnicas, incluidas en este estudio, evidencia una realidad que no es ajena a las discusiones que buscan la igualdad de género. Este es el caso del Foro *Generación Igualdad*, realizado en marzo de 2021 por ONU Mujeres y organizado por los Gobiernos de México y Francia. Allí se volvió a colocar sobre la mesa la participación de las mujeres en los puestos de la esfera pública. Fue un espacio que recordó que la inclusión femenina en las instituciones oficiales era una de las propuestas de la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*, dispositivo que marcó la actuación de los Estados Naciones para dismantelar las barreras que impiden su acción en las sociedades (ONU, 2005 s/fb).

Pese a que desde la Declaración hasta la fecha del Foro han pasado 26 años, las cifras que muestran los avances de la participación femenina no son nada alentadoras: solo en 22 países mandan Jefas de Estado, en contraste con los 119 en los que nunca ha habido una presidenta mujer. Con respecto a la inclusión parlamentaria, el 25 % de los escaños nacionales están ocupados por mujeres, porcentaje sí que aumentó en relación al 11 % de 1995. Para la ONU, lograr el equilibrio en la distribución del poder es una tarea ardua, quizá, de por lo menos 130 años (ONU, s/fb).

Para acelerar este recorrido, pueden generarse oportunidades y condiciones para que las mujeres alcancen puestos de toma de decisiones en distintas esferas públicas, tanto por el derecho a la igualdad como por sus capacidades: “Las mujeres demuestran liderazgo político al trabajar por encima de las divisiones partidarias en grupos parlamentarios” (ONU, 2021, s/fb). Sin dudas, esta visión puede convertirse en insumo fundamental al dirigir una escuela.

Este escenario de desigualdad también media las interacciones en las escuelas secundarias técnicas y, en especial, en la representación creada sobre los que ejercen un liderazgo en función del género. Es decir, los docentes consideran que, por ser hombres, la legitimidad de los directores tiene características asociadas a lo masculino: fuerza y poder.

Transformar las representaciones sociales de los docentes y directivos requiere de tiempo, formación y orientación especializada, así lo adelantaron Maureira y Guerrero (2003), de lo contrario, se seguirán produciendo reformas educativas y propuestas curriculares que no impactarán de manera significativa para mejorar la educación, porque las representaciones sociales actuales limitan el despliegue de acciones conducentes al desarrollo de liderazgo más democráticos, colaborativos y enfocados en lo pedagógico. Los docentes de esta investigación manifestaron estar ávidos de tener directivos con liderazgo que los impulse a seguir mejorando la práctica en el aula.

Cabe destacar, que no se está diciendo que la formación recibida sea negativa, sino que es importante revisar su contenido y que estos sean acordes a las exigencias reales para dirigir una institución. Además, deben crearse las condiciones para que el directivo aplique este conocimiento, lo cual implica una descentralización real y una democratización de las instituciones educativas.

Finalmente, por ser una investigación que estudia parte de la realidad escolar en un contexto específico, no se pretendió generalizar ni generar una teoría al respecto, pero sí impulsar la resonancia necesaria para reflexionar y contribuir en la transformación que merecen los sistemas educativos. Hay que insistir en la profesionalización de la función directiva y el desarrollo de su liderazgo para evitar la simulación y garantizar instituciones con marcos de derechos, que respondan a las necesidades de las comunidades, en especial, si se encuentran en contextos de vulnerabilidad social.

## Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales, en Abric (coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ediciones Coyoacán.
- Acevedo, A. (2020). Liderazgo pedagógico: pensar y construir una mejor educación pedagógica. *Boletín REDIPE*, 9(11), 26-46.  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1105>
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identidad de jóvenes escolarizados. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 155-182.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803007>
- Álvarez, J. (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110111.pdf>
- Álvarez, J. y Granado, O. (2001). Oportunidades y obstáculos de la descentralización educativa: el caso de México. En Martinic, S. y Pardo, M (Ed.), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, (pp.188-201). CIDE-PREAL.  
<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/MARTINIC-y-PARDO-Econom%C3%ADa-pol%C3%ADtica-de-las-reformas-educativas-en-AmLat.pdf>
- Álvarez-Gayou (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Andréu, J. (1998). Los españoles: Opinión sobre sí mismo, España y el Mundo. Análisis Longitudinal Escala de Cantril. Editorial Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_ (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*. Universidad de Granada, 10(2), 1 - 34.

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO]. <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>

Barbieri, T. D. (1993). Sobre la categoría género: una introducción teórico-metodológica. *Debates En Sociología*, (18), 145-169. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6680>

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (23ª edición), trad. José Babini. Siglo Veintiuno Editores.

Baggini, G. (2012). Cuando la escuela se transforma en un infierno: Estudio sobre el contenido de las representaciones sociales de la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México. *CUHSO. Cultura-hombre-sociedad*, 22(2), 79-110.

[https://www.researchgate.net/publication/307651636\\_CUANDO\\_LA\\_ESCUELA\\_SE\\_TRANSFORMA\\_EN\\_UN\\_INFIERNO\\_ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MEXICO](https://www.researchgate.net/publication/307651636_CUANDO_LA_ESCUELA_SE_TRANSFORMA_EN_UN_INFIERNO_ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MEXICO)

Banch, M.A. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista Constarricense de Psicología*, 8(9), 27-40. <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>

\_\_\_\_\_ (1996). Construcción Social y Representaciones Sociales. Algunos puntos de encuentro y desencuentro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*.

*Niñez y Juventud*, 6 (1), 1-10.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-)

[715X2008000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000100003)

\_\_\_\_\_ (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Papers on Social representations*, 9, 3.1-3.15.

[http://www.psr.jku.at/PSR2000/9\\_3Banch.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf)

Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. 2da. Edición, Akal.

Bass, B. M. y Bass, R. (2008). *Leadership. Theory, Research, & Managerial Applications* [traducción]. Free Press.

Belli, S. y Iñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.

[file:///C:/Users/Natalia/Downloads/Dialnet-OEstudoPsicossocialDasEmocoes-5161611%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Natalia/Downloads/Dialnet-OEstudoPsicossocialDasEmocoes-5161611%20(1).pdf)

Bello, B. L., Meira, C. P. y González, G. É. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 505-532. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14050493008.pdf>

Benería, L. (2005). *Género, desarrollo y globalización. Por una ciencia económica para todas las personas*. Editorial Hacer.

Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. Universidad de Sevilla. Editorial Arrangement.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Betancourt, C. (2012). *México contemporáneo Cronología (1968-2000)*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. Secretaría de Educación Pública.

[https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/437/1/images/mexico\\_contemporaneo.pdf](https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/437/1/images/mexico_contemporaneo.pdf)

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis S.A.

\_\_\_\_\_ (2000). *Liderazgo compartido según Peter Senge*. Publicado en Liderazgo y organizaciones que aprenden, III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 459-471.  
[https://www.researchgate.net/publication/300170863\\_El\\_liderazgo\\_compartido\\_segun\\_Peter\\_Senge](https://www.researchgate.net/publication/300170863_El_liderazgo_compartido_segun_Peter_Senge)

\_\_\_\_\_ (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>

\_\_\_\_\_ (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.

