



ISBN: 9786073026888

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Torres-Arcadia, C., y Murakami, E. (2019).
Un marco conceptual para el estudio de líderes escolares latinos en
México y Estados Unidos.
En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de
investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*
(159-170). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de
México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

UN MARCO CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DE LÍDERES ESCOLARES LATINOS EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS

Celina Torres-Arcadia y Elizabeth Murakami

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es proponer un marco conceptual transnacional para el estudio del liderazgo escolar latino. En este estudio se usa el término latino como el menos censurable para la autoidentificación de la población proveniente de América Latina (Hayes-Bautista y Chapa, 1987). El marco conceptual propuesto se basa en la investigación disponible sobre liderazgo latino y la perspectiva resultante del análisis de casos documentados bajo un mismo protocolo en México y Estados Unidos. En los casos documentados se observa la marginación social, ya sea por la situación de pobreza de las familias, su condición indígena o migrante.

El desafío que conlleva la gestión del servicio educativo en estos contextos desfavorables justifica la construcción de un marco conceptual específico transnacional, donde sea posible resaltar el paradigma transformador y gestor de los líderes escolares latinos (Nieto, 1992; Trueba, 1999; Yosso, 2005).

METODOLOGÍA CUALITATIVA TRANSNACIONAL, ABORDAJE DE LAS ONTOLOGÍAS DEL LIDERAZGO EDUCATIVO LATINO

El marco conceptual se desarrolla a partir de los estudios cualitativos sobre el liderazgo educativo latino; se incluyen ontologías y epistemologías enfocadas a los latinos y particularmente al liderazgo

escolar que se ejerce en comunidades vulnerables. La literatura incluida se limita a escuelas de contextos vulnerables en áreas seleccionadas en México y Estados Unidos.

Los casos de ambos países son analizados tomando como base el protocolo derivado del Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP, por sus siglas en inglés), el cual ha operado desde 2001 integrando esfuerzos de investigadores de más de 25 países en el estudio del liderazgo escolar.

Una de las líneas de investigación del ISSPP es sobre directores de escuelas de bajo desempeño en contexto vulnerable (ISSPP, 2015). Los protocolos de ISSPP han sido traducidos al español y adaptados al contexto mexicano por la Red Internacional en Gestión Educativa (RIGE).

El marco conceptual transnacional que se propone permite analizar los casos que documentan el liderazgo ejercido por directores de escuelas en contextos vulnerables en ambos países.

A continuación, se plantea la situación educativa de las escuelas de alta necesidad en ambos países.

México tiene una población de 121 millones de habitantes distribuidos en 2 millones de kilómetros cuadrados (INEGI, 2015). El sistema de educación pública atiende a una población de más de 25 millones de estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), distribuidos en aproximadamente 227 000 escuelas. Alrededor de 55 por ciento de estas escuelas están atendiendo a poblaciones en situación socioeconómica baja (INEE, 2012).

La vulnerabilidad en México se vincula con la condición de pobreza de la población y la falta de derechos sociales: educación, servicios de salud, seguridad social, vivienda, servicios básicos y alimentación.

Con respecto a las escuelas, la vulnerabilidad se refiere a escuelas con escasez de profesores calificados, libros y materiales didácticos, entre otros temas (Martínez, 2012).

La calidad educativa en México incluye el principio de equidad, en el sentido de que la educación debería compensar la situación desigual de los estudiantes, las familias, las comunidades y las escuelas (Martínez, 2007). Sin embargo, la mayoría de las escuelas que atienden a estudiantes en contextos de pobreza tienen menos

recursos y menos personal calificado (INEE, 2007). Esta condición parece perpetuar la desigualdad socioeconómica de 46 por ciento de la población mexicana que vive en pobreza; aunando a este dato, es relevante resaltar que 73 por ciento de la población pobre también es indígena (Coneval, 2015).

En cuanto a la educación para latinos en Estados Unidos, cada estado tiene políticas educativas adaptadas a la población. En esta investigación comparativa se incluyen escuelas de Texas.

En Texas, las escuelas de alta necesidad se localizan en comunidades urbanas o rurales. En una de las regiones del estado, de 705 escuelas, 71 por ciento de los niños son latinos, de ellos, 62 por ciento son considerados en situación económica desfavorable (Murakami y Kearney, 2016). Los estudiantes latinos consistentemente muestran un desempeño por debajo de la media estatal y por debajo de los estudiantes blancos (TEA, 2017). Situación que se agrava cuando hay menos profesores y líderes latinos en las escuelas, ya que “muchos administradores se encuentran desafiados por su falta de entendimiento y conocimiento de las necesidades particulares de los latinos” (González, 1989: 3).

