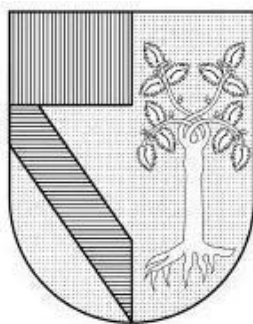


UNIVERSIDAD PANAMERICANA

ESCUELA DE PEDAGOGÍA



“EXPERIENCIA DIRECTIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL MARCO
DE LA PANDEMIA DE COVID-19”

TESIS PROFESIONAL

QUE PRESENTA

JOSÉ FRANCISCO COBELA VARGAS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**MAESTRO EN DIRECCIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

DIRECTORA DE LA TESIS:

DRA. MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA

CODIRECTORA DE LA TESIS:

DRA. CLAUDIA FABIOLA ORTEGA BARBA

Para Dios y sus amigos;
entre ellos, mi papá (q.e.p.d)

Índice

Introducción	4
Capítulo I. La escuela como institución educativa	8
I.1. Escuela y educación.....	8
I.2. Aproximaciones al concepto de institución educativa	9
I.2.1. La institución educativa: un espacio de conservación y de transformación	12
I.3. La dirección escolar: relevancia y significado	14
I.4. Características del director/a de instituciones educativas	18
I.5. El liderazgo y la dirección de instituciones educativas	20
I.5.1. El liderazgo distribuido	23
I.5.2. El liderazgo transformacional	25
I.5.3. El liderazgo pedagógico	26
I.6. Dirigir instituciones educativas en tiempos de pandemia	26
Capítulo II. Las instituciones educativas en tiempos de la Covid-19	29
II.1. El nuevo coronavirus: características e impacto en la salud mundial	29
II.2. El nuevo coronavirus: características e impacto en la salud en México	30
II.3. Impacto social en México a causa de la Covid-19	32
II.4. Recapitulación de las políticas educativas aplicadas en México acerca de la educación a distancia	34
II.5. Políticas educativas implementadas en el marco de la pandemia por Covid-19	35
II.5.1. Aprende en Casa: la televisión educativa del gobierno	36
II.5.2. Otras plataformas educativas en tiempos de pandemia	38
II.6. Efectos de la pandemia por Covid-19 en la educación en México	39
II.7. Efectos de la pandemia por Covid-19 en las instituciones educativas particulares	42

II.8. Sigüientes pasos: la urgencia del retorno a las aulas	44
Capítulo III. Marco metodológico	47
III.1. Recolección de la información	47
III.2. Análisis de la población entrevistada	61
III.3. Análisis de la información	66
Capítulo IV. Resultados de la investigación	68
Consideraciones finales	81
Fuentes de consulta	86

INTRODUCCIÓN

En el año 2020 una palabra, anteriormente casi desconocida, se convirtió en una de las más frecuentes en la comunicación y en parte de la cotidianidad. Una emergencia sanitaria de dimensiones mundiales ha afectado desde el primer momento de sobremanera a la humanidad, pero a pesar de ello, la educación ha continuado, aunque drásticamente haya sufrido muchos cambios. Es en este momento histórico que educar en tiempos de pandemia signifique un reto mayúsculo, que si bien es cierto ha sido problemático, también ha ofrecido una serie de experiencias de aprendizaje a distintas escalas que van desde la dimensión personal de cada actor involucrado en el proceso educativo, hasta con repercusiones en diferentes agentes y ámbitos sociales; uno de ellos, la experiencia que directores/as de instituciones educativas han tenido a raíz de la emergencia sanitaria derivada por la Covid-19, tema principal de esta tesis por su pertinencia y relevancia.

Dicho lo anterior, es pertinente mencionar que las investigaciones de los últimos años confirman el efecto que las y los directores de escuelas tienen en la mejora de procesos y resultados educativos (González-Fernández, Khampirat, López-Gómez, Silfa-Sención, 2020). Ni qué decir sobre la relevancia que la acción directiva tiene dentro del sistema escolar e incluso en otros ámbitos en los que cada vez resulta más urgente que las instituciones educativas asuman un rol protagónico en la sociedad.

Ahora bien, en este contexto, las instituciones educativas han enfrentado desafíos insospechados en los que es necesario un ajuste en la gestión que las y los directores de escuela no pueden obviar y que les ha llevado a realizar ajustes para que sus centros escolares subsistan y brinden una educación de calidad, acorde con las necesidades reales de sus estudiantes, de sus profesores y de sus comunidades, en contextos ampliamente desiguales pero que comparten los efectos que este fenómeno mundial ha ocasionado.

México, como el resto del mundo, no ha estado exento de esto, en particular, la medida extraordinaria del cierre de centros escolares que el Estado Mexicano asumió en marzo de

2020 tuvo la intención de reducir la transmisión de esta enfermedad viral, pero que terminó alterando el ecosistema educativo, en el que instituciones, agentes, actores y procesos, han entrado en un estado de excepcionalidad e incertidumbre que parece no tener un fin próximo inmediato y cuyos efectos empiezan a ser cada vez más visibles por su impacto y severidad.

La incertidumbre, el miedo, la falta de preparación y un sinfín más de condiciones adversas no han detenido los esfuerzos de la comunidad escolar para que las y los niños y jóvenes puedan seguir estudiando, por lo que en el caso de los equipos directivos de instituciones educativas han surgido cuestionamientos en torno a: ¿cómo asegurar la continuidad del aprendizaje?, ¿cómo ofrecer experiencias y mediaciones tecnológicas para hacerlo posible?, ¿cómo capacitar para lograr un adecuado desempeño de todos los docentes en los entornos virtuales?, entre otros aspectos pedagógicos, además de los muchos otros que tienen que ver con la operación y sustentabilidad de cada centro escolar.

Además de lo anterior, el tipo de institución y el nivel educativo del subsistema escolarizado al que atiende cada escuela, plantea retos específicos, porque no es lo mismo la escuela particular que la pública; o la institución de zona urbana que la rural; o la educación preescolar, que la primaria, la secundaria, la media superior o la superior; o enseñar historia que educación física; o tener como alumnos a quienes tienen cinco años, dieciséis, o veinticuatro, por mencionar algunos ejemplos.

De igual manera no es igual la cooperación que puede existir por parte de los padres y madres de familia al asumir el compromiso de apoyar la educación formal de los hijos desde casa, por lo que la vinculación entre la escuela y la familia resulta ser crítica y ha implicado que los familiares, además de atender las labores propias del trabajo profesional y/o del hogar, tengan que apoyar a las personas de menor edad ante las exigencias del sistema escolarizado.

Ante lo sucedido, diversas han sido las iniciativas gubernamentales que se han implementado para llevar a cabo la educación a distancia, en sustitución de la educación presencial, como lo ha sido el programa Aprende en Casa y que a la par de ello, también han sido muchas las iniciativas impulsadas desde cada institución educativa en los que ha

quedado al descubierto de una forma mucho más patente la importancia de las decisiones directivas que las y los responsables escolares han tomado para superar estos desafíos, muchos de los cuales fueron asumidos en conjunto por docentes y demás personal para con ello definir las condiciones más favorables para un mejor aprendizaje a partir del reconocimiento del problema que se enfrenta, de la reflexión, discusión, análisis y establecimiento de estrategias y acuerdos para que cada uno desarrolle su trabajo de la mejor manera estableciendo y respetando acuerdos, participando de manera colaborativa, desarrollando y evaluando las diferentes acciones que se decidan implementar con el fin de ofrecer el mejor servicio educativo posible.

La evolución del ecosistema educativo a partir de la crisis causada por pandemia es poco previsible y ha tenido impactos negativos a corto plazo, lo que ha dificultado la planeación estratégica al colocar a las y los directivos frente a planteamientos que pretenden solucionar lo apremiante por encima de una visión a largo plazo nublada por la incertidumbre que se ha vivido por los factores y retos emergentes que a partir de marzo de 2020 son parte de en esta realidad de la educación en México.

En esa tónica la responsabilidad de la o el director escolar cobra un papel sustantivo en este hacer para gestionar con liderazgo los procesos necesarios que aseguren una educación de calidad, en tiempos adversos, toda vez que, “el éxito del trabajo de dirección de la institución educativa está determinado por el grado de organización alcanzado en él. La organización constituye el aspecto más visible del proceso de dirección” (Fuentes-Sordo, 2015, p. 4). Por lo tanto, un adecuado proceso directivo de la institución educativa resulta esencial para la formación y desarrollo de una organización eficaz.

De marzo de 2020 a la fecha se ha generado literatura sobre estas vicisitudes, destacando aquellas que versan en torno a la forma de cómo las instituciones educativas buscan adaptarse al contexto adverso. Algunas se enfocan en la institución (González-Calvo, Barba Martín, Bores-García y Gallego-Lerma, 2020; Guerrero, Dajer, Pérez, Villalobos y Barrales, 2020), otras en los/as docentes y/o los/as estudiantes (Gajardo-Asbún, Paz-Maldonado, Salas y Alaluf, 2020; Picón, González y Paredes, 2020; González-Jaimes, Tejeda-Alcántara,

Espinosa-Méndez y Ontiveros-Hernández, 2020), otras en los procesos (De Vicenzi, 2020; Bautista, Cerna y Romero, 2020; Herrera-Villalobos, Salazar-Arias, Obando-Arias y Vargas-Oviedo, 2020), unas más en la tecnología y sus competencias (Sandoval, 2020 y Picón, González y Paredes, 2020), pero muchas menos en los procesos de gestión y en la figura del director/a, quien como cabeza de la institución educativa asume la primera y última responsabilidad de las decisiones que se toman para afrontar la situación extrema que se vive actualmente (Hernández, 2020).

De tal manera que es conveniente que se presente una investigación como esta que asume que la dirección de la educación tiene un campo de estudio concreto e interdisciplinar, “en pleno proceso de redimensionamiento” (Fuentes-Sordo, 2015, p.4) en el estudio integral de la organización escolar, entendiendo esta como “el funcionamiento óptimo de la institución para el logro de sus objetivos donde quedan implicados todos los recursos existentes utilizados de forma racional” (Fuentes-Sordo, 2015, p. 3).

De tal manera que la estructura de esta tesis esté conformada por cuatro capítulos. El primero de ellos versa sobre la escuela como institución educativa, en la que se abordan temas sobre su concepto y finalidades, así como la importancia de la dirección y el liderazgo a ejercer por quienes encabezan los centros escolares. El segundo ofrece un panorama global y en México sobre la crisis ocasionada por la pandemia de Covid-19, así como sus efectos en el ámbito educativo, particularmente en el de las instituciones educativas particulares. En el tercer apartado es posible encontrar el marco metodológico que plantea como objetivo, mostrar las vivencias experimentadas por directivos/as para atender a las necesidades institucionales a causa de la pandemia. Y finalmente, el último y cuarto capítulo trata sobre los resultados de esta investigación en torno a la experiencia directiva para gestionar la crisis en sus centros escolares a fin de ofrecer un servicio educativo de calidad, así como garantizar la permanencia institucional y de los colaboradores en un escenario multifactorial e incierto.

CAPÍTULO I. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

I.1. Escuela y educación

Al hablar de escuela, es inevitable hablar de educación. El hecho educativo a lo largo del tiempo ha estado presente desde el comienzo de la humanidad. La búsqueda incesante de la mejora en cada uno de los aspectos que se relacionan con lo humano es materia propiamente de la educación a lo largo del tiempo. Sin embargo, la educación por sí misma es un fenómeno amplísimo y que es estudiada desde la pedagogía a través de diferentes enfoques que pueden involucrar otros saberes disciplinares.

Por lo que es importante e interesante hablar de la escuela, la institución educativa formal que ha tenido la responsabilidad de adaptarse y de transformar lo necesario para resolver problemáticas sociales, aunque en sí misma, la escuela comparte muchos de estos problemas. Dicho lo anterior, la escuela no solo ha de ser vista como un centro de enseñanza, sino para ser realmente educativa debe considerar también su orientación al aprendizaje, misma que le permitirá cumplir con sus finalidades gracias a muchos factores, uno de ellos a la socialización que se suscita entre sus miembros y que bien llevados impulsa cambios favorables en su organización y en la formación de cada persona y con ello la incorporación productiva y valiosa de cada individuo a su sociedad, al mundo mismo.

Así entonces sobrarían palabras para referirse a las implicaciones históricas y sociales que el papel de la escuela ha tenido en la humanidad, pero sí es posible realizar un pequeño acercamiento, empezando por su etimología, misma que pareciera contradictoria con las finalidades actuales: *scholé*, *otium*, del griego y del latín respectivamente que significan ocio (Real Academia Española, 2021). Una escuela entonces podría asociarse con una forma de pensamiento para aprovechar el tiempo libre, o, en otras palabras, a dedicarse a cuestiones inmanentes sin mayor propósito que hacerlas por sí mismas, es decir ofrecer

algo más que lo necesario para sobrevivir, lo que a su vez manifiesta su carácter perfectivo, por lo que es conveniente referirse a ella como una institución genuinamente educativa.

I.2. Aproximaciones al concepto de institución educativa

Para hablar de lo que hace ser lo que es a una escuela, colegio, centro escolar, instituto o afín, hay que reconocer que todas ellas son instituciones educativas (aunque cada una con características pedagógicas específicas), por tal motivo una primera aproximación a su concepto lleva a encontrar similitudes y diferencias con otro tipo de organizaciones humanas formales.