\_\_\_\_\_ (2015). 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*, 8(2), 15-39.  
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>

- Bolívar, A. López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.  
<http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2019). La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso. En Díaz, M. y Veloso, A (Ed), *Modelo de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 189-208). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Bosque, I. (1993). Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos. *Revista Argentina de lingüística*, 9, 9-48.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134549291019.pdf>
- Bourdieu, P. y Wacquant, J. (1995). Respuestas: Por una antropología reflexiva. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases en Bourdieu P., *Sociología y cultura*, (pp. 281-310). Grijalbo.  
\_\_\_\_\_ *La dominación masculina*. (5ta. Ed.). Anagrama.
- Buquet, A., Cooper, J. y Loredo, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior. PUEG-UNAM, INMUJERES.
- Burns, J. (1978). *Leadership* [Liderazgo]. Harper & Row.
- Cadena, C.D. (2016). Estilos de liderazgo y gobernabilidad institucional: el caso del ITA Santa Helena del Opón (Santander, Colombia). *Cuadernos CLACSO-CONACYT*, (1). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20160712023651/CADENA-CRUZ.pdf>

- Calixto, F. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019- 1033. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14024273002>
- Camacho, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. (Investigación temática). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401-423. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scB02n01es.pdf>
- Campo-Redondo, M., Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, xv(1), 160-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011674012>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGVLV].1 de febrero de 2007. DOF 01-06-2021 (México).[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV\\_010621.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf)
- Cannell, C. F. y Kahn, R. L. (1987). La reunión de los datos mediante entrevistas. En Festinger, León y Katz, Daniel, *Los métodos de investigación* (pp.310-352). Ediciones Paidós.
- Cerda, H. (1988). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de los Recursos Humanos*. McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. McGraw-Hill.
- Collado, M. (2011). Autoritarismo en tiempos de crisis. Miguel de la Madrid 1982-1988, *Historia y Grafía*, Universidad Iberoamericana, 37, pp. 149-177.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-09272011000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-09272011000200006)

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. 5 de febrero de 1917. DOF 05-02-1917. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>

Conde, F.S (2010). *El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar, guía para directores*. [Programa Escuela]. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública. <http://www.seslp.gob.mx/pdf/Guia%20para%20directores.pdf>

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica: La visión de los directivos. *Perfiles educativos* [online], XXXVII(147), 67-85. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a5.pdf>

\_\_\_\_\_ (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 21, 109-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>

\_\_\_\_\_ (2018). Introducción. En Cuevas, Y. (Ed), *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales* (pp. 13-32) *Serie de Pedagogía*, FFyLL, Universidad Nacional Autónoma de México.

Cultura y representaciones (2015). Serge Moscovici. In *Memoriam*, 9(18.) [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102015000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000100009)

De Certeau, M. (1996). *La Invención de lo Cotidiano. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Delgado, P. (2019). Así ven los profesores a sus directores. Tecnológico de Monterrey. <https://observatory.tec.mx/edu-news/this-is-how-teachers-see-their-principals>

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. *En La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO.

Díaz, M. (2017). La Formación de Líderes Escolares. Acercamiento a las Prácticas Situadas para la Creación de Modelos Compartidos. En: *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*, (44-47). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).<https://repositorio.uam.es/handle/10486/679523>

\_\_\_\_\_ (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* (pp.11-32). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

\_\_\_\_\_ (2021) Liderazgo educativo, ensayos y propuestas investigativas ante el confinamiento. En Díaz A. (Coord.), *Liderazgo en época de confinamiento. Ensayos hacia una educación renovada* (pp.10-22). Casalia Ediciones S.A.S. de C.V.

Díaz, M., y Veloso, A. (2019). *Modelo de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