Muchos directores latinos tienden a ser líderes en las escuelas que enfrentan más desafíos (Hernández y Murakami, 2016), especialmente en zonas vulnerables.

[La ironía del] liderazgo latino en la educación es que mientras ellos tienen más interés, que los líderes de otros grupos raciales, en la educación de los estudiantes latinos, ellos tienden a estar ubicados en escuelas y distritos escolares con menos recursos y enfrentan los mayores retos para educar a los estudiantes (Martínez, 2016: 122).

El panorama de la educación en escuelas de alta necesidad en ambos países hace evidente que tanto el director escolar y los investigadores contribuyan a mejorar las condiciones escolares para el desarrollo de los niños en condiciones más desfavorables.

El desarrollo sistemático de un marco conceptual gira en torno a la noción de que el concepto lleva la historia, además de que converge y condensa múltiples ideas o metáforas. Green (2014: 34)

sostiene que “algunos métodos de investigación no utilizan abiertamente un marco teórico o conceptual en su diseño, pero está implícito y sustenta el diseño del método”. Por su parte Jabareen (2009: 51) sugiere que “los marcos conceptuales poseen supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, y cada concepto dentro de un marco conceptual juega un papel ontológico o epistemológico”.

Dimmock y Walker (2000) destacan el valor de desarrollar teorías comparativas y transculturales en el liderazgo educativo, ya que un esfuerzo transnacional no sólo proporciona información compartida para mejorar las estructuras organizacionales y el enfoque del recurso humano, sino también enriquece los conocimientos sobre la práctica, revelando estrategias de liderazgo para la mejora de los estudiantes y las familias.

En el desarrollo del marco conceptual para el análisis de los líderes latinos en Estados Unidos y México, se siguieron los pasos basados en la propuesta de Jabareen (2009): a) identificar la investigación relacionada en el liderazgo educativo y las comunidades educativas latinas; b) categorizar y definir conceptos de las diversas fuentes de investigación, como la sociología, la etnografía, la demografía, los principios de la educación, el liderazgo y la gestión; c) asociar los conceptos, y d) probar y validar los conceptos basados en estudios empíricos. Los resultados generados a partir de esta demología se muestran a continuación.

RESULTADOS

El marco conceptual transnacional se deriva de literatura sobre liderazgo educativo latino y ocho estudios de caso: cuatro en Estados Unidos (Texas) y cuatro en México (Sonora, Chihuahua, Jalisco y Yucatán). Las escuelas estudiadas en Estados Unidos cuentan con 85 por ciento o más de estudiantes latinos. En México, las escuelas estudiadas atienden poblaciones marginadas por pobreza o su condición indígena (maya, mixteca, zapoteca, náhuatl, totonaca y otomí). En la exploración de las áreas que resultaron significativas para el liderazgo latino, se pueden destacar los siguientes observables:

Historia y ontologías. Ontológicamente la realidad de una colonización interna, señalada por Acuña (1988) como una maniobra que en Estados Unidos manipula a la población en general y perpetúa a las personas de color en un territorio colonizado aún en la actualidad. Un movimiento similar se observa en México, donde los españoles colonizaron a los indígenas, pero el efecto de esa colonización continúa influyendo en la sociedad, que mantiene a los grupos más desfavorecidos, en su mayoría indígenas, en un permanente estado de colonización.

En ambos países, la inequidad se perpetúa al ser las escuelas con más carencias las que atienden a la población social y económicamente más marginada. Por lo tanto, el liderazgo sensible al contexto se convierte en relevante para la atención de alumnos de comunidades marginadas. Ejemplificando este aspecto está el comentario de un director de origen latino en Estados Unidos: “Celebrar la diversidad de mi cultura es lo que me permite abrazar la diversidad cultural de los niños. Si no tengo miedo de celebrar mi propio origen, entonces ellos no tendrán miedo de celebrar quiénes son y de dónde vienen”.

En México, a pesar de que se están haciendo esfuerzos para mejorar el reconocimiento de la diversidad y promover relaciones interculturales equitativas en entornos educativos (Barrón, 2008), las culturas indígenas no son reconocidas con orgullo (Rodríguez y Velasco, 2014), ya que parecería difícil mostrar orgullo cuando dicha cultura se muestra incongruente con la sociedad moderna.