Así entonces una de las principales coincidencias es que toda organización busca ofrecer algo a alguien más, ya sea algún bien o servicio que va más allá de hacer las cosas solo por su producción, lo que recae en beneficio de otras personas y que deseablemente se obtiene un beneficio económico para la autoconservación en el tiempo de la misma organización, la difusión y transmisión de una forma de pensar, hacer y/o ser dentro de una comunidad que la reconoce como valiosa y contribuye a su permanencia. También se puede decir que en general toda organización cuenta con estructura, procesos y políticas que le dan un carácter impersonal y que eso contribuye a que pueda corresponder de forma efectiva y eficaz en sus funciones y a su vez, logre adaptarse a los tiempos y circunstancias que se viven. Sin embargo, no toda institución podría decirse que es eminentemente educativa, aunque no por ello no debiera dejar de ser un espacio para el florecimiento humano, en esta tónica se incurriría en un grave riesgo no considerar a las organizaciones y propiamente al trabajo como un espacio y quehacer donde el ser humano puede ofrecer algo bueno a sus semejantes más allá de las funciones que realice (Sandoval, 2009).

Ahora bien, una de las diferencias que existe entre las organizaciones empresariales y educativas es que su actividad principal no recae en seres humanos sino en objetos de consumo, que evidentemente brinden un beneficio y respondan a una necesidad social, sin menoscabo del rédito económico que como se ha dicho también comparte la institución

educativa, propiamente la particular. La empresa, por lo anterior, no por ello deja de tener una dimensión de responsabilidad social, por lo que es posible decir que en este sentido una visión reductiva de la empresa, termina siendo también una visión reductiva de la persona, dando pie también a un mal que puede presentarse también en la institución educativa (Sandoval, 2009).

Así que una institución educativa sea el lugar o contexto en el que se pretende formar personas al ejercer el hecho educativo, mismo que es intencional y formal, que se asocia principalmente a la estructura de un sistema que es lógico, pedagógico y cronológicamente organizado y que es regulado por autoridades de cada país con el fin de darle un carácter de obligatoriedad a este derecho humano (Sandoval, 2009). En este sentido, podría decirse que en la educación que se ofrece en instituciones educativas es propiamente hablando, la escolarizada o educación formal, concepto que refiere al nivel de estudios que se han de acreditar para obtener un grado y que forma parte de un sistema regulado, por lo que toda escolaridad en efecto es educación, pero no toda educación es escolaridad (Lerma, 2012).

Cabe destacar que, pedagógicamente hablando, cada persona es el agente clave de su formación, puesto que sobre cada uno recae la disposición de la voluntad y la inteligencia para educarse, ahora bien, es una realidad que por la misma antropología es necesaria la participación de otros por lo que existen otros agentes educativos en diferentes ámbitos como lo puede ser el familiar con los padres y madres de familia, el escolar con los profesores, directivos y demás personal y el gubernamental con la autoridad educativa.

Dicho lo anterior el hecho educativo formal que sucede en la institución educativa termina por definir antropológicamente la esencia de esta organización humana en la que se posibilita la acción educativa y que coadyuva en la formación del ser humano tanto para la sabiduría interior para el obrar en la vida, como para la que implica la transformación de la realidad, que como se ha dicho, requiere de la socialización para su consecución. En este sentido por su finalidad la institución educativa es en palabras de Sandoval (2009):

La organización educativa es el ámbito donde se realiza la acción formativa para posibilitar a la persona crecer, mejorar, perfeccionarse, desarrollarse integralmente y trascender. Es

donde se satisface la necesidad de educabilidad a través de la enseñanza. Es donde se forman personas íntegras, que contribuyan a transformar la sociedad. Es el medio a través del cual se posibilita el fin último de la educación: la persona formada (p.48).

Por lo anterior es erróneo pensar que la institución educativa y sus actores (directivos, profesores, demás personal) se convierten en los protagonistas responsables de la formación de los alumnos, cuando la educación de los hijos corresponde en primer lugar a la familia y en segundo plano a la escuela, así entonces la institución educativa como agente social tiene un plano de soporte y reforzamiento de la educación de cada persona con la finalidad de ofrecer enseñanzas específicas que no son propias de otros ámbitos como la familia o el gobierno.

Del mismo modo, la institución educativa no solo se define por su finalidad antropológica sino por sus funciones en la sociedad, mismas que se encuentran reconocidas y reguladas por el Estado a través de diferentes documentos legales de diversos alcances que en el caso de México es conducida por la Secretaría de Educación Pública a la que toda institución educativa debe estar incorporada para ofrecer servicios de educación formal en cualquiera de sus niveles y modalidades, tomando en cuenta que la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, y que contempla también a la educación superior y destaca que la educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

Lo anterior se establece en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, mismo que refiere a la educación y que se fundamenta en los principios de universalidad, equidad, logro (aprendizaje efectivo), suficiencia y calidad de la oferta, y mejora constante. Este carácter de obligatoriedad faculta al Estado a garantizar una educación progresivamente amplia y orientada a la búsqueda de mayor igualdad y de calidad, que debe implicar una mejora constante de la infraestructura; organización escolar; materiales y métodos educativos, y docentes y directivos escolares (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019).

De tal manera que la organización se vuelve institución por su estructura, gestión y finalidades que como se ha dicho son primordialmente antropológicas y por su funcionamiento que si bien, la educativa se asemeja al de otras como las empresariales, no es propiamente una empresa por lo que se ha mencionado, pero sí ha de operar de manera similar para cumplir con las finalidades particulares de cada organización armonizando sus principales procesos académicos y administrativos y la más importante que es la formación de la personalidad por medio de la enseñanza y el ecosistema dispuesto por cada institución educativa.

I.2.1. La institución educativa: un espacio de conservación y de transformación

Asimismo, la institución educativa tiene en sí una doble vertiente en aras de la formación de todas las esferas de la personalidad y en todos los ámbitos de actuación. Por un lado, el carácter conservador y por el otro, el transformador. En el primero la escuela participa para retener y valorar las tradiciones culturales que dan identidad cultural e intelectual a lo largo de los años; y por el otro la dimensión cambiante a la que la escuela debe responder para mejorar el porvenir y estar a la vanguardia para que los productos sociales se consoliden en un genuino progreso social *ad hoc* a los tiempos y desafíos que el presente y el futuro vislumbran.

Para este punto es pertinente hacer alusión a un episodio abyecto en la historia de la humanidad que puede ayudar a comprender el carácter conservador y transformador de la institución educativa. La situación está ubicada cronológicamente en la Segunda Guerra Mundial y se refiere a los campos de concentración de Auschwitz que dejaron cientos de miles de personas fallecidas que en palabras de Hanna Arendt, quien vivió estos hechos menciona que “la educación es el punto de partida en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la rutina” (Arendt, 1996, p. 208).

Por otro lado, pero en el mismo sentido, Theodor Adorno, connotado sociólogo de la educación de la Escuela de Frankfurt, menciona en su texto “Educar después de Auschwitz” que la educación es la forma más efectiva para prevenir un nuevo suceso que ensucie la historia de la humanidad como lo fue lo acaecido en este infame campo de concentración polaco. El sociólogo menciona que para que esto no ocurra es necesaria “la educación en la infancia y la ilustración general, que crea un clima espiritual, cultural y social que no consiente la repetición, un clima en el que se ha tomado consciencia de los motivos que condujeron al horror” (Adorno, 2009, p. 602).

Sin embargo, en esta búsqueda de la autonomía intelectual, Adorno difiere de Arendt, porque menciona que para ello no es necesario amar, incluso es necesario desvincularse de cualquier apego tanto humano, como tecnológico, que a su vez es una manifestación del quehacer humano. Sin embargo, la reflexión que es posible encontrar en este sentido es en coinciden es en el reconocimiento de la responsabilidad y en el carácter transformador de la educación, que situada en un contexto específico e institucional puede producir muchos cambios benéficos, que sepa conservar lo que valga la pena preservar y transformar lo que amerite ser cambiado, tomando en cuenta que no solo se busca la transformación del individuo, sino la de éste para facultarlo para hacer cambios en beneficio de su entorno (Vargas, 2020).

Por lo anterior y muchas cosas más, la institución educativa es un espacio donde, si bien se pretende formar ciudadanos en el presente, representa para niños/as y jóvenes el espacio para ser justo eso y no tener que cargar con las responsabilidades de contribuir a la economía familiar o nacional. En este sentido la escuela es libre para que las y los estudiantes puedan desarrollarse, por lo que la idea de amor y vida, no distan mucho de las reflexiones de Arendt, en el sentido de que la educación es una apertura de posibilidades para contrarrestar los caprichos sociales generalmente de consumo en el entorno actual, por lo que el papel de las instituciones educativas es clave para ello.

Así entonces la institución educativa se configura como un sistema con reglas propias, no definidas por otros agentes educativos como la familia, el Estado, el trabajo o la iglesia. Esto

le permite tener identidad social y perseguir fines específicos como lo es la formación escolar, el tiempo dedicado al estudio, la socialización con los pares cronológicos, la oportunidad para distanciarse del mundo (ocio), entre otras (Vargas, 2020).

Si bien, la tecnología ha avanzado y en educación esto es patente con la arquitectura escolar, materiales y recursos didácticos tanto físicos como digitales, las instituciones educativas deben también rediseñarse como organizaciones humanas para no perder la vigencia y saber responder a las necesidades presentes y prever de alguna manera el futuro.

Es cierto que lo novedoso no es sinónimo de bueno o eficaz, ni lo antiguo de malo u obsoleto, sin embargo, es importante armonizar esto de tal forma que la institución educativa permanezca siendo crítica y promotora del cambio, porque más allá de ver sobre lo que interesa, conviene afirmar lo que humanamente importa.

I.3. La dirección escolar: relevancia y significado

De acuerdo con el canadiense Michael Fullan (2016), la dirección escolar es el segundo factor más importante después del/la docente, en cuanto a la influencia sobre el aprendizaje del/la estudiante, además de ser agente clave para la vida al interior de una institución, ya que de la figura directiva se espera una gestión que cuide la seguridad del espacio, la integración y el bienestar de la comunidad, además de dar respuesta ante las demandas de las autoridades y la rendición de cuentas con base en resultados, sin importar el grado de competencia personal y profesional que se tenga, la zona donde se ubique la escuela, el tipo de institución, el nivel educativo que encabece o el perfil de la comunidad que atienda.

De hecho, el mismo Fullan (2016) sostiene que la dirección eficaz es aquella que 1) establece y comunica objetivos y expectativas, 2) dota estratégicamente de recursos, 3) garantiza una enseñanza de calidad, 4) lidera el desarrollo profesional de los/as docentes y otros agentes bajo su cargo, 5) garantiza un entorno ordenado y seguro y 6) se centra en el

equipo por encima del yo. Para ello, la figura directiva ha de saber aplicar los conocimientos relevantes para lograr los resultados previstos, resolver problemas complejos y establecer relaciones de confianza que consoliden no solo un capital humano, en referencia a la calidad de los agentes educativos de la escuela, sino también, un capital social, el cual exprese la calidad de las interacciones y relaciones con vistas a un fin común, que suele manifestarse en la misión y visión institucional. En este sentido Fullan (2016) destaca la necesidad de dirigir con estrategia y de saber liderar afrontando lo impredecible y la ambigüedad, ya que ello facilitará el camino para alcanzar los objetivos y en momentos de crisis evitará acciones aleatorias y decisiones improvisadas que conduzcan a las peores soluciones intentadas.

En este sentido conviene mencionar que desde los años 90 se impulsó un cambio de paradigma desde las distintas autoridades gubernamentales e incluso organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en cuanto a la gestión de centros escolares que promovió la descentralización y la autonomía de cada institución para contribuir a la mejora y al éxito escolar para que tuviera un mayor impacto en la sociedad (Domingo, 2019). Estos cambios a nivel macro buscaron tener repercusiones al nivel meso, ámbito propio de las instituciones educativas; sin embargo, en la realidad surgieron algunas dificultades al reconocer que las innovaciones y los cambios en una institución educativa son difíciles, porque las escuelas adoptan estructuras que requieren pocos cambios, por ello, las y los directores encuentran en ello una situación difícil para tomar decisiones y más aún para involucrar a sus colaboradores en ellas.

Esta nueva gobernanza en la institución educativa pone su énfasis, no en el nivel áulico (micro), ni tampoco en el sistema educativo (macro), sino en la organización de cada centro escolar a nivel meso en el que se deben armonizar las diferentes áreas de la institución como lo son la administrativa y la pedagógica para atender los desafíos que la educación enfrenta en los tiempos actuales (Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra y López Martínez, 2020).

Otro aspecto importante para considerar en el quehacer directivo es el que tiene que ver con el tipo de institución que se dirige. De acuerdo con Martín (1989) las instituciones educativas se caracterizan por ser organizaciones complejas que integran múltiples perspectivas. A ello habría que añadir que, los entornos donde se insertan los centros escolares son tan diversos que, las “estrategias organizativas designadas como apropiadas para una o varias de estas instituciones no son susceptibles de generalizarse de modo uniforme a todas, aunque estén impartiendo los mismos niveles educativos” (Martín-Moreno, 2007, p. 417). A tal efecto, incide también, la capacidad de respuesta que la institución educativa es capaz de dar ante los requerimientos que la sociedad le demanda a partir del modelo organizativo desde donde se encaminan las decisiones y acciones institucionales. En este sentido, se pueden distinguir dos grandes modelos organizativos antagónicos: convencional y versátil (Martín-Moreno, 2007). El centro educativo versátil, se caracteriza por la adaptabilidad, característica específica de la flexibilidad y por la compatibilidad de las estructuras que acoge, como característica que le permite ir modificando de forma pedagógicamente coherente su propia configuración para integrar, crear y/o suprimir diferentes enfoques de sus parámetros organizativos en función de las necesidades cambiantes del entorno. De tal modo, las instituciones educativas versátiles.

Trascienden la mera flexibilidad porque su estructura les permite posibilidades de cambio y reorientaciones de parte o de la totalidad de sus fórmulas organizativas, en función de las innovaciones y necesidades de los modelos socioeducativos que pretendan desarrollar en cada caso (Martín-Moreno, 2007, p. 427).