- Diez, E. Terrón, E. y Anguita, R. (2009). La percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 27-40. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821003.pdf>
- Dome C. y Erausquin C. (2016). *Los docentes frente a las violencias en las escuelas: problemas complejos y escisión de las intervenciones* [ponencia]. Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, (1), 89-93. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/9.pdf>
- Dorantes, J. (2006). Profesores de secundaria y sus representaciones sociales de la reforma en educación secundaria. Un escenario veracruzano. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1933.pdf>
- Ducoing, W.P, Rojas, M.I (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano. Consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 31-56. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&nrm=iso)
- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*, 42(2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139031/44055139031.pdf>
- Durkheim, E. y Mauss, M. (1971). De ciertas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas. En *Marcel Mauss, Obras II. Institución y culto*. Barral.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls R. (2006). *Comunidades Aprendizaje* (5ta. Ed.). Editorial Grao.  
<https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Escalante, E. (2009) Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 18(2), pp. 55-67. Universidad del Bío Bío Chillán.  
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29917006005.pdf>
- Espin, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de Educación*, 4, pp.95-105. Universidad de Huelva.  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?sequence=1>
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10631>
- Etcheberry, L. (2015). *Mujeres en una empresa minera chilena: cuerpos y emociones en trabajos masculinizados* [Tesis Maestría, Universidad de Chile].  
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143765>
- Fernández-Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos incierto*. Morata.
- Festinger, L. y Katz, D. (comp.) (1992). *Los métodos de investigación en ciencias sociales*. Paidó.
- Figuerola, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona* [tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili].

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flores, C. (1996). *Motivar a otros. Una experiencia fascinante*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL].

Flores, J. (2005). Presentación. En Doise *et al.*, *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto Mora.

Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 103-118. <https://rieoei.org/RIE/article/view/753>

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1991). *El sujeto y el poder*. pp. 12-105. Carpe Diem.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (2da. Ed.). Siglo veintiuno editores.

Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. ICE de la Universidad de Deusto.

Galván, L. (2002). Historia de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15), 217-221. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n015/pdf/rmiev07n15scB01n01es.pdf>

Gallardo, H. (1995). *Elementos de investigación académica*. Universidad Estatal a Distancia.

García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205 - 273 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.152>

- Gentilli, P. (2017, 14 de septiembre). La vida, la política y nuestras escuelas. *El País*.  
[https://elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos/1505337330\\_354035.html](https://elpais.com/elpais/2017/09/13/contrapuntos/1505337330_354035.html).
- Gobierno de México (2018). Cartilla de Derechos Sexuales de adolescentes y jóvenes. Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.  
<https://www.gob.mx/issste/articulos/cartilla-de-derechos-sexuales-de-adolescentes-y-jovenes?idiom=es>
- Gobierno de México (s/f). Escuela Secundaria Técnica.  
[https://www2.aefcm.gob.mx/secundaria\\_tecnica/est113/index.jsp](https://www2.aefcm.gob.mx/secundaria_tecnica/est113/index.jsp)
- Gómez, V. M. y McGinn, N. (1981). La educación secundaria en México: bases ideológicas e implicaciones. *Revista de Educación e Investigación*, año 3, (11).
- Gronn, P. C. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423 - 451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- González, R., De la Garza, C. y De León, M. (2017). Consejos Técnicos Escolares, un espacio de colaboración para evaluar el ejercicio docente en Educación Básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 24-32.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1272>
- Guber, R. (2011). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Gutiérrez, S., Arbesú, M. y Piña, J. (2017). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En: O. Mireles,-Vargas O. (Coord.) (2da. reimpresión, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp.21-52). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hampton, R. (2014). *Administración*. (3ª. ed.). México: McGraw-Hill.

- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de de la perspectiva parcial. En: D. Haraway, *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp.313-346). Cátedra.
- Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista?. En: E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp.9-34). Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- \_\_\_\_\_ (2013). Distributed leadership: Friend or foe?. (Educational Management). *Administration and Leadership*, 41(5), 545-554.  
[https://www.researchgate.net/publication/258135609\\_Distributed\\_Leadership\\_Friend\\_or\\_Foe](https://www.researchgate.net/publication/258135609_Distributed_Leadership_Friend_or_Foe)
- Hendel, L. (2017). *Violencias de género: las mentiras del patriarcado* (1a ed.). Paidós.
- Hernández, G. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300012)
- Hernández, M. (2021). Liderazgo directivo durante la pandemia: repensar la formación ausente. En M. Delgado (coord.), *Liderazgo en época de confinamiento. Ensayos hacia una educación renovada* (pp. 23-39). Casalia Ediciones S.A.S. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGrwall Hill Education.