Los responsables de la política educativa tienen la oportunidad de corregir este problema a través del director y el personal de la escuela, quienes son los principales observadores de este fenómeno y sus implicaciones.

Raíces y familia. Las raíces familiares son un capital importante entre los latinos y tienen un sentido de historia comunitaria, memoria e intuición cultural (Yosso, 2005).

Las familias latinas desempeñan un papel fundamental en la formación del autoconcepto y la autoestima en los niños, quienes internalizan las opiniones de las personas socialmente relevantes para ellos (Muñoz Sedaño, citado en Durin, 2007), como lo puede ser el director y los docentes. En una escuela de alta necesidad en México,

un director implementa un programa de visitas de padres de familia a los salones de clases, efecto positivo que consta con el siguiente comentario de un alumno: “Hay niños que no esperan que su padre viniera a la escuela para leer [...] él no se imaginaba que su papá vendría. Estaba muy feliz, diciendo que nunca imaginó que su padre iba a venir a leer para la clase”. La autoestima de los estudiantes aumenta cuando un miembro de la familia participa, haciéndolos sentir importantes y reconocidos.

Latinidad y comunidad. El desarrollo de la comunidad entre los latinos es una tarea compleja. En Estados Unidos lo que se define como latinidad (ser parte de un grupo latino) puede incluir una serie de tradiciones y antecedentes diferentes.

En las escuelas de alta necesidad, la construcción de la comunidad puede derivar en participación y apoyo mutuo. Uno de los directores en Estados Unidos habló sobre cómo la escuela también impacta lo que sucede en el hogar: “Los padres no sólo escuchan, sino que replican normas y actividades realizadas por sus hijos en la escuela, permitiendo una transmisión mutua de conocimientos, valores y comportamientos entre las familias”.

Construir comunidad es un concepto que permite el reconocimiento de los recursos generados por una comunidad, que sirven para resolver problemas cotidianos y obtener beneficios comunes (Yosso, 2005). Se destaca que la cohesión social, que implica integración, identidad, confianza, redes y normas de reciprocidad, son elementos que pueden mejorar las condiciones de vida de las comunidades marginadas (Cedillo, Sánchez y Espinosa 2011) e impactar positivamente en la escolarización de los niños, como lo señala una madre de familia:

[los padres de familia] son personas que se han entregado en apoyar a la escuela, no están todo el día aquí, pero sí cuando se les solicita o ven alguna necesidad, vienen y se presentan. Hay otra señora que ya no tiene hijos aquí, pero de todos modos sigue ayudando, que es la señora Gloria y estamos juntas en el Consejo de participación social del Ayuntamiento.

Liderazgo/gestión. El término liderazgo y gestión se utiliza de manera distinta en América. En Estados Unidos, existe la creencia de que la administración es la forma en que se ejerce el liderazgo. En México, la gestión no necesariamente incluye el liderazgo, es más un reconocimiento. La investigación sobre este tema es extensa, en ella se señala a los líderes latinos con potencial para transformar exitosamente a las escuelas de alta necesidad (Chenoweth y Theokas, 2013; Medina *et al.*, 2014). Los directores estudiados demostraron un discernimiento sociocultural y político de la comunidad, muchas veces como resultado de sus propias experiencias de discriminación.

Khalifa, Gooden y Earl (2016) señalan la importancia de que el liderazgo escolar sea contextualizado a la cultura de la comunidad. A este respecto una directora mexicana enfatizó la unidad en la escuela a partir del consenso sobre la meta común: “lograr acuerdos tanto con los docentes más reactivos, con los docentes comprometidos hacia una meta común, también el compromiso de las familias y actores externos en las propuestas de participación y acciones en bien de la comunidad escolar”.

Cultura del aprendizaje. En comunidades de alta necesidad, no hay precisamente una tradición de estudiar, pues muchos de los padres de familia no tuvieron la oportunidad de completar su educación.

La importancia de generar una cultura del aprendizaje incluye no solamente a los estudiantes sino a toda la comunidad. Especialmente en contextos marginados, el valor del aprendizaje es mitigado por una serie de mitos que estereotipan a las familias en la pobreza.