En contraparte, la organización educativa convencional, suele ser una institución encerrada en sí misma, incapaz de dar respuesta rápida a las necesidades del entorno, entre otras razones, por el enfoque conservador, de control y jerarquía con la que guía sus acciones. Es claro que la transición de un centro educativo convencional a un centro educativo versátil

No es una tarea sencilla y además se ve dificultada por la fuerte resistencia al cambio de los parámetros organizativos, que se detecta tanto en las administraciones educativas, como en gran parte del profesorado y de los equipos directivos de las instituciones escolares (Martín-Moreno, 2007, pp. 427-428).

Asimismo, es evidente que la cultura que caracteriza a cada institución educativa refleja las dificultades y las oportunidades que afrontan los actores para generar procesos educativos

exitosos. Difuminar la resistencia al cambio y aliviar las tensiones existentes, demanda de una acción directiva comprometida con la calidad y el desarrollo profesional y el bienestar de la gente que lidera.

En este sentido, la escuela entendida como institución educativa ha sido encomendada para tender puentes con la familia y la sociedad con miras a reconocer un mundo como casa común. Lo anterior luce complicado sobre todo cuando parece que solo se está formando con miras a un perfil de egreso acorde a las necesidades actuales basadas en el consumo y la competencia, por eso es importante reflexionar sobre la Escuela, su quehacer y proceder (Vargas, 2020).

Lo anterior exige un cambio paradigmático que no agreda su identidad y que permita que se siga trabajando no solo bajo el imperio de la razón instrumental en los centros escolares, sino también de la razón de sentido, un sentido que encabezan docentes y especialmente los directivos que han de impulsar esta renovación para hacer una escuela de todos y para todos, donde lo periférico se ordene a lo medular, desde las políticas hasta los recursos didácticos, en el que no solo se cuente con un espacio para pensar, sino para repensar y sobre todo actuar en la que la participación de cada miembro sea importante, en el que la gestión se actualice y se distribuya de tal forma que sea una organización que aprende y no solo enseña, que vincule con los demás actores del proceso educativo a nivel micro, meso y macro; una escuela que emerja como un espacio de renovación, resiliencia y esperanza, en un entorno antagónico y que favorezca el diálogo autónomo, una escuela libre que forme en la individualidad y la solidaridad (Vargas, 2020).

Porque además de lo anterior, en los también llamados centros escolares, es cierto que la dirección escolar es un factor de primer orden para la mejora de la educación y como se ha dicho, el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los estudiantes después de la enseñanza en el aula (Domingo, 2019). De ahí que tenga coherencia pensar que es el director/a quien debe encabezar un proyecto educativo que migre de la burocratización a la profesionalización, mismo que debe basarse en un liderazgo pedagógico compartido que faculte a los demás miembros de la escuela a asumir algunas decisiones ordenadas a la

estrategia institucional en un ambiente ético y eficaz, solo así podrá entenderse uno de los tantos fines que la institución educativa tiene como lo es ofrecer la mejor educación y aprendizajes a su alumnado; por lo que es tarea primordial de la dirección evaluar su quehacer en la medida en que se contribuye a dicho fin.

I.4. Características del director/a de instituciones educativas

Mucho se puede decir sobre cuáles son las tareas o responsabilidades de un director/a escolar; sin duda, una que sería fundamental, es la gestión escolar, función que en el contexto actual es importante plantear la importancia que este actor educativo ha de impulsar para que sus centros educativos conserven su esencia crítica y correspondan con una propuesta de formación sólida para sus estudiantes y con ello propiciar que incidan positivamente en el entorno local, global y actual.

Para ello es importante decir que el perfil del director/a escolar que puede ser analizado desde las ciencias administrativas y/o las de la educación y que refiere a la persona que ejerce la responsabilidad de dar rumbo a un centro de enseñanza. Esto, al ser una labor profesional, requiere una serie de competencias para ejercerlo de forma eficaz y cumplir con los objetivos planteados. Si bien es cierto, en una institución educativa, el proceso principal es el de enseñanza y aprendizaje ejercido por los profesores y los alumnos; existen otros procesos que acompañan esta labor en una institución formal, por lo que es necesario tomar en cuenta algunas condiciones que un director/a escolar debe tener al plantearse dirigir una escuela.

Para esto, Meza y Tobón (2017) mencionan que el director/a escolar debe ir más allá de la burocratización de la sola gestión, además, debe incluir la idoneidad contextual, ética y mejoramiento continuo para con ello dar un enfoque educativo y que sus funciones se asocian principalmente con la gestión del talento humano, por lo que es menester desarrollar a sus colaboradores no solo para la función que ejercen, sino procurar una sólida formación ajustada a las necesidades y demandas de la institución y el contexto.

También se ha mencionado que el director/a escolar se debería entenderse un profesional con una sólida formación académica, deseablemente con posgrado y experiencia en el ramo, además de conocer el modelo educativo del colegio y la normativa escolar vigente, aunado a una necesaria educación continua para el desarrollo de habilidades directivas (Meza y Tobón, 2017).

Por su parte el director también puede caracterizarse desde sus funciones, tareas y prácticas que realizan en su labor profesional. Y también por las competencias para el desempeño en los diferentes ámbitos de gestión que son descritas en investigaciones y documentos oficiales entre las que pueden integrarse los ámbitos a continuación enunciados: 1) académico, que mejora los procesos de aprendizaje y de formación de actores educativos; 2) desarrollo personal y profesional del equipo de trabajo, que potencia el talento humano a partir de la gestión de programas de formación; 3) clima organizacional y relaciones interpersonales, aspecto que el director debe atender para edificar un entorno propicio para el trabajo colaborativo; 4) desarrollo institucional, promueve actividades para el funcionamiento de la escuela de acuerdo con las características específicas de la escuela; 5) gestión de recursos materiales, mismos que el director debe administrar para darles un óptimo aprovechamiento con responsabilidad y transparencia; 6) vinculación con la comunidad en la que gestiona acciones de vinculación con otros actores y agentes educativos como lo pueden ser las familias, organizaciones no gubernamentales, gobierno, empresas, entre otras (Meza y Tobón, 2017).

Ahora bien, uno de los rasgos distintivos que debe tener el director escolar es el liderazgo, que se entiende como un atributo, competencia o incluso una dimensión que permea todas las acciones de quienes intervienen en procesos de formación integral. El liderazgo se potencia al ser distribuido porque reconoce y pone al servicio las capacidades de más personas a la obtención de bienes más arduos en las que existen algunas variables a considerar como lo son las institucionales, estructurales y contextuales a decir de Meza y Tobón (2017).

En definitiva, la figura del director escolar se vincula con el papel que las instituciones educativas juegan en la sociedad del conocimiento, además de ser complejas por su multidimensionalidad en la que se deben resolver problemas y generar proyectos para enriquecer la contribución al desarrollo social en concordancia al contexto en el que cada centro escolar se encuentra.

Algunas investigaciones sugieren que es importante contar con una formación previa a asumir cargos directivos en las que se debe privilegiar identificar problemas, implementar trabajo colaborativo, gestionar el conocimiento, elaborar proyectos, gestionar el talento humano y el proyecto ético de vida y los procesos metacognitivos o de reflexión orientados a la mejora continua, así como el establecimiento de redes de vinculación que favorezcan el impacto de la institución en la sociedad.

Se ha de entender el liderazgo del director escolar no como control o dominio, sino como un servicio dinámico y que favorezca el aprendizaje en la que el impacto no solo recaiga en los beneficiarios del servicio, en este caso los alumnos, sino en cada uno de los miembros del centro desde una perspectiva de formación integral y desarrollo institucional.

I.5. El liderazgo y la dirección de instituciones educativas

Conceptualizar el término liderazgo resulta complejo y más si se le relaciona con el de gestión, por lo que es importante precisar a qué se refiere cada uno de estos. En primer lugar, el liderazgo se relaciona con los conceptos de visión, estrategia, transformación, finalidades, personas y toma de decisiones acertadas; mientras que la gestión tiene que ver con la implementación, cuestiones operativas, transacciones, significados y sistemas (Day y Sammons, 2016).

En este sentido es posible observar que el liderazgo y la gestión de instituciones educativas son conceptos perfectamente compatibles y necesarios para conducir una escuela y que implica diferentes acciones para hacerlo efectivo entre las que destacan: compartir el futuro,

es decir la planeación estratégica; liderar el aprendizaje y la enseñanza para que sea de calidad y orientado al logro de los estudiantes; desarrollo personal y colaboración con otros para la construcción de relaciones efectivas; gestionar la organización para implementar estructuras para la evaluación interna y la gestión de personal y de recursos para optimizar costos; asegurar la responsabilidad de cada miembro de la comunidad escolar para garantizar una educación de alta calidad desde sus diferentes funciones y áreas; fortalecer los lazos entre la comunidad lo que a su vez implica una vinculación con otras instituciones educativas, padres de familia y otros agentes sociales que procuran el bienestar de la población estudiantil.

El liderazgo escolar del siglo XXI hace alusión a diferentes modelos entre los que se pueden encontrar diferencias y similitudes, sin embargo, la mayoría de estos coincide en la importancia de ejercer un liderazgo distribuido, es decir que no solo sea vertical, sino también lateral, que involucre a los colaboradores y que comparta responsabilidades. El liderazgo distribuido favorece que las instituciones sean dinámicas, que trabajen colaborativamente y que favorezcan procesos de institucionalización homologados y establecidos (Day y Sammons, 2016).

Por lo anterior es posible relacionar el liderazgo que existe en las instituciones educativas y quienes ejercen un cargo directivo, pues se ha demostrado que la dirección un factor crítico para llevar a las instituciones educativas a la consecución de mejores resultados. El ejercicio de la dirección escolar y los tipos y estilos de liderazgo buscan actualmente evaluarse en la medida que contribuyen a ese fin. Tal y como señala Bolívar (2019) la conexión del ejercicio de la dirección y el despliegue del liderazgo debería estar al servicio de una mejora de la institución en aras de un eficaz aprendizaje del alumnado, ello porque la dirección marca un sentido de visión hacia dónde debe dirigirse la organización escolar y el líder ha de ejercer la influencia que mueve a los miembros de la comunidad educativa a lograr una meta en común. Porque como afirma Leonardo Polo (1997), líder “es quien encuentra una nueva línea de acción, una nueva posibilidad de proyecto, lo que hace el líder es aprovechar una serie de potencialidades que la situación contiene, y desarrollarlas creando un marco

organizativo en el que se incluyen lo que se van haciendo cargo de ese proyecto, los que colaboran en él” (p. 179).

Asumiendo la complejidad de la institución educativa es que el liderazgo en la figura del director ha de impactar en distintas dimensiones de la organización. Específicamente sobre el impacto del liderazgo eficaz en la formación de los y las estudiantes, fin último de la institución educativa, se identifican elementos fundamentales como: la importancia de la distribución del liderazgo entre los distintos miembros de la comunidad, la promoción y desarrollo de las personas, la redefinición de la organización y el currículo y la promoción de una cultura para la mejora de la calidad, la equidad y la justicia social (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017 citados en Sandoval-Estupiñán, Pineda-Baéz, Bernal-Luque y Quiroga, 2020).

De ahí la trascendencia de, por un lado, la formación de futuros directivos, y por otro, la profesionalización de los que ya ejercen dicha función. El liderazgo del directivo escolar plantea la necesidad de formación en distintos niveles que van de lo personal hasta lo supraestructural en donde se ubican las políticas y programas para encarar una transformación educativa de calidad tomando en cuenta las necesidades contextuales y el perfil de cada director para plantearse cuál es el tipo de liderazgo a ejercer en la institución y migrar de un liderazgo individual, carismático y jerárquico a uno distribuido tal y como lo concibió Bass (1985) y como las tendencias actuales los sugieren (Sandoval-Estupiñán, Pineda-Baéz, Bernal-Luque y Quiroga, 2020; Arregui, y Pérez, 2011; Fernández, y Hernández, 2013; Leal, Hernández y Parada, 2016; y Romero, 2021).

Estudios como los de Meza, García, Ortega y Galbán (2020) apuntan a que la investigación sobre el campo de la dirección y el liderazgo en escuelas no sólo genera nuevo conocimiento, sino que crea nuevos espacios de reflexión en torno a estos temas y el contexto educativo. Es así que una revisión sistemática de la literatura permite cartografiar los estudios para caracterizar y medir la productividad científica, los abordajes y examinar las principales tendencias en la producción de literatura en el ámbito de liderazgo y dirección

escolar, con el fin de perfilar las líneas de investigación actuales que se vinculan con dichos temas.

I.5.1. El liderazgo distribuido

Retomando lo anterior, para el funcionamiento de un centro escolar que esté enfocado en la mejora de la calidad educativa debe considerarse la importancia de distribuir el liderazgo, esto al partir de que se debe aspirar y trabajar para perseguir y alcanzar un objetivo en común relacionado sí con el aprendizaje de los estudiantes; pero también, con el desarrollo de los docentes y esto solo será posible con la transformación de un centro escolar tradicional a una comunidad de aprendizaje, misma que, como dice Bolívar, citado por Domingo debe considerarse como “el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación” (2019).

Este liderazgo, por sí mismo distribuido, y acotado en el contexto de la institución educativa es el que se vincula con el denominado liderazgo pedagógico que favorece la promoción del desarrollo de los actores principales del proceso educativo formal; por un lado, el docente desde su dimensión profesional y por el otro, la mejora del aprendizaje del estudiante; para lo cual es necesario contar con una serie de dimensiones que brindan eficacia, mismas que proponen Robinson et al. (2009), citado por (Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra y López Martínez, 2020): promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica y asegurar un entorno ordenado de apoyo.