Hurtado, J. (2012). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia* (4a. ed.). Ciea-Sypal y Quirón.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional* (Panorama Educativo de México 2009). INEE. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009\\_Ciclo2008-2009.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009_Ciclo2008-2009.pdf)

---

\_\_\_\_\_ (2011). La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja. (Dirección de Evaluación de Escuelas Subdirección de Evaluación de Factores de Aula). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>

---

\_\_\_\_\_ (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/>

---

\_\_\_\_\_ (2018) Políticas para mejorar la gestión escolar en México. Unidad de Normatividad y Política Educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento4-gestion.pdf>

---

\_\_\_\_\_ (2019) *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y Comunicación Matemáticas*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Panorama sociodemográfico de Ciudad de México*. Encuesta Intercensal 2015. [https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082178.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082178.pdf)
- Jiménez, S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En *El posgrado en educación en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Jiménez, W. (2012-junio). El concepto de política y sus implicaciones en la ética pública: reflexiones a partir de Carl Schmitt y Norbert Lechner. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo), 53, 215-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533685008>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, S. (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (469-493). Ediciones Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_ Conferencia en las Primeras Jornadas de Representaciones sociales [ponencia] CBC-UBA. <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/rep soc.html>
- \_\_\_\_\_ (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura representaciones sociales*, 3(5), 32-63. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200002&script=sci_abstract)
- \_\_\_\_\_ (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>

- Jover, G. (2011). Funciones de la educación secundaria en la sociedad actual. *Edetania*, (39), 27-41. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/281>
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions: 50th Anniversary Edition*, University of Chicago Press. Traducción española: *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, traducción de Agustín Contín, octava reimpression 2004, Fondo de Cultura Económica.
- Lagache, D. (1979). Prefacio de la primera edición en español. En S. Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público* (pp.5-8). Huemul.
- Lakoff, G., y Johson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Segunda edición, traducción de Cátedra Teorema (original publicado en 1980).
- Lamas, M (2016). Genero. En Moreno y Alcántara (Coord), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp.155-170). PUEG-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K. Day, C. Sammons, P. Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. DfES.
- Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *Scholl Leadership and Management*, 27-42.
- Leithwood, K. y Riehl, C.(2009).¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?. En Kenneth Leithwood (traducción de Cristóbal Santa Cruz), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Salesianos.

Ley General de Educación. 13 de julio de 1993.  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/Ley\\_General\\_de\\_Educacion\\_1993-Abro.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/Ley_General_de_Educacion_1993-Abro.pdf)

Ley General del Servicio Profesional Docente. 11 de septiembre de 2013. Diario Oficial de la Federación 11-09-2013  
[https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY\\_GRAL\\_DEL\\_SERV\\_PROF\\_DOCENTE.pdf](https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf)

Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301

Lloyd, M., Ordorika, I. y Rodríguez-Gómez, R. (2016). La autonomía universitaria en el marco del federalismo. En Muñoz. (Coord.), *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* (pp. 153-204). Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Educación Superior. Miguel Ángel Porrúa,  
<https://www.researchgate.net/publication/311452945>

Longo, F. (2008). Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, (223), 84-91.  
[http://horarioscentros.uned.es/archivos\\_publicos/qdocente\\_planes/627615/articuloliderazgodistribuido.pdf](http://horarioscentros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/627615/articuloliderazgodistribuido.pdf)

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 47, 83-94. [www.moebio.uchile.cl/47/lopez.html](http://www.moebio.uchile.cl/47/lopez.html)

Lozano, I. (2017). *Representaciones sociales de estudiantes de secundaria sobre los docentes exitosos* [ponencia]. XIV Congreso nacional de Investigación Educativa.