En 1995, Senge reflexionó sobre las escuelas como organizaciones que aprenden argumentando que las escuelas estaban lejos de fomentar la capacidad colectiva de aprender (O’Neil, 1995). En México, aunque los padres creen y expresan el valor de la educación como una manera de alejar a sus hijos de la pobreza, el ausentismo suele darse con el consentimiento de los padres, especialmente cuando los estudiantes tienen que contribuir financieramente para los gastos familiares o son víctimas de la desintegración familiar.

México presenta una alta tasa de deserción estudiantil, donde sólo una cuarta parte de cada generación logra pasar a la educación superior (INEE, 2007). Pareciera ser que el reto elemental es evitar la

deserción escolar, como lo comenta un director de Texas: “Encontramos a estudiantes que dicen: ‘Bueno, señor, somos sólo desertores’. Les digo: ‘usted no es un desertor, porque está aquí. Mientras esté aquí, en este edificio, lo está logrando’”. Una directora en México comenta sobre sus estrategias colaborativas para atender particularmente los casos de alumnos con promedio reprobatorio:

[se utilizan] citatorios personalizados [para los papás]... pido siempre la presencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y ahí les hablo [...] somos dos instituciones: la familia es una institución, la escuela es otra institución y entre las dos tenemos que ayudar a los niños a ser competentes en su grado.

HACIA UN LIDERAZGO CULTURALMENTE SENSIBLE, A MANERA DE CONCLUSIÓN

El desarrollo de un marco conceptual transnacional para el análisis de los líderes escolares latinos requiere un proceso complejo de negociación entre los significados relacionados con los orígenes, el contexto, el liderazgo y el aprendizaje. No obstante, el marco conceptual presentado permite resaltar el compromiso de los directores que al ejercer un liderazgo culturalmente sensible logran condiciones favorables para la comunidad escolar: alumnos, profesores y padres de familia, como lo señaló una directora mexicana: “la colonia es muy problemática, [...] me doy cuenta de que en la colonia hay muchas áreas de oportunidad, pero me encuentro con muchas fortalezas dentro de la misma comunidad, gente que quiere que la comunidad cambie”.

Los directores del estudio personifican la creencia de Freire (2005: 81) de que “la educación como práctica de la libertad [...] que niega que el hombre sea abstracto, aislado, independiente y desapegado del mundo: también niega que el mundo exista como una realidad aparte de la gente”. Los directores que generan mejoras en las escuelas de alta necesidad son defensores de esa libertad desde la gestión escolar.

A pesar de que las escuelas de alta necesidad fueron seleccionadas con base en su contexto, las decisiones de liderazgo que impactan

el aprendizaje variaron. Cada escuela parecía requerir un conjunto específico de incentivos e iniciativas para incluir a su personal y a los padres de familia en la meta de lograr el desarrollo de los estudiantes.

Los directores de estas escuelas confirmaron que los factores externos sí afectan las decisiones internas en relación con la retención del personal, la asistencia, seguridad y movilidad de los estudiantes.

Se espera que este marco conceptual apoye la investigación sobre la calidad de escuelas en contextos vulnerables. Las lecciones derivadas de la práctica de los directores escolares en áreas de alta necesidad pueden proporcionar soluciones para los países con patrones históricos de opresión.

Las escuelas de alta necesidad se benefician de directores y maestros que buscan proporcionar justicia social a través de ofrecer una educación de calidad que revierta la inequidad que imposibilita el desarrollo de países y sociedades al desaprovechar el potencial de su niñez y juventud.

REFERENCIAS

- Acuña, Rodolfo (1988), “Occupied America”, en Richard Delgado y Jean Stefancic (eds.), *The Latino condition: a critical reader*, Nueva York, New York University Press, pp. 171-174.
- Barrón, Juan Carlos (2008), “Promoviendo relaciones interculturales: racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior”, *Trace*, vol. 53, pp. 77-94.
- Cedillo, Rafael, Miguel Ángel Sánchez y Roberto Espinosa (2011), “El capital social en los municipios con alta marginación del Estado de México. Premisas para consolidar la democracia”, *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, pp. 77-95.
- Chenoweth, Karen y Cristina Theokas (2013), “How high-poverty schools are getting it done”, *Educational Leadership*, vol. 70, núm. 7, pp. 56-59.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2015), “Coneval informa los resultados de la medición de la pobreza 2014, <<http://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Documen>