En este mismo sentido el proyecto de transformación escolar, como se ha mencionado con anterioridad, parte de reconocer que los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y más poderosamente a través de su influencia en la motivación, habilidades y condiciones laborales del personal de la institución (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008), citado por Domingo (2019). De ahí que sea importante hablar del liderazgo

pedagógico ejercido por la dirección escolar en la que se transite de mirar una escuela anquilosada en procesos burocráticos a una dirección pedagógica que favorezca el trabajo colegiado y el diseño organizacional adecuado para impulsar los cambios esperados, porque en efecto; si bien se reconoce a la escuela, como centros de enseñanza, esta no puede quedarse atrás en desarrollo, por lo que, en esencial lo que el liderazgo pedagógico persigue es un liderar el aprendizaje.

Para profundizar y entender un poco más el liderazgo situado en una institución educativa, es necesario conocer sus dos vertientes. La primera es de carácter estratégico, porque atiende particularmente a la visión de la institución educativa y la segunda es asumida como una influencia que sirva como guía para involucrar como equipo a los demás colaboradores del centro y con ello perseguir el fin de formar personas con la propuesta de valor de cada centro escolar (Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra y López Martínez, 2020). Porque la clave está en impulsar el capital profesional de los docentes en lo individual y como equipo que vaya más allá de las funciones y trastoque de forma más profunda el quehacer en una escuela que debe ser flexible, innovador e inclusivo.

La contribución que el liderazgo distribuido tiene en las escuelas ha demostrado que favorece la adaptación a los cambios, en entornos complejos, por lo que hace efectiva la gestión del centro educativo porque está basado principalmente en la confianza y en el talento lo que favorece un reconocimiento más global de la autoridad que ha tomado un papel dialógico para tomar decisiones colegiadas.

La confianza, entonces, se torna clave para para desarrollar al personal, principalmente a los docentes, que son los actores clave del proceso principal en una escuela; por lo que el liderazgo distribuido se vive en valores, actitudes, confianza, apertura a la confianza y hábitos de confianza lo que contribuye a conformar una cultura capaz de construirse permanentemente y favorece la asunción de retos arduos que sin duda alguna son parte esencial de algunos modelos como se muestra a continuación (Day y Sammons, 2016).

I.5.2. El liderazgo transformacional

Este modelo de liderazgo que parte de una visión de distribución, está relacionado con la visión, la dirección, reestructuración organizacional, desarrollo del personal, del currículo y el involucramiento de la comunidad educativa de cara al exterior de la institución educativa (Day y Sammons, 2016).

Este modelo propone una serie de prácticas de liderazgo entre las que están:

- 1) Construir la visión y establecer la dirección: lo que procura la motivación de los líderes y el planteamiento de metas en común que a su vez lleven a resultados de alto rendimiento a través de la inspiración, clarificación de roles y objetivos, y planeación y organización.
- 2) Comprender y desarrollar al equipo: no solo en cuestión de conocimientos y habilidades, sino también en actitudes, propiamente en las disposiciones de cada uno de los miembros de la organización para reconocer y modelar los valores y comportamientos. Los líderes exitosos integran estos aspectos para obtener resultados efectivos.
- 3) Rediseñar la organización: una escuela flexible o versátil cuenta con las suficientes condiciones en las que se permite que los miembros del equipo docente muestren sus motivaciones y capacidades principalmente para el desarrollo de habilidades para la gestión.
- 4) Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje: en la que se deben promover espacios para el trabajo de los docentes en las que se aborden cuestiones técnicas de los programas, se brinde apoyo a los profesores, se monitoree su trabajo y se generen condiciones necesarias para un trabajo orientado a resultados con la finalidad de determinar cuáles son los recursos más pertinentes para evitar a toda costa comportamientos no deseados en los estudiantes o ir en contra de los principios institucionales.

5) Otras prácticas: son las que abonarán al fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la organización y que los líderes promueven para el mejor aprovechamiento de los aprendizajes de los alumnos.

I.5.3. El liderazgo pedagógico

Mientras que el liderazgo pedagógico también fundamenta su ejercicio en una correcta distribución de responsabilidades, pero principalmente orientadas al logro de aprendizajes cuyas etapas se muestran a continuación (Day y Sammons, 2016):

- 1) Establecimiento de objetivos y metas educativas que sean viables y claras.
- 2) Definición estratégica para alinear las metas al ideario institucional que partan desde la visión filosófica, antropológica y pedagógica del quehacer educativo.
- 3) Planeación, gestión y evaluación del currículum y de la enseñanza en un entorno que promueva la participación colegiada y diferentes instrumentos para una evaluación lo más completa posible.
- 4) Promoción de la formación y desarrollo docente basado en las metas y que den respuesta a los problemas que los profesores enfrentan.
- 5) aseguramiento del proceso en cuanto a los procesos y políticas que favorezcan el desarrollo de este proceso de forma rápida y efectiva.

I.6. Dirigir instituciones educativas en tiempos de pandemia

Sin duda alguna, la implementación de la modalidad a distancia a causa del cierre de las escuelas por la pandemia, implicó la gestión de una crisis educativa al exterior y al interior de cada institución educativa, pública o particular en la que se revelaron problemas que previamente existían, pero que se terminaron de consolidar, como lo son la exclusión, el

rezago, el abandono, el bajo nivel de aprovechamiento, la fatiga laboral, el descontento general y la sobrecarga de funciones administrativas entre los alumnos y colaboradores de cada escuela (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020), mismas que recayeron en gran parte en las decisiones que cada director/a tomó para encarar estos desafíos.

La educación cambió e hizo cambiar a los que la reciben, la expansión del virus provocó que varios sectores, entre ellos el educativo, cerraran las aulas, perdieran empleos, se derrumbaran proyectos y demás efectos colaterales que han puesto de cabeza al sector y que han exigido respuestas en un tiempo insuficiente con posibilidades de riesgo muy elevadas haciendo cada día más y más compleja e incierta la situación que viven los actores de la institución educativa, especialmente las y los directivos de quienes se esperan respuestas oportunas en un entorno complicado y diverso.

Las instituciones educativas han sido altamente exigidas durante la contingencia por Covid-19, tanto que, por así decirlo, como lo comenta Vargas han sido “llevadas a juicio”, porque se les han pedido resultados que no han podido dar, se les ha declarado culpables de no generar los aprendizajes adecuados o no responder a las necesidades presentes, de perder identidad, de no contar con un currículo pertinente y relevante y mucho más (2020). Esto revelado también por el violento cambio de la modalidad presencial a la modalidad en línea que ha permitido que surjan una serie de reflexiones que versan principalmente sobre las prioridades del proyecto escolar a nivel social, entre ellas es posible reconocer que se ha avanzado más en las tecnologías o en la solución de problemas más con un sentido de urgencia en el que subyace la razón práctica, que en la profunda reflexión sobre cómo humanizar la educación en esta contingencia al colocar en el centro a la persona y que ordene en torno a ella el desarrollo de estrategias pedagógicas, ajustes razonables, diseño de políticas públicas y más (Vargas, 2020).

Así entonces con el transcurrir de la pandemia se han dado a conocer algunas prácticas sobre cómo los directivos de instituciones educativas han encarado esta realidad a través de diferentes pautas sobre el ejercicio del liderazgo para dirigir escuelas en tiempos de la crisis ocasionada por la Covid-19, como han sido 1) brindar dirección clara, en otras

palabras tener una visión estratégica puntual que involucre a todos los actores de la institución educativa desde estudiantes, profesores e incluso los llamados *stakeholders* para promover espacios de participación y tratar de mantener una ruta clara en tiempos de incertidumbre. 2) Comunicación efectiva en la crisis, estar bajo la lupa ha sido aún más común en este tipo de situaciones para los directivos de escuelas, por lo que a pesar de lo complejo que puede resultar comunicar noticias poco positivas o cambios incluso radicales, se comparte que es mejor hacerlo con transparencia para evitar la ambigüedad y la ansiedad innecesaria, por lo que se ha recomendado además de la transparencia, hacerlo de forma clara, breve y a tiempo; esto en su conjunto ha provocado respeto a la figura del líder educativo. 3) Trabajar colaborativamente, esto porque el liderazgo en las escuelas debió pasar de ser uno solitario a uno incluyente que permitiera la participación de otros, este liderazgo distribuido se torna efectivo, adaptativo y dirige el logro de metas, por lo que es un camino seguro para enfrentar casos de incertidumbre. 4) Liderazgo adaptativo, ante escenarios impredecibles y de constante cambio se deben pensar estrategias para solventar las contingencias (Marshall, Roache, Moody, 2021) y otras más que concurrentemente irán surgiendo conforme a la generación de más literatura al respecto.

CAPÍTULO II. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE LA COVID-19

II.1. El nuevo coronavirus: características e impacto en la salud mundial

Si bien es cierto la pandemia no es la culpable de todos los males en el mundo y en la educación, sí ha sido un fenómeno atípico que ha condicionado la forma de vivir y trabajar desde su aparición. La Covid-19 es una enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2, que apareció en la provincia de Wuhan en la República Popular de China en diciembre de 2019, a raíz de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) fue notificada por casos atípicos de neumonías víricas (Organización Mundial de la Salud, 2021a).

Los síntomas que esta enfermedad viral ocasiona suelen ser fiebre, tos seca, cansancio, pérdida del gusto y del olfato, congestión nasal, conjuntivitis, dolor de garganta, cefalea, dolores musculares y articulares, erupciones cutáneas, náuseas, vómitos, diarrea, escalofríos, vértigo y en cuadros graves, suele presentarse disnea, pérdida del apetito, confusión, dolor de pecho, fiebre por encima de los 38° C. También, la OMS menciona que es posible presentar irritabilidad, pérdida de la conciencia, ansiedad, depresión, trastornos del sueño, complicaciones neurológicas como accidentes cerebrovasculares, inflamación cerebral, estado delirante y lesiones neurales (Organización Mundial de la Salud, 2021a).

Por su parte, las personas que enferman en un 80%, aproximadamente, se recuperan sin necesidad de recibir tratamiento hospitalario, mientras que un 15% requerirá cuidados especiales, entre los que destaca el oxígeno suplementario y el 5% restante, necesitará cuidados intensivos, provocando incluso, la muerte. En este sentido, el riesgo de presentar un cuadro grave se presenta con mayor frecuencia en las personas mayores de 60 años y con problemas de salud subyacentes, como pueden ser diabetes, hipertensión, obesidad, cáncer, cardiopatía, neumopatías, entre otras (Organización Mundial de la Salud, 2021a).

Esta crisis sanitaria ha ocasionado que algunas medidas de higiene sean más exigentes con el motivo de reducir la cantidad de contagios y con ello garantizar el acceso a los servicios de salud necesarios. Algunas de estas tienen que ver con el lavado constante de manos con agua y jabón o en su defecto con alcohol en gel, el uso de cubrebocas, ventilar espacios cerrados, evitar lugares conglomerados y procurar salir lo mínimo indispensable, en el llamado aislamiento social (Organización Mundial de la Salud, 2021b).

Por su parte, además de las medidas ya mencionadas, la OMS ha hecho hincapié en que la vacunación es una vía efectiva para superar la crisis sanitaria que este mismo organismo la declaró pandemia. Por lo que han sido muy fuertes los esfuerzos de la comunidad científica para elaborar vacunas que inmunicen a la población y comenzar con su aplicación de emergencia, mismas que a finales del 2020, es decir a un año del primer caso, se han estado aplicando a diferentes ritmos en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2021c).

Por su parte, para agosto de 2021, en cifras oficiales a nivel mundial se han presentado, aproximadamente (*Our World in Data*, 2021):

- 208 millones de casos positivos
- 4.5 millones de fallecimientos oficiales.

II.2. El nuevo coronavirus: características e impacto en la salud en México

Mientras que, en México, según cifras oficiales (*Our World in Data*, 2021b) para el mes de agosto de 2021 se han presentado, aproximadamente:

- 3.5 millones de casos
- 250 mil fallecimientos oficiales.

Es importante mencionar como antecedente que fue hasta el 11 de marzo de 2020 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia a la enfermedad por Covid-19, lo que implicó un cambio en los hábitos de poblaciones enteras a fin de salvaguardar sus vidas, lo que orilló a los gobiernos de cada país a tomar medidas principalmente

relacionadas con el distanciamiento social con cuarentenas más o menos flexibles pero que implicaron una afectación en las actividades económicas que no se consideraban fundamentales. Sin embargo, como mencionan Angulo, Santos y Siqueiros “la pandemia de Covid-19 no es un problema de virología, como tampoco es un problema exclusivamente de salud pública. La pandemia tiene múltiples aristas que solamente tienen sentido si se reconoce su interdependencia” (2021), por lo que resulta fundamental indagar sobre los efectos de este fenómeno en lo social y posteriormente en lo educativo.

Por su parte, en México, el 31 de marzo de 2020, el Consejo de Salubridad General declaró emergencia sanitaria nacional por el nuevo coronavirus. Lo que implicó la aplicación de medidas inmediatas, entre las que destacaron, la suspensión inmediata de las actividades públicas y privadas no esenciales en los sectores públicos y privados (entre ellas, la educación), con la finalidad de mitigar y reducir los contagios de esta enfermedad y con ello contribuir a aminorar los ingresos hospitalarios (Gobierno de México, 2020).

A más de un año de la declaración de la emergencia nacional han existido estudios que muestran información sobre los impactos sociales que la pandemia ha tenido en México. Evidencia de ello, el reporte de “Exceso de mortalidad, por todas las causas, durante la emergencia por Covid-19 en 2020-2021” que al corte del mes de junio de 2021 mencionaba que se había presentado un exceso de 493, 505 fallecimientos, siendo solo 229 mil muertes por Covid oficialmente confirmadas por alguna entidad de salud, lo que da un 47.3% más de exceso de muertes, siendo en su mayoría varones de 65 años y más quienes han perdido la vida (Gobierno de México, 2021). En este mismo sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su reporte “Características de las defunciones registradas en México durante enero a agosto 2020” menciona que la Covid-19 logró ubicarse como segunda causa de fallecimiento a nivel nacional, incluso por encima de enfermedades crónico-degenerativas como la Diabetes mellitus y los tumores malignos (INEGI, 2021a).