San Luis Potosí, México.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0636.pdf>

Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencias y la Cultura (OEI).  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a03.htm>

Lusquiño, C. (2018). Prácticas de Liderazgo Distribuido en Contextos Vulnerables. Una Propuesta de Formación Inicial. En *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación* (pp.60-65). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682659/RILME\\_012.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682659/RILME_012.pdf?sequence=1)

Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(1), 79-95. <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/04/6.-La-investigaci%C3%B3n-de-las-representaciones-sociales..pdf>

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619,  
<https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/613-619/es>

Maureira, F., y Guerrero, G. (2003). Gestión y Cultura Escolar en Escuelas Carenciadas: Descripción de las Representaciones Sociales Contenidas en el Discurso de los

- Directores. *Persona y sociedad*. Universidad Alberto Hurtado.  
<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1375383>
- Maureira, O., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47079>
- Mayan, M. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 165-290.  
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Mejía, V. A. (2019). *Representaciones y representaciones sociales construidas por los profesores del IEMS respecto a las relaciones interpersonales* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Biblioteca digital.  
<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=e999f242-938e-4200-bdc4-0edae9188c59%40pdc-v-sessmgr04&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=tes.TES01000792705&db=cat02029a>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. Fundación Universitaria del Área Andina.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Mendoza, R. (2003). ¿Sabe cuánto le cuesta la rotación de personal?. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (48), 104-109.  
<https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/255>

- Mintrop, R. y Órdenes, M. (2017). Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (295-332). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/mejoramiento-y-liderazgo-educativo-en-la-escuela-once-miradas/>
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- \_\_\_\_\_ (2017). ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado. En O. Mireles-Vargas, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp.53-84). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Monsiváis, C. (1989). El magisterio y la modernidad. *Cuadernos Políticos*, 58, 20-28. Editorial Era. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.58/CP58.20.CarlosMosiv%20%20is.pdf>
- Mora, E. y Pujal. M. (2018). El cuidado: más allá del trabajo doméstico. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(01). <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57724>
- Morse J. (1995). *The significance of saturation*. Qual Health Res; 5(2),147-149.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

- \_\_\_\_\_ (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. PUF.
- \_\_\_\_\_ (1991). *Psicología social, I: influencia y cambios de actitudes individuos y grupos*. Segunda reimpresión. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- \_\_\_\_\_ (1998). La historia y actualidad de las representaciones sociales. En U. Flick (Ed.), *La psicología de lo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2003). Notas hacia una descripción de la representación social. *Psicología Social, 1(2)*, 67-118.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4e)*, 11-24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderazgo Escolar, elemento clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social. *Revista internacional de educación para la justicia social, 3(2)*, 5-10.  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/336>
- Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios Pedagógicos, 41(2)*, 195-211.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-07052015000200012&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052015000200012&lng=es&nrm=iso)
- Olmeda, G (2011). Funciones de la educación secundaria en la sociedad actual. *EDETANIA, (39)*, 27-41. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/281>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009a). *Mejorar el liderazgo escolar*, 1: política y práctica. <http://www.oecd.org>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009b). *Dirección y liderazgo escolar: políticas y prácticas en los países de la OCDE* <http://www.oecd.org/education/school/44077160.pdf>

---

\_\_\_\_\_ (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

---

\_\_\_\_\_ (2018). Programa para la evaluación de alumnos (PISA) 2018-Resultados. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>

Organización de las Naciones Unidas (2005). Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Declaración política y documentos resultados de Beijing+5. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>

---

\_\_\_\_\_ (s/fa) Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>, consultad el 16 de abril de 2021.