- ts/Comunicado005_Medicion_pobreza_2014.pdf>, consultado el 21 de mayo de 2017.
- Dimmock, Clive y Allan Walker (2000), “Developing comparative and international educational leadership and management: a cross-cultural model”, *School Leadership and Management*, vol. 20, núm. 2, pp. 143-160.
- Durin, Severino (2007), “¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León”, *Frontera Norte*, julio-diciembre, pp. 63-91, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13603803>>, consultado el 4 de marzo de 2016.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogy of the oppressed*, Nueva York, The Continuum International Publishing Group.
- González, María Luisa (1989), “Successfully educating latinos: the pivotal role of the principal”, en María Luisa González, Ana Huerta-Macías y Josefina Villamil Tinajero (eds.), *Educating latino students: a guide to successful practice*, Lancaster, Technomic Publishing, pp. 3-28.
- Green, Helen, (2014), “Use of theoretical and conceptual frameworks in qualitative research”, *Nurse Researcher*, vol. 21, núm. 6, pp. 34-38.
- Hayes-Bautista, David y Jorge Chapa (1987), “Latino terminology: conceptual bases for standardized terminology”, *American Journal of Public Health*, vol. 77, núm. 1, pp. 61-68.
- Hernández, Frank y Elizabeth Murakami (2016), *Brown-eyed leaders of the sun: a portrait of Latina/o educational leaders*, Charlotte, Information Age Publishing.
- INEE (2012), *Estructura y dimensión del sistema educativo en México*, <http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/EstructuraYDimension/Ciclo2011-2012/2012_Ciclo2011-2012__.pdf>, consultado el 4 de marzo de 2016.
- INEE (2007), “La educación para poblaciones en contextos vulnerables”, Informe 2007, <<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/informes-anuales/68-publicaciones/informes-anuales-capitulos/409-la-educacion-para-poblaciones-en-contextos-vulnerables-informe-2007>>, consultado el 4 de mayo.
- INEGI (2015), *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*, <http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf>, consultado el 4 de mayo de 2017.

- ISSPP (2015), *Multi-perspective research on school principals*, <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf>, consultado el 12 de mayo de 2017.
- Jabareen, Yosef (2009), “Building a conceptual framework: philosophy, definitions, and procedure”, *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 8, núm. 4, pp. 49-62.
- Khalifa, Mahammad, Mark Anthony Gooden y Davis James Earl (2016), “Culturally responsive school leadership”, *Review of Educational Research*, vol. 86, núm. 4, pp. 1272-1311.
- Martínez, Felipe (2012), “Contextos vulnerables: Las aportaciones de la evaluación”, *Bordón*, vol. 64, núm. 2, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3960785.pdf>>, consultado el 23 de mayo de 2017.
- Martínez, Felipe (2007), *Propuesta metodológica para desarrollar un sistema de indicadores educativos para evaluar la calidad de la educación en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, <http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20037%202007%20Marco%20metodologico%20indicadores%20INEE%20Propuesta.pdf>, consultado el 23 de mayo de 2017.
- Martínez, Ruth (2016), “What latina/o leadership is up against?”, en Frank Hernández y Elizabeth Murakami (eds.), *Brown eyed leaders of the sun: a portrait of Latina/o educational leaders*, Charlotte, IAP.
- Medina, Venus, Gloria Martínez, Elizabeth Murakami, Mariela Rodríguez y Frank Hernández (2014), “‘Principals’ perceptions from within: leadership in high-need schools in the United States”, *Management in Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 91-96.
- Murakami, Elizabeth y Sean Kearney (2016), “Principals of success in high-performing high-poverty minority-serving schools”, artículo presentado en la University Council of Educational Administration, Detroit, noviembre 17.
- Nieto, Sonia (1992), *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*, Nueva York, Longman.
- O’Neill, John (1995), “On schools as learning organizations: a conversation with Peter Senge”, *Self-Renewing Schools*, vol. 52, núm. 7, pp. 20-23.
- Rodríguez, Xavier y Saúl Velasco (2014), “Otrredad y construcción de futuro: la educación para los indígenas en México, un balance histórico”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 23, pp. 77-94.

- Texas Education Agency (TEA) (2017), "Texas academic performance report 2016", <<https://rptsvr1.tea.texas.gov/perfreport/tapr/2016/>>, consultado el 2 de mayo de 2017.
- Trueba, Enrique T. (1999), *Latinos unidos: from cultural diversity to the politics of solidarity*, Nueva York, Rowman & Littlefield.
- Yosso, Tara (2005), "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth?", *Race, Ethnicity, and Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 69-91.