II.3. Impacto social en México a causa de la Covid-19

Los efectos no han sido solo en el plano de la salud, sino en todas las dimensiones del ser y quehacer humano, por lo que a continuación se muestran algunos efectos sociales que la pandemia ha dejado como lo muestra la Encovid-19 (UNICEF y Universidad Iberoamericana, 2021), encuesta telefónica representativa de la población mexicana que recaba periódicamente información sobre diversos temas como lo son empleo, ingreso, salud mental, alimentación, en este caso en el periodo comprendido de abril 2020-marzo 2021. A continuación, se muestran la información al respecto.

Empleo e ingresos económicos

- En cuanto a la tasa de desocupación, que refiere a las personas desempleadas, descansadas o que no pueden salir a buscar trabajo, fue en mayo de 2020 cuando se llegó a un 15.5%, mientras que, en marzo de 2021, ya se encontraba en 7.3%, muy lejos aún del 2.9% presentado en marzo de 2020, justo antes de la declaratoria de emergencia. También se menciona que el sector informal fue el más afectado, así como la población femenina.
- En cuanto a las pérdidas de empleo o fuente de ingresos fueron los niveles socioeconómicos más bajos, los que presentaron una mayor pérdida, siendo en 47% de la población del sector más bajo quien no pudo continuar con su trabajo. Es posible observar que entre menores son los ingresos más se perdieron los empleos o fuentes de ingreso.
- También se destaca que los ingresos por hogar por nivel socioeconómico disminuyeron entre el 70 y 53% de las familias mexicanas. Siguiendo el mismo patrón anterior.
- La recuperación del empleo es menor en los niveles socioeconómicos más bajos pues es de un 32%, mientras que, en el más alto, es de un 44%. Lo que dice que

más del 50% de la población no ha recuperado los trabajos que tenían antes de la pandemia.

Salud mental

- 1 de cada 3 personas ha presentado síntomas severos de ansiedad durante la contingencia, siendo más común en el sector socioeconómico bajo y las mujeres.
- Casi 3 de cada 10 personas ha presentado síntomas severos de depresión siendo mayor en la población con ingresos económicos más bajos y con una tendencia al alza conforme la contingencia sanitaria se va extendiendo.

Pobreza

- El 38% de la población afirmó recibir apoyo de algún programa o ayuda del gobierno, siendo en su mayoría despensas.
- Las personas con un nivel socioeconómico más bajo fueron las que recibieron mayores apoyos al inicio de la pandemia, mientras que las de mayores ingresos, tuvieron mayor acceso a ellos, una vez transcurridos seis meses de la declaratoria de emergencia.
- El 45% de los hogares mexicanos que tuvieron algún paciente con síntomas o con Covid mencionaron que su gasto fue entre 1 mil y 10 mil pesos, mientras que el 28% fue entre 10 y 50 mil pesos.
- Mientras que el gasto en porcentaje por enfermedad de Covid de acuerdo con el ingreso familiar, es mayor mientras es menor el ingreso al ser un 16% de las personas con menores ingresos en las que se rebasó el 100% de lo que perciben económicamente para atender a algún familiar por este padecimiento.
- Las personas también optaron por pedir prestado como la estrategia más conveniente para contar con una mejor liquidez para hacer frente a la crisis derivada por el Covid-19.
- Por otro lado, es importante mencionar que la pobreza de 2018 a 2021 ha pasado del 42 al 54%.

- Y la pobreza extrema del 7 al 15% en el mismo periodo.
- Mientras que la pobreza por acceso a seguridad social pasó del 57 al 58%
- La carencia por acceso a alimentación del 20 al 37%
- La pobreza extrema por ingresos del 17 al 32%
- Y finalmente, la pobreza por ingresos del 49 al 63%

Todo lo anterior sin duda revela un complejo escenario en el que las instituciones educativas han de seguir operando y sorteando los retos que un escenario incierto representa y que sin duda impactan de una forma general, aunque en diferente grado, a la realidad de cada institución y de cada miembro del ecosistema educativo.

II.4. Recapitulación de las políticas educativas aplicadas en México acerca de la educación a distancia

Ahora bien, en materia educativa existieron y aún existen diversas políticas que han sido impulsadas por el gobierno mexicano. Es importante mencionar que una política pública es un curso de acción o inacción que el Estado asume en respuesta a problemas sociales (Kraft y Furlong, 2006, citados en Navarrete, Manzanilla y Ocaña 2020). En este sentido, el Estado mexicano se compromete con los ciudadanos y ante la comunidad internacional a garantizar universalmente el pleno ejercicio de una educación de calidad a través de la implementación de diversos espacios que cumplan con este propósito y que, a su vez, orgánicamente están incorporados al Sistema Educativo Mexicano y a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Cabe señalar en este sentido que históricamente se han implementado programas y espacios que contribuyan a la educación a distancia, que tal y como mencionan Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020), han sido algunos como: la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos en 1941; el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1947; el Centro de Educación Básica de Adultos y Telesecundaria en 1968; el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación en 1971; el Sistema de

Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1972; la aplicación de un modelo de Preparatoria Abierta en 1973; el Sistema Abierto de Enseñanza del Instituto Politécnico Nacional en 1974. Ahora bien, en al menos en los últimos 30 años se han creado diferentes áreas y departamentos de Educación a Distancia con el objetivo de brindar este servicio a través de esta modalidad como lo son “Red Escolar” de 1997 a 2004; “Enciclomedia” de 2003 a 2011; “Habilidades Digitales para Todos” de 2009 a 2012; “Mi compu.mx” de 2013-2014; “Programa Piloto de Inclusión Digital” de 2013-2015; y “@prende” de 2014-2015.

II.5. Políticas educativas implementadas en el marco de la pandemia por Covid-19

Lo anterior como antecedente para en el marco de la contingencia sanitaria ocasionada por el virus Sars-Cov-2 informar sobre las instrucciones que el Estado dio a las y los docentes a través del acuerdo 02/03/20, impulsado por el entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, en donde se mandataba impartir clases a distancia y que fue publicado el día 16 de marzo del 2020, por lo que se suspendían clases en escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal entre otras pertenecientes al Sistema Educativo Nacional; así como las escuelas incorporadas a nivel medio superior y superior dependientes de la SEP (Diario Oficial de la Federación, 2020). Sin embargo, en este acuerdo político de cumplimiento casi inmediato para la suspensión de labores presenciales, no se destaca ni menciona alguna metodología o normativa para continuar con el servicio educativo en una modalidad diferente a la presencial.

En un principio, es importante mencionar que la SEP suspendió las clases del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 con la idea de reanudar labores el lunes 20 de abril del mismo año, siempre y cuando hubiera condiciones propicias; sin embargo, dadas las crecientes cifras de contagios y fallecimientos a causa de esta enfermedad, el gobierno federal extendió la suspensión de clases hasta el 17 de mayo de 2020 en más de 900 municipios, mientras que

en el resto del país, se haría hasta el 1 de junio del mismo año, si las condiciones así lo permitían. Situación que permaneció hasta el mes de marzo de 2021, donde se reanudaron algunas clases en modalidad híbrida.

II.5.1. Aprende en Casa: la televisión educativa del gobierno

La Autoridad Educativa Federal con el paso de los días no estableció qué modelo deberían seguir los docentes, padres de familia, alumnos y directivos escolares para continuar con el servicio educativo. En este sentido y a raíz de la emergencia la SEP promovió la creación de la plataforma “Aprende en Casa” (2021), con la finalidad de apoyar a los actores del hecho educativo. En esta plataforma desde un inicio, se planteó alcanzar la mayor cobertura, mientras que en cuestiones didácticas presentaba mínimas actividades y dificultades para evaluar el aprendizaje de cada estudiante y con ello identificar el nivel de dominio que el alumno/a tendría una vez revisados los contenidos en la plataforma a través de estos programas con una duración aproximada de 25 minutos. Aprende en Casa también se ha distinguido por presentar dificultades de interacción con el alumnado y con el acompañamiento de los docentes para conocer el avance de sus estudiantes, pese a que se implementó una línea telefónica y un correo electrónico para solucionar dudas, ya sea por parte de los alumnos o de los padres de familia, que en su amplia mayoría no tienen formación pedagógica.

Aprende en Casa prioriza cuatro áreas de conocimiento: pensamiento lógico-matemático; lenguaje y comunicación; convivencia sana; y civismo y cuidado de la salud, que eran presentadas a través de actividades mínimas de lectura y lúdicas, videos y reforzadores. Estas áreas atienden a los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Mientras que se cuenta con una sección para madres y padres de familia, que, dado el aislamiento social, se convirtieron en una especie de docentes domésticos. Asimismo, estableció diferentes horarios para la emisión de sus programas, que, en el caso de primaria, dividió en bloques de 1°-2°, 3°-4° y 5°-6° en el que se recomendaban dos horas

al día para tomar las clases, mientras que en secundaria se recomendaba que el tiempo fuera de máximo tres programas para no sobrepasar los 90 minutos (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Ahora bien, algunas de las críticas que esta plataforma federal ha ocasionado acusan la precipitación en su implementación y por ende la falta de estrategia para el cumplimiento de su finalidad esencial en la modalidad en línea. Si bien es cierto, ha existido esfuerzo por parte de la Autoridad Educativa Federal, Aprende en Casa se convierte en un repositorio de información en la que existe carencia de interacción con el alumno, en la que hay contenidos descontextualizados, referencias a libros de texto que los alumnos no siempre pueden tener al alcance o ligas a *Youtube*, que hace aún más oneroso el proceso de aprendizaje de cada estudiante y más aún se critica que pasa por alto la etapa evolutiva que enfrenta y donde no se toma en cuenta la autoevaluación ni otro mecanismo evaluativo que ayude a identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos, sumado a que es poco inclusiva para personas con alguna discapacidad. También se ha destacado que esta plataforma, pese a sus constantes ajustes, no presenta una interfaz amigable que incentive a los alumnos a realizar actividades de aprendizaje basadas en un diseño instruccional que contemple los principios pedagógicos necesarios, sumado a que se difundió como una plataforma sugerida, considerado ser solo un recurso más en la formación de los estudiantes de educación básica (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Esta plataforma que en un principio solo se transmitió por la televisión educativa del gobierno a través de sus espacios específicos, fue con el paso de las semanas impulsada también por televisoras particulares que han brindado espacios para difundir estos programas y con ello alcanzar a la mayor población estudiantil posible (Televisa, 2021).

En este sentido, en un estudio realizado a directores de escuelas particulares se identificó que más de un 50% nunca han utilizado Aprende en Casa en sus escuelas, mientras que solo el 20% dijo usarla todo el tiempo, a lo que se le suma otro dato relevante que es la calificación reprobatoria que dieron los encuestados de 5.4/10 a este programa gubernamental (Medina y Silas, 2021).

II.5.2. Otras plataformas educativas en tiempos de pandemia

Por otro lado, también, organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones educativas aportaron capital humano y económico a la implementación de diferentes plataformas para brindar asesoría, capacitación y recursos didácticos durante la pandemia. Una de ellas es “Pruebat”, impulsada por la Fundación Carlos Slim, “cuyo objetivo es brindar de manera gratuita, experiencias de aprendizaje a estudiantes, docentes, y padres de familia, con el fin de fortalecer conocimientos y habilidades para aprender a lo largo de la vida” (Pruebat, 2021). En esta plataforma se muestran videos y ejercicios destinados a diferentes actores educativos de distintos niveles para repasar o aprender algún tema en específico.

Pruebat tiene logros y recompensas, lo que en sí misma, la hace más atractiva y da mayor secuencia a los avances de los aprendizajes de los alumnos al contar con una interfaz más amigable; sin embargo, al requerir registro previo, puede resultar algo complicada para quienes no han tenido un acercamiento con la modalidad a distancia, aunado a que su difusión no ha sido la esperada, por lo que el impacto de ella no ha sido masivamente significativo (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Por otro lado, es importante mencionar que las instituciones educativas particulares, tuvieron que elegir una plataforma de aprendizaje en línea, entre las que destacaron *Google Meet*, *Zoom*, *Webex*, *Teams*, *Skype*, entre otras. Cabe señalar que la decisión sobre qué plataforma escoger fue en muchos casos prioritaria, pues no todas las instituciones contaban con la suficiente estructura tecnológica, recursos económicos, diseño organizacional, capital intelectual y técnico para resolver un tema de urgencia, por lo que el grado de institucionalización de las escuelas fue definitivo en este sentido, dado que tenían que apearse también a las instrucciones señaladas por la autoridad educativa, tal y como se mostrará en los resultados de este estudio.

Dado este contexto es posible afirmar que, aunque la realidad educativa de México previo a la pandemia ya tenía severos problemas y que la crisis sanitaria terminó por acentuar aún

más esta problemática en la que la SEP intentó cubrir el mayor espectro de población a través del aprovechamiento de todos los recursos digitales públicos y privados a su alcance, deja al descubierto lo importante que a la par de la cobertura, se impulse la profesionalización pedagógica del Aprende en Casa y otras plataformas para cumplir con los planes y programas, pero principalmente con resultados que demuestren el impacto de este programa impulsado por la Autoridad Educativa Federal a la que también se suman las iniciativas de la de la sociedad civil y cada institución educativa particular que no ha sido ajena a esta realidad.

II.6. Efectos de la pandemia por Covid-19 en la educación en México

En cuanto a los reportes del impacto de la pandemia en el sector educativo, el INEGI (2021b) presentó un documento denominado “Encuesta para la medición del impacto Covid-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020” cuya información permite conocer el impacto por la cancelación provisional de clases presenciales en las instituciones educativas del país, en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. A continuación, se presenta información al respecto de la población mexicana entre 3-29 años de edad.