- 
- (s/fb). Hechos y cifras: Liderazgo y participación política de las mujeres. <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>
- Orozco, W. (2008). El machismo en México y su esencia. *EntreVerAndo*, 8, 8-11. [https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/8899/ar2\\_p8-11\\_2008-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/8899/ar2_p8-11_2008-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Oxfor (s/f). Vieja guardia. En *Oxford English Dictionary*. Recuperado el 2 de mayo de 2021 [https://www.lexico.com/es/definicion/vieja\\_guardia](https://www.lexico.com/es/definicion/vieja_guardia).
- Piña, J., y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa, en *Perfiles Educativos*, 26(106), 102-124. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 7, 1-19. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz.
- Parés, I. (2015). Educational leadership in Mexico. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 143-172. Doi: 10.17583/ijelm.2015.1575
- Pieck, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 481-507. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002509.pdf>
- Ramírez, S., Di Virgilio, B., Panza, M., Dillon, P., Llambías, P., G., R., Bombau, T., y Siano, V. (2018). Adjetivos e información: la intervención de la subjetividad en la prensa escrita digital de América Latina. *Contratexto*, 029, 47-63, doi:10.26439/contratexto2018.n029.1856.

- Real Academia Española (s/f). Vieja guardia. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el 2 de mayo de 2021, de <https://dpej.rae.es/lema/guardia-vieja>.
- Real Academia Española (s/f). Vieja Guardia. En *Diccionario prehispanico del español jurídico*. Recuperado el 9 de abril de 2021, de <https://dpej.rae.es/lema/guardia-vieja>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica clásica*. McGraw-Hill Interamericana.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301. Universidad de La Sabana Cundinamarca.
- Robbins, S. P. y Coulter, M. *Administración*. (Octava edición). Pearson Prentice Hall.
- Rojas, A., y Gaspar, F. (2009). *Bases del liderazgo en educación*. [Colección líderes escolares un tesoro para la educación]. Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147055>
- Rojas de Escalona, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *SAPIENS*, 6(2), 53-62. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152005000200005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000200005&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez, J., Gil, F. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rodríguez, M.Á, Krongold, P. (1988). *Cincuenta años de la historia de la educación tecnológica* (Coord). Instituto Politécnico Nacional.

- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?. *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/4049>
- Salgado, F. (2009). Representaciones sociales acerca de la violencia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 138-152. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5405>
- Salinas, I. (2021). Revisión de estudios sobre metáforas conceptuales en ciencia y educación científica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-16. Universidad de Chile. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-04092021000100112](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092021000100112)
- Sandoval, F.E. (1987). Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, (10). DIE.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(032), 165-182. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003209.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano (Implementación de políticas educativas: México)*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/education/school/44906121.pdf>

- Sardan, E. (2011). *Acompañamiento de Fe y Alegría*. Editorial Kimpres Ltda.  
file:///C:/Users/Natalia/Downloads/Sardan,%20E.,%202011,%20El%20acompa%C3%B1amiento%20en%20Fe%20y%20Alegr%C3%ADa.pdf
- Santizo, C. (2006). Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: el programa escuelas de calidad en México. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 38-51.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140105.pdf>
- Schuster, F (2004). Prólogo a la tercera edición del libro. En *Explicación y Predicción*, (pp.1-6). CLACSO.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J. y Azzollini, S. (2008). Reflexiones acerca de las prácticas docentes desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 6(11), 2238-1279.  
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7277>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina; el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (Décima. ed.) Granica.
- 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.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09\\_01.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf)

\_\_\_\_\_ (2001). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. México: Diario Oficial de la Federación.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001)

\_\_\_\_\_ (2006). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. Diario Oficial.  
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>

\_\_\_\_\_ (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. 2da edición.  
<http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/9915-Modelo%20de%20Gestion%20EducativaFINAL.pdf>

\_\_\_\_\_ (2017). *Modelo para la Educación Obligatoria*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

\_\_\_\_\_ (2018). *Perfiles, parámetro e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión, y de asesoría técnica pedagógica en Educación Básica*. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y coordinación, Subsecretaria de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional docente.  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI\\_PROMOCION\\_EB\\_2018\\_19012018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_PROMOCION_EB_2018_19012018.pdf)

\_\_\_\_\_ (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018 - 2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.  
[https://www.planeacion.sep.gob.mx/doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2018\\_2019\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf)