Ciclo escolar 2019-2020

- La población estudiantil fue de 33.6 millones de personas.
- 740 mil alumnos no concluyeron el ciclo escolar por motivos asociados por el Covid-19; lo que representa un 2.2% de la población estudiantil.
- El 11% de los alumnos inscritos en el Sistema Educativo Nacional asisten a instituciones educativas privadas, siendo el nivel superior donde existe un 24% de ellos.
- El sector poblacional que más está inscrito en la escuela es el de 6-12 años con el 98%, mientras que progresivamente va disminuyendo hasta llegar a poco más del 10% entre los jóvenes que se encuentran entre los 25 y 29 años.

- Los dispositivos electrónicos para tomar clases a distancia más comunes fueron los teléfonos inteligentes (65.7%), seguidos de las computadoras portátiles (18.2%), estas últimas fueron las más utilizadas en el nivel superior.
- Los dispositivos para tomar clases en línea son en su mayoría compartidos en el nivel primaria (74.6%) y secundaria (52.6), mientras que a partir de la educación media superior es notable que a los también llamados *gadgets* se les pudo dar un uso exclusivo.
- El 2.2% de los estudiantes no lograron concluir el ciclo escolar. Siendo los varones los más afectados y el nivel medio superior donde se presentó un mayor porcentaje de deserción.
- Las escuelas privadas tuvieron un 4.2% de alumnos que no lograron concluir el curso.
- Los alumnos que causaron baja en este ciclo mencionaron que la pérdida de contacto con sus maestros y la pérdida del trabajo de alguien de la vivienda fueron las principales razones de su salida de la escuela.
- El nivel preescolar fue el más afectado en cuanto a las bajas de los alumnos por razones asociadas a la Covid-19.

Acerca del ciclo escolar 2020-2021

- La población estudiantil fue de 32.9 millones de personas. Lo que representa poco más del 60% de la población mexicana entre 3-29 años.
- Se inscribieron 32.9 millones de estudiantes; mientras que 5.2 millones de alumnos/as, es decir un 9.6% de la población entre 3-29 años, no lograron inscribirse por motivos asociados al virus Sars-Cov2.
- De los estudiantes que no se inscribieron el 26.6% considera que las clases en línea son poco efectivas y el 25.3% mencionó que alguno de sus padres o tutores se quedó sin empleo. Siendo estas las razones principales de su no inscripción.
- Para este ciclo escolar el porcentaje de alumnos inscritos en una institución educativa particular fue del 10%, siendo una matrícula de aproximadamente 3.4 millones de estudiantes.

- Existió un decrecimiento de la matrícula de las instituciones educativas privadas del 7.3% en relación con el ciclo anterior por causas asociadas al Covid-19; mientras que en las públicas de un 5.1%
- Los aparatos electrónicos más utilizados en este ciclo para las clases a distancia fueron los teléfonos inteligentes, salvo en el nivel superior que fue la computadora personal.
- La distribución de horas destinadas a tomar clases en línea ha sido principalmente (48.3%) entre 3-5 horas al día, seguido de menos de tres horas (23.5%).
- En todos los niveles educativos la mayoría de los encuestados mencionó que destinaban de 3-5 horas al día; no obstante, en la educación superior el 30.9% mencionó que pasaban más de 8 horas al día por razones relacionadas con sus estudios.
- El apoyo de familiares que recibieron los alumnos para realizar sus actividades fue muy variado. En preescolar cerca del 99%, en primaria el 93% y en secundaria tan solo un 52%. Siendo principalmente la mamá o alguna otra integrante femenina de la familia quienes apoyaron a los alumnos.
- La mayoría de los estudiantes tiene intención de volver a las aulas, siendo los alumnos de entre 13-18 años los que mayor disponibilidad comunican (79.5%).
- Los gastos adicionales de las viviendas para tomar clases a distancia, principalmente fueron por la adquisición de un teléfono inteligente (28.6%), la contratación de un servicio de internet fijo (26.4%) y la compra de sillas, mesas o escritorios para adecuar los espacios para el estudio (20.9%).
- Sobre las ventajas de la educación a distancia, el 56.4% mencionó que no se ponía en riesgo la salud de los alumnos.
- Y sobre las desventajas de la modalidad en línea, el 58.3% dijo que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial.

Dado lo anterior, es posible identificar el gran impacto que ha ocasionado la pandemia no solo en el sector educativo, sino en la vida de cada uno de los actores, particularmente estudiantes, docentes, padres y madres de familia que vieron trastocadas sus rutinas, presupuestos, condiciones, trabajos

y dinámicas, lo que ha llevado a una situación de emergencia en la que urge no solo recuperar los aprendizajes, sino a cada uno de los estudiantes que por una u otra razón han dejado de estudiar y que termina por comprometer su proyecto de vida en su dimensión personal, familiar, escolar y social; lo que sin duda también es un reto difícil de encarar para cada directivo/a de instituciones educativas.

II.7. Efectos de la pandemia por Covid-19 en las instituciones educativas particulares

De acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública en México citadas en (Medina y Silas, 2021) hay 44,482 instituciones educativas particulares de nivel básico y medio superior en las que trabajan 464,805 profesores y estudian 5'064,565 alumnos lo que representa el 18% de las escuelas, el 23% de los profesores y el 15% de los estudiantes.

La crisis de la pandemia ha impactado de diferente forma al sector educativo, uno de estos aspectos, el sector privado se ha visto visiblemente afectado por la pérdida de matrícula, esto a pesar de los esfuerzos que cada institución educativa implementó a fin de garantizar la permanencia de los alumnos en sus escuelas. La siguiente información se recoge de un estudio realizado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, la Universidad Iberoamericana y la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) a 336 directores de instituciones educativas particulares en diciembre 2020, en el que se arrojaron los siguientes resultados (Medina y Silas, 2021):

Dentro de los principales retos que enfrentan los directores escolares en tiempos de pandemia está la pérdida de matrícula, lo que ha llevado a comprometer la situación financiera que atraviesa cada escuela. La media de pérdida de nómina estudiantil es del 18%, siendo el nivel preescolar el más castigado con un 20.5% de pérdida, primaria 17.7%, secundaria 15.9% y educación media superior con un 13.2%.

Por otro lado, se les preguntó a los directivos escolares a dónde creen que los estudiantes que dejaron sus colegios y las respuestas fueron al *homeschooling*, dejaron de estudiar, instituciones públicas, otras particulares de menor costo y otras particulares similares.

Mientras que los apoyos económicos que se han brindado a las familias, el 98.2% de los encuestados mencionó haber implementado algún apoyo en el marco de esta contingencia. Siendo más de 8 de cada 10 directivos los que decidieron reducir el costo de sus colegiaturas, casi 7 de cada 10, dijo dar facilidades de pago; poco más de 6 de cada 10 eliminó los cargos por morosidad y aproximadamente 5 de cada 10 redujo el costo de materiales y libros escolares.

También los encuestados mencionaron en un 40.5% que mantendrán estos apoyos económicos, el 28.9% considera muy posible su conservación, el 28% que dependerá de las circunstancias y únicamente el 2.7% considera que la situación se normalizará.

Asimismo, los gastos o inversiones que han realizado los directivos ha sido mayormente considerable, puesto que, el 30.4% aseveró que han sido incrementos de entre 1-10%, mientras que el 50.4% dijo que ha sido moderado, es decir entre un 11-30%, y casi 1 de cada 5, (19.2%) presentó un incremento severo de los gastos. Es conveniente decir que fue en la tecnología y sus recursos en donde mayor dinero se gastó, seguido de la nómina y las multas. Otro dato que refleja la radicalidad de la crisis en instituciones educativas señala que la morosidad pasó del de un 20% a un 50% a causa de la recesión económica.

Fueron los retos financieros, seguidos del uso de la tecnología y los pedagógicos, los tres desafíos más relevantes que la población encuestada consideró. A estos también se le sumaron los relacionados con la estabilidad emocional, los padres de familia, comunicación, gestión administrativa, liderazgo y comunicación con la autoridad educativa. Relacionado con lo anterior, se les preguntó a los directivos cuáles eran los desafíos que consideraban haber atendido de forma eficaz, entre los que destacaron los pedagógicos, el liderazgo y la tecnología, pero no el financiero que fue considerado el reto más relevante.

Continuando con el estudio de los directivos, para el regreso a clases presenciales, se mostró que los retos más importantes tenían que ver con la seguridad sanitaria, los costos de esta, la logística de espacios y horarios, así como los efectos socioemocionales de la pandemia; dejando como menos importantes el rezago de aprendizajes, la comunicación con la autoridad educativa, con las familias y con el personal que labora en sus colegios.

Este trabajo enuncia que (al momento de realizar la encuesta, diciembre de 2020) el 8.6% de las escuelas ha estado en riesgo de cerrar definitivamente dada esta situación que se describe como incierta y ante la que se reclama un liderazgo pedagógico que sea flexible y creativo (Medina y Silas, 2021).

II.8. Sigüientes pasos: la urgencia del retorno a las aulas

Muchos organismos internacionales han alzado la voz por las escuelas en tiempos de pandemia, uno de ellos la UNICEF México, mencionó en su artículo “Las escuelas primero” una serie de aspectos a considerar para el retorno urgente a las aulas a más de un año de haber comenzado la pandemia. Este reporte retoma información que previamente dio a conocer el INEGI y profundiza en el impacto que el cierre de las escuelas ha tenido en niñas, niños y jóvenes en etapa escolar, como lo puede ser en su aprendizaje, salud mental, alimentación y ciberacoso (UNICEF, 2021).

Este artículo menciona también que es importante reabrir las escuelas, que son los espacios destinados para el aprendizaje, de forma gradual y con las medidas sanitarias pertinentes. La reapertura entonces se torna urgente, sobre todo para los menos favorecidos porque la pandemia, ha venido a acentuar aún más la desigualdad educativa característica de este país (UNICEF, 2021); esto sin dejar de lado los efectos económicos que el sector educativo ha tenido, que a decir de algunas cifras decreció en un 5.3%, muy distante de la meta anual que es un crecimiento del 4.5% (México Cómo Vamos, 2021a).

También la UNICEF (2021) menciona que la interrupción de los aprendizajes es delicada, puesto que, en 2018, de acuerdo con la evaluación Planea, se reveló que casi 8 de cada 10 niños y niñas mexicanos no alcanzaban los aprendizajes esperados en el área de comprensión lectora y de matemáticas, esto antes de la emergencia sanitaria. También se menciona como otro riesgo el abandono escolar debido al prolongado cierre de los establecimientos escolares ya sea por acumulación de rezagos educativos, el incremento de desigualdades de aprendizaje y/o por efectos de la crisis económica que incluso llegó a decrecer en el segundo trimestre del 2020, un 18.7% (México Cómo Vamos, 2021b).

El desarrollo infantil también se ve afectado por la dificultad de seguir operando programas de nutrición específicos y por la falta de espacios físicos destinados para el desenvolvimiento de cada una de las dimensiones de la persona y específicamente de los menores quienes requieren una alimentación balanceada y actividades lúdicas para su desarrollo integral. Asimismo, el bienestar psicoemocional ha sido foco de atención, puesto que el uso excesivo de dispositivos electrónicos favorece el sedentarismo y sin la adecuada orientación puede ser cultivo de hábitos negativos que tienen impacto en la salud integral de los niños y niñas, como puede ser la ansiedad, depresión, obesidad, falta de concentración y procesos asociados con su autonomía y socialización al estar distanciados de sus pares cronológicos (UNICEF, 2021).

También se ha visto el incremento de la violencia contra niños, niñas y adolescentes, con cifras en las que 6 de cada 10 personas entre 1 y 14 años han padecido una medida de disciplina violenta, situación que se agrava por el cierre de las escuelas, porque es la institución educativa la que ha de procurar ofrecer espacios sanos de convivencia y confianza para el pleno desarrollo humano (UNICEF, 2021). Ahora en cuanto a la violencia en línea, esta de igual manera se ha incrementado, esto por la limitada supervisión de docentes y padres de familia, así como un fácil acceso al internet por parte de cada uno de los estudiantes, que por más de que tengan facilidades para el dominio de las plataformas, su adecuada finalidad no está exenta de consideraciones éticas.

A la par de comentarios de expertos del gremio educativo, la misma OMS, ha emitido su postura frente a la urgencia del regreso a clases presenciales, puesto que ha significado a nivel mundial un severo impacto en la salud y desarrollo integral de las y los niños de todo el mundo, por lo que han dicho que los jóvenes son menos susceptibles a contraer la enfermedad y a desarrollar cuadros graves. En este sentido, el organismo rector de la salud a nivel mundial ha hecho un llamado urgente a cada nación a abrir las escuelas dados los efectos negativos que esta cara de la pandemia tiene en la población. Para ello ha dispuesto una serie de consideraciones para valorar la apertura de centros escolares entre las que están la situación epidemiológica local, las condiciones de la población cada localidad (marginalidad, discapacidad) y la eficacia de los programas de educación a distancia, la capacidad de respuesta de las autoridades sanitarias y de cada institución educativa, colaboración con las autoridades sanitarias (Organización Mundial de la Salud, 2021c). Sin dejar de destacar la urgencia para reabrir los centros escolares por la serie de implicaciones que tiene en las y los estudiantes, así como en las familias en múltiples dimensiones desde el nutricional, pasando por el rezago de aprendizajes y las secuelas emocionales, por lo que, a más de un año del comienzo de la pandemia, la UNICEF ha comentado que “la apertura de las escuelas no puede esperar” (UNICEF, 2021b).

Bajo esta misma tónica y relacionado con la salud mental y los efectos que ha ocasionado la pandemia, la OMS ha señalado que las personas se ven afectadas por situaciones adversas pero que sus manifestaciones pueden ser diversas, en este sentido, la pandemia ha ocasionado ansiedad, confusión, depresión, entre otros trastornos por el exceso de información, la interrupción de la rutina, la distancia de los seres queridos y el miedo, lo que ha llevado a un escenario potencial para el desarrollo del sufrimiento psíquico que es probable perdure un tiempo significativo. La Covid-19, ha ocasionado trastornos psicosociales por lo que la OMS a pocos meses de ser declarada pandemia, alertó a los sistemas de salud mundiales sobre el riesgo potencial de esta realidad para la salud mental, por lo que se enfatiza que hay condiciones que pueden agravar los efectos de la contingencia, uno de ellos en los niños y jóvenes, efectos que se sabe que existen, pero

que aún no se identifican su magnitud con precisión, lo que hace aún más urgente el retorno a las aulas (Cid, Fernandes, Morato y Minate, 2020).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

III.1. Propósito de la investigación

Como inicio de este apartado es importante mencionar que esta tesis plantea como pregunta de investigación ¿cuál fue la experiencia directiva en instituciones educativas para gestionar la crisis ocasionada por el cierre de los establecimientos escolares en el marco de la pandemia de Covid-19?, y como objetivo, mostrar las vivencias experimentadas por directivos/as para atender las necesidades institucionales a causa de esta problemática a la que al momento de realizar este trabajo no se le ve un fin inmediato.

Para abundar en lo anterior, tal y como lo mencionan Mieles, Tonon, y Alvarado (2012) la complejidad derivada del estudio de las distintas manifestaciones de la realidad humana y social, implica una profunda reflexión de los principios epistemológicos más acordes con las características específicas de lo humano, es por ello que este trabajo se circunscribe al enfoque cualitativo y el método hermenéutico, pues el primero considera los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno (Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., Leo-Amador, G., 2014), mientras que la tradición hermenéutica como posibilidad de reflexión sobre la comprensión/interpretación apropiada de los asuntos humanos en contextos socioculturales determinados, permite lograr un mayor entendimiento del fenómeno a estudiar, en este caso la experiencia de los/as directivos/as de colegios en época de pandemia.

(...) la investigación cualitativa, (...) reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades (Mieles, Tonon, y Alvarado, 2012, p. 197).

Atendiendo al diálogo como posibilidad de interacción es que se integran principios del interaccionismo simbólico pues la experiencia está conformada por situaciones y la interiorización de la estructura de una red social de comunicaciones, es decir, el pensamiento es mediado por símbolos cognitivos y morales de una comunidad de significación (Collins, 2009). De esta se deriva el surgimiento de diversos métodos y técnicas de recolección y análisis, “que pretenden dar cuenta de asuntos tan complejos como los sentimientos, las emociones, las percepciones, la significación de las acciones humanas, entre otros” (Mieles, Tonon, y Alvarado, 2012, p. 197). Específicamente para este trabajo se hizo uso de los grupos focales (Daniel, Breuer y Mayer, 2013) para la recopilación de la información y de la escalera de la inferencia (Argyris, 1999) para el análisis.

En el contexto de la investigación cualitativa el grupo de enfoque es un método de recolección de la información que permite tener juntos al mismo tiempo a las personas de una muestra, teniendo un propósito determinado y la planificación a detalle de este para conocer las ideas de las personas elegidas (Morgan, 1997; Krueger, 2002; Barbour, 2007).

Así, se decidió utilizar para este trabajo dicha estrategia de recolección de la información fue el grupo focal que permite escuchar varias voces en la interlocución. En este sentido resulta que las personas elegidas para formar parte de cada uno de los grupos focales tuvieron como característica común el ser directores/as en colegios particulares de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana del Valle de México. Para esta investigación se decidió tener cuatro diferentes grupos focales: uno con seis participantes, un segundo con cuatro, el tercero con cuatro y el cuarto con cinco, estos fueron dirigidos por uno de los investigadores, quien fungió como moderador y cuya tarea fue el presentar las preguntas iniciales para establecer los temas, mantener la discusión y mediar las cuestiones emergentes.

En dicha estrategia se trabajó una discusión guiada a partir de una serie de preguntas o temas previamente pensados, es así como con la ayuda del guion desarrollado por los investigadores, se planeó la discusión. Las preguntas, por grupo focal, fueron:

Grupo focal 1

- Cuéntanos tu experiencia directiva: ¿A qué retos te enfrentaste al momento del confinamiento como director de institución educativa?
- ¿Tu institución educativa contaba con dispositivos, herramientas y recursos al alcance de profesores, alumnos y padres de familia?
- ¿Cómo ha sido la gestión del cambio e incertidumbre en materia de comunicación con tus equipos de trabajo (colaboradores)?
- ¿Qué medidas se han tomado para garantizar el modelo educativo, la calidad educativa de tu centro?
- ¿Cómo ha sido la experiencia con otros agentes que puede ser la autoridad educativa, Junta de Gobierno o proveedores?
- ¿Qué medidas implementadas durante la contingencia consideras que deban ser permanentes en la institución educativa?

Grupo focal 2

- Cuéntanos tu experiencia directiva ¿cuáles han sido los retos a los que te has enfrentado como director de una institución educativa a lo largo de esta pandemia?
- ¿Cómo se ha gestionado el cambio y la incertidumbre con tu equipo de trabajo, profesores y demás colaboradores de la institución?
- ¿Cómo se ha estado trabajando para garantizar el aprendizaje?
- ¿Cómo se ha estado trabajando con los padres de familia?
- ¿Cómo se está trabajando con la autoridad educativa y quizás con otros agentes como lo pueden ser quizás la Junta de Gobierno, quizás la misma comunidad en la que está inmersa la comunidad educativa, cómo se ha estado trabajando en este tiempo?

- ¿Qué medidas consideran que tendrían que permanecer en la institución educativa a raíz de esta contingencia?
- ¿Qué oportunidades institucionales consideran ustedes que se pueden capitalizar, desde su perspectiva, con todo esto que ha pasado en la pandemia?

Grupo focal 3

- ¿Cuáles han sido los retos más importantes a los que se han enfrentado una vez tomada la decisión de tener que cerrar el establecimiento educativo?
- ¿Cómo fue la reacción de los profesores [en alusión a las medidas académicas]?
- ¿Cómo han gestionado la incertidumbre? Primero con sus equipos de trabajo y luego de cara a los padres de familia
- En el marco de la contingencia ¿Cómo ha afectado a las demás áreas no propiamente académicas que tienen que ver a lo mejor los administrativos, las actividades extracurriculares?
- ¿Cómo ha sido la relación con la autoridad educativa?
- ¿Qué medidas de las que han implementado ahorita en tiempos de pandemia consideras que tendrían que ser permanentes en la operación de sus instituciones educativas?

Grupo focal 4

- ¿Cuál fue tu experiencia a partir de aquel marzo del 2020, en cuanto se decretó por parte de la autoridad educativa que las instituciones educativas tenían que cerrar y dejar de prestar el servicio de forma presencial?
- ¿Qué medidas o ajustes académicos se implementaron de acuerdo al nivel educativo?

- ¿Qué medidas implementaron con su equipo de trabajo para hacer posible el servicio educativo?
- ¿Cómo fue la experiencia, o cómo ustedes gestionaron, principalmente a sus equipos de trabajo, con toda esta vorágine de cambios que ocasionó la pandemia?
- ¿Qué efectos tuvo la matrícula y qué otras medidas administrativas se implementaron en todo ese tiempo que llevamos de contingencia?
- ¿Cómo ha sido la relación con la autoridad educativa?
- ¿Qué medidas creen que deberían perdurar en las instituciones educativas en el caso de que ya, la pandemia ya haya terminado?

Mientras que, las preguntas detonantes que se realizaron en cada uno de los grupos focales fueron:

- ¿Cuáles han sido los retos a los que te has enfrentado como director/a de una institución educativa a lo largo de esta pandemia?
- ¿Qué medidas se han tomado para garantizar el modelo y la calidad educativa de tu centro?
- ¿Qué medidas consideras que deberían perdurar en las instituciones educativas en el caso de que ya la pandemia haya terminado?

El objetivo de los también llamados *focus group* fue escuchar y recopilar información para comprender mejor las experiencias de las personas que han vivido y experimentado el fenómeno. En este sentido, se considera que este método implica varias entrevistas individuales que tienen lugar al mismo tiempo.

Para la planificación de los grupos focales se consideraron a los/as posibles participantes, la muestra fue de carácter no aleatorio, específicamente por criterio, el cual fue: por ejercer la dirección de colegios particulares de los distintos niveles educativos, que van desde preescolar hasta educación superior.

Así, los grupos focales realizados para esta investigación fueron una forma de obtener información rica de un tema, en un lapso breve, pues permitieron reunir a 18 directores/as y una subdirectora de colegios en cuatro momentos. Aunado a lo anterior la interacción con los/as participantes se utilizó para obtener mayor riqueza en la información.

A continuación, se muestran las generalidades de los diferentes grupos focales y directores/as entrevistados.

Grupo Focal 1

- Duración de la entrevista: 110 minutos
- Modalidad: en línea
- Participantes: 6 (F1D1, F1D2, F1D3, F1D4, F1D5, F1D6)
- Fecha de realización: septiembre de 2020

Directora 1

- Clave: F1D1
- Edad: 29 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar
- Cargo actual: dirección general
- Experiencia directiva: 6 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 40
- Número de colaboradores: 13
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: bilingüe

Director 2

- Clave: F1D2
- Sexo: hombre

- Edad: 25 años
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria y secundaria
- Cargo actual: dirección administrativa
- Experiencia directiva: 1 año
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 740
- Número de colaboradores: 75
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: bilingüe

Directora 3

- Clave: F1D3
- Sexo: mujer
- Edad: 63 años
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar y primaria y secundaria
- Cargo actual: dirección técnica
- Experiencia directiva: 9 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 400
- Número de colaboradores: 100
- Perfil socioeconómico del alumno: alto
- Características especiales de la institución: bilingüe y confesional

Directora 4

- Clave: F1D4
- Edad: 57 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección de sección
- Experiencia directiva: 8 años

- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 750
- Número de colaboradores: 250
- Perfil socioeconómico del alumno: alto
- Características especiales de la institución: bilingüe, inclusiva, confesional y diferenciado (femenil)

Directora 5

- Clave: F1D5
- Edad: 50 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección de sección (media superior)
- Experiencia directiva: 21 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 690
- Número de colaboradores: 180
- Perfil socioeconómico del alumno: medio y alto
- Características especiales de la institución: multilingüe y multicultural

Directora 6

- Clave: F1D6
- Edad: 28 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar y primaria
- Cargo actual: dirección de sección (preescolar)
- Experiencia directiva: 6 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 290

- Número de colaboradores: 34
- Perfil socioeconómico del alumno: medio, medio bajo
- Características especiales de la institución: sin características mencionadas

Grupo focal 2

- Duración: 102 minutos
- Modalidad: en línea
- Participantes: 4 (F2D1, F2D2, F2D3, F2D4).
- Fecha de realización: septiembre 2020

Directora 7

- Clave: F2D1
- Edad: 46 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección de sección (secundaria)
- Experiencia directiva: 3 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 800
- Número de colaboradores: 230
- Perfil socioeconómico del alumno: alto
- Características especiales de la institución: bilingüe, inclusiva, confesional y diferenciado (femenil)

Directora 8

- Clave: F2D2
- Edad: 52 años
- Sexo: mujer

- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección de preescolar
- Experiencia directiva: 20 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 400
- Número de colaboradores: 120
- Perfil socioeconómico del alumno: alto
- Características especiales de la institución: bilingüe y confesional

Director 9

- Clave: F2D3
- Edad: 57 años
- Sexo: hombre
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior, superior
- Cargo actual: dirección general
- Experiencia directiva: 15 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 3000
- Número de colaboradores: 300
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: imparte niveles desde preescolar hasta doctorado

Directora 10

- Clave: F2D4
- Edad: 28 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: secundaria y media superior
- Cargo actual: subdirección general

- Experiencia directiva: 3 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 130
- Número de colaboradores: 30
- Perfil socioeconómico del alumno: medio, medio bajo.
- Características especiales de la institución: secundaria técnica y bachillerato tecnológico.

Grupo focal 3

- Duración de la entrevista: 120 minutos
- Modalidad: en línea
- Participantes: 4 (F3D1, F3D2, F3D3, F3D4)
- Fecha de realización: octubre de 2020

Directora 11

- Clave: F3D1
- Edad: 54 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección general
- Experiencia directiva: 12 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 700
- Número de colaboradores: 130
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: trilingüe

Directora 12

- Clave: F3D2
- Edad: 44 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar y primaria
- Cargo actual: dirección general
- Experiencia directiva: 6 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 200
- Número de colaboradores: 80
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: sin características mencionadas

Directora 13

- Clave: F3D3
- Edad: 54 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección de sección (media superior)
- Experiencia directiva: 10 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 1200
- Número de colaboradores: 300
- Perfil socioeconómico del alumno: medio, medio alto
- Características especiales de la institución: confesional, bachillerato internacional.

Director 14

- Clave: F3D4
- Edad: 28 años
- Sexo: hombre
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria y secundaria

- Cargo actual: dirección administrativa
- Experiencia directiva: 6 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 600
- Número de colaboradores: 100
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: bilingüe

Grupo focal 4

- Duración de la entrevista: 89 minutos
- Modalidad: en línea
- Participantes: 5 (F4D1, F4D2, F4D3, F4D4, F4D5)
- Fecha de realización: diciembre de 2020

Directora 15

- Clave: F4D1
- Edad: 49 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria y secundaria
- Cargo actual: dirección general
- Experiencia directiva: 15 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 350
- Número de colaboradores: 30
- Perfil socioeconómico del alumno: medio
- Características especiales de la institución: bilingüe

Director 16

- Clave: F4D2

- Edad: 53 años
- Sexo: hombre
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección general
- Experiencia directiva: 35 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 600
- Número de colaboradores: 120
- Perfil socioeconómico del alumno: medio, medio alto
- Características especiales de la institución: inclusiva

Directora 17

- Clave: F4D3
- Edad: 40 años
- Sexo: mujer
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección académica
- Experiencia directiva: 8 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 830
- Número de colaboradores: 200
- Perfil socioeconómico del alumno: medio, medio alto
- Características especiales de la institución: inclusiva, confesional, bilingüe y diferenciado (femenil).