Secretaría de Gobernación. (1982, 7 de diciembre). Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación nro. 07/12/1982.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982)

Secretaría de Gobernación. (1992, 19 de mayo). *Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992)

Secretaría de Gobernación. (2013, 26 de febrero). *Decreto*. Diario Oficial de la Federación.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)

Secretaría de Gobierno (2019). Encuesta sobre discriminación por motivos de la Orientación Sexual e Identidad de Género 2018 (ENDOSIG).[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/473668/Resumen\\_Ejecutivo\\_ENDOSIG\\_16-05\\_2019.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/473668/Resumen_Ejecutivo_ENDOSIG_16-05_2019.pdf)

Sepúlveda-Parra, C. Brunaud-Vega, V. y Carreño, G. (2016). Justicia Social en la Escuela: Representaciones de Estudiantes de Educación Secundaria y Desafíos para la Formación del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 109-129 <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6873>

Secretaría de Desarrollo Social. (2010). *Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social. Iztapalapa*. Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación. Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social.

Snodgrass, V. (2018). Una revisión de la investigación sobre la rotación de capital. *Revisión de la investigación educativa*, 88(1), 87-124. DOI: 10.3102 / 0034654317743197

Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños R. (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (coords.) .Sección de obras de educación y pedagogía, Fondo de Cultura Económica.

Soler, A. y Chiralde, R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del nuevo programa de formación de médicos. *Educación Médica Superior*, 24 (1), 42-51. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412010000100006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000100006)

Spillane, J. (2003). Educational Evaluation and Policy Analysis, *Winter*, 25(4), 343-346. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/01623737025004343>

\_\_\_\_\_ (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En Taylor, S. J. y Bogdan R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp.15-29). Ediciones Paidós.

\_\_\_\_\_ (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.

- Tedesco, J. (2001). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de educación*, 1, 91-100.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10351>
- \_\_\_\_\_ (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.p>
- Terrón, A. E. (2008). Educación ambiental hacia nuevos valores para un mundo mejor. *Revista Entre Maestr@s*, 8(27), 28-37.  
<http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/libreria/10-revista-entre-maestr-s/265-numero-27>
- Terrón, E., y Calixto, R. (2017). *Representaciones sociales de profesores de educación primaria, claves para una formación docente del cambio climático*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0697.pdf>
- Vaccarini, L. (2018). *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación* [ponencia]. Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Coord. F. Javier Murillo. Madrid, RILME, 31-34.  
<http://hdl.handle.net/10486/682539>
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Editorial cucsh-udg.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Valle, M. (1999, abril-junio). Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. *Papeles de Población*, 20, 225-260.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202010>

Varela, A., Sobrino, S., Naval, C. y Bernal, A. (2019). Liderazgo, valores y comunidad escolar en escuelas secundarias de Latinoamérica. Percepciones y retos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 59-81.  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/56436>

Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. (Traducción de Guillermo Gal).

Ediciones Paidós.

\_\_\_\_\_ (2000). *El discurso como interacción social*. Editorial Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad*, pp.143-177, en: Ruth Wodak y Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos Cualitativos I*. Los problemas teóricos-epistemológicos. Centro Editor de América Latina S.A.

\_\_\_\_\_ (2006). La investigación cualitativa (cap 1). En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 23-60). Gedisa.

Vázquez, J. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia Mexicana*, 46(4) 184, 927-952.  
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976>.

- Vera, H. (2002, septiembre-diciembre). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 50(17), 103-121.  
<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/406>
- Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicol.*, 10(1), 99-108.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v10n1/2011-3080-cesp-10-01-00099.pdf>
- Wolf, L. y De Moura -Castro (2000). *Secondary education in Latin America and the Caribbean. The challenge of growth and reform*, BID Technical Papers Series, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo
- Yukl, G. (2008). *El liderazgo en las organizaciones*. Pearson Educación.
- Zaragoza, J. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 6 (1), e012. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.1>
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>