Directora 18

- Clave: F4D4
- Edad: 50 años
- Sexo: mujer

- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria y secundaria
- Cargo actual: dirección académica
- Experiencia directiva: 15 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 600
- Número de colaboradores: 150
- Perfil socioeconómico del alumno: medio alto, alto
- Características especiales de la institución: inclusiva, confesional, bilingüe y diferenciado (femenil).

Director 19

- Clave: F4D5
- Edad: 58 años
- Sexo: hombre
- Nivel (es) educativo (s) que oferta su institución: preescolar, primaria, secundaria y media superior
- Cargo actual: dirección académica
- Experiencia directiva: 2 años
- Alumnos matriculados en el ciclo escolar 2020-2021: 460
- Número de colaboradores: 100
- Perfil socioeconómico del alumno: medio, medio alto
- Características especiales de la institución: bilingüe

III.2. Análisis de la población entrevistada

Tabla 1. Descripción de la población por cargo, sexo, edad y años de experiencia directiva

Grupo Focal	# de Directivo /a	Clave (Grupo focal+ directivo /a)	Cargo	Sexo		Edad	Años de experiencia directiva
				H	M		
1	1	F1D1	Dirección General		X	29	6
	2	F1D2	Dirección Administrativa	X		25	1
	3	F1D3	Dirección Técnica		X	63	9
	4	F1D4	Dirección de Sección (Preescolar)		X	57	8
	5	F1D5	Dirección de Sección (Media Superior)		X	50	29
	6	F1D6	Dirección de Sección (Preescolar)		X	29	6
2	1	F2D1	Dirección de Sección (Secundaria)		X	46	3
	2	F2D2	Dirección de Sección (Preescolar)		X	52	20
	3	F2D3	Dirección General	X		57	15
	4	F2D4	Subdirección General		X	28	3
3	1	F3D1	Dirección General		X	54	12

	2	F3D2	Dirección General	X	44	6
	3	F3D3	Dirección de Sección (Media Superior)	X	54	10
	4	F3D4	Dirección Administrativa	X	28	6
	1	F4D1	Dirección General	X	49	15
	2	F4D2	Dirección General	X	53	35
4	3	F4D3	Dirección Académica	X	40	8
	4	F4D4	Dirección General	X	50	15
	5	F4D5	Dirección General	X	58	3

En esta tabla es posible observar que de las 19 personas entrevistadas; 8 de ellas (43%) ocupan la dirección general, 6 una dirección de sección (32%), siendo tres de ellas de preescolar, dos de media superior y una de secundaria. También 2 entrevistadas más mencionaron que ocupan la dirección administrativa (10%), una persona la dirección técnica (5%), otra la dirección académica (5%) y finalmente una más la subdirección general (5%).

En cuanto al sexo de las y los directivos entrevistados se muestra que 5 de ellos son varones (26%), mientras que el resto; 14, son mujeres (74%). Ahora bien, sobre la edad de los participantes de este proyecto en general promedian 45 años, pero en el caso de los varones la media es de 44 años, siendo el más joven, un director de 25 y el mayor, uno de 58; mientras que en el caso de las mujeres se obtiene un promedio de edad de 46 años, con la característica de que la directora más joven tiene 28 y la mayor 63 años.

Por otro lado, es posible observar que las y los entrevistados cuentan entre 1 y 35 años de experiencia directiva en instituciones educativas, con una media de 11 años. También se afirma que el 21% de ellos cuentan con una experiencia de entre 1 a 5 años, el 42% entre

6 y 10 años y el 37% con más de 10 años de ejercicio profesional en estas responsabilidades.

Tabla 2. Niveles educativos que oferta la institución y número de colaboradores

Clave	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior	# de colaboradores
F1D1	X	X					13
F1D2		X	X	X			75
F1D3		X	X	X			100
F1D4		X	X	X	X		250
F1D5		X	X	X	X		180
F1D6		X	X				34
F2D1		X	X	X	X		230
F2D2		X	X	X	X		120
F2D3		X	X	X	X	X	300
F2D4				X	X		30
F3D1	X	X	X	X			130
F3D2		X	X				80
F3D3		X	X	X	X		300
F3D4		X	X	X			100
F4D1	X	X	X	X			30
F4D2		X	X	X	X		120
F4D3		X	X	X	X		200

F4D4	X	X	X		150
F4D5	X	X	X	X	100

Por su parte, sobre los niveles educativos que ofertan los centros escolares que dirigen las y los entrevistados, se dice lo siguiente. El 100% de las instituciones ofrece más de un nivel educativo; y en cuanto al orden lógico y cronológico de los niveles educativos el 16% cuenta con educación inicial, el 95% de las instituciones tiene preescolar, el 90% con primaria, el 84% con secundaria, 53% con media superior y solo una, es decir el 5% con el nivel superior.

Por otro lado, las instituciones educativas en las que colaboran las y los directivos varían en cuanto al personal que trabaja en cada centro escolar, ya que van desde los 13 hasta los 300 trabajadores, lo que da un promedio de 133 empleados por institución. Siendo 4 (21%) de ellas quienes tienen menos de 50 colaboradores, 5 (26%), las que tienen entre 51 y 100 empleados y 10 (53%) las que cuentan con una nómina mayor a los 100 empleados.

Tabla 3. Número aproximado de estudiantes, perfil socioeconómico y frecuencia de citación en el trabajo

Clave	# aproximado de estudiantes	Perfil socioeconómico del alumno			# de veces que fue citado en el trabajo
		Bajo	Medio	Alto	
F1D1	40		X		3
F1D2	740		X		4
F1D3	400			X	3
F1D4	750			X	4
F1D5	690		X	X	3
F1D6	290	X	X		3
F2D1	800			X	2

F2D2	400			X	4	
F2D3	3000			X	3	
F2D4	130	X		X	4	
F3D1	700			X	5	
F3D2	200			X	3	
F3D3	1200			X	X	4
F3D4	600			X	5	
F4D1	350			X	4	
F4D2	600			X	X	5
F4D3	830			X	X	4
F4D4	600			X	X	5
F4D5	460			X	X	4

En esta tabla es posible observar las diferentes matrículas con las que contaba la institución educativa para el ciclo escolar 2020-2021, nóminas de alumnos/as que van desde los 40 hasta los 1200, estos últimos que corresponden a la institución educativa que abarca desde preescolar hasta educación superior. La media de estudiantes por institución educativa es de 672.

Sobre el perfil socioeconómico al que va dirigida la institución educativa, es posible observar que el 10% atiende a un perfil bajo, el 74% al medio y el 58% al nivel alto. Estas últimas cifras no suman el 100% porque en algunos casos la institución educativa recibe perfiles de más de un nivel socioeconómico.

Por último, en cuanto a las unidades de significado que fueron utilizadas para la conformación de este trabajo y que se encuentran en el apartado de resultados, se

retomaron 72. Las cuales reflejan una frecuencia de entre 2 y 5 aportaciones de comentarios que cada uno de los y las directoras entrevistadas realizaron para efectos de este estudio.

III.3. Análisis de la información

La elección de un enfoque cualitativo permitió un proceso de análisis flexible el cual se movió entre la manifestación de los eventos a través del discurso de los/as participantes y la interpretación. Ello permitió reconstruir la realidad de los/as interlocutores/as en torno a las vivencias experimentadas en su papel como directores/as de instituciones educativas durante la contingencia por causa de la pandemia generada por el Covid-19.

Dicha reconstrucción tuvo un carácter holístico basado en un esquema inductivo propuesto por Argyris (1999) en la escalera de la inferencia, “(...) este modelo revela la manera en que los individuos comprenden su mundo cotidiano (...)” (p.86), así, como primer peldaño se inició por identificar información a partir de una primera lectura de la transcripción de cada uno de los grupos de foco. Para avanzar al segundo escalón se razonó, de manera colegiada, sobre el significado de las palabras de cada uno de los/as directores/as, para ascender al tercer nivel de análisis en donde se interpretó lo expresado por los/as interlocutores/as del estudio, y finalmente confrontar con lo propuesto por la literatura.

Para atender al rigor científico de la investigación se utilizaron los criterios de revisión de pares y saturación para el análisis y credibilidad en los hallazgos. En cuanto a la revisión de pares como constante en todo el proceso de análisis y la saturación a partir de condiciones en relación con las categorías emergentes y desarrolladas en términos de sus dimensiones y las relaciones establecidas entre estas.

En cuanto a la credibilidad de los hallazgos, esta se trabajó mediante el reconocimiento de la información por parte de las personas que participaron en el estudio, pues han sido ellas las que han experimentado el fenómeno.

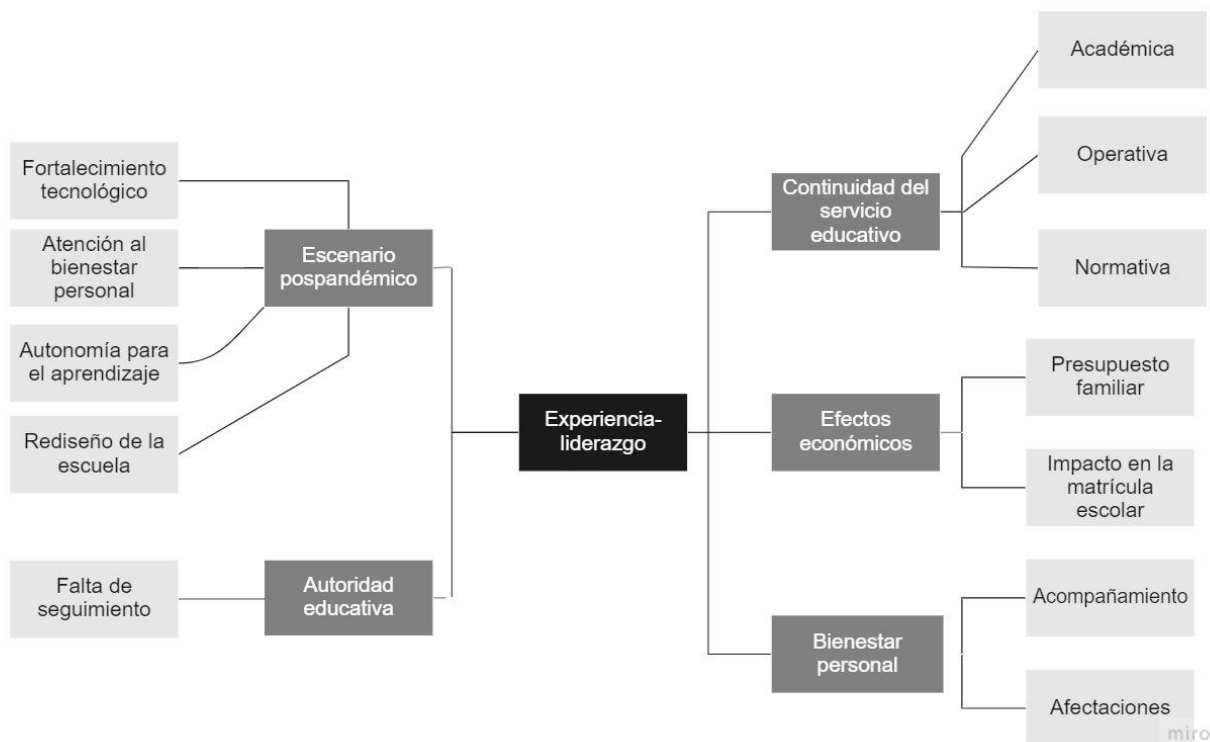
A continuación, se muestran los hallazgos derivados del análisis de la información en donde para identificar las unidades de significado y garantizar el anonimato de los/as participantes como parte de la ética en la investigación se utilizó la siguiente nomenclatura F para los grupos focales y D para cada director/a quedando de la siguiente manera F1D1 que hace referencia a uno de los/as directores/as del primer grupo focal.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para responder a la pregunta de investigación ¿cuál fue la experiencia directiva en instituciones educativas para gestionar la crisis ocasionada por el cierre de los establecimientos escolares en el marco de la pandemia por la Covid-19? se realizó el análisis de la información proporcionada por los/as directores/as en los diferentes grupos de foco. En dicho análisis se identificó la diversidad de respuestas que las instituciones educativas pudieron brindar a partir del modelo organizativo de donde emergen las decisiones y acciones institucionales para hacer frente a esta crisis.

Para mostrar dichos hallazgos de manera gráfica se presenta a continuación el mapa semántico que refleja las categorías configuradas a partir del análisis de la información (ver figura 1).

Figura 1. Categorías de análisis



Un primer hallazgo tiene que ver con la forma en la que los/as directores/as decidieron hacer frente a la crisis por la Covid-19 en sus instituciones educativas. Entre las que destacan la importancia de integrar a los colaboradores en la toma de decisiones a través del ejercicio de un liderazgo distribuido que favorezca la comunicación entre cada uno los miembros de la comunidad escolar con el objetivo de hacer su quehacer de la mejor forma posible.

“Bueno, aportando un poquito a lo que han dicho, el liderazgo distributivo, el poner los problemas en la mesa, luego luego hay quien alza la mano y tiene muy buenas ideas. El atreverte a pensar y en equipo es lo que ha resultado muy bueno. El mantenernos flexibles, no querer decir “esto va a ser así y nadie lo mueva” (F4D2).

“Pero por ahí dicen que el movimiento se demuestra andando, y que lo único constante es el cambio, entonces pues no nos queda otra actitud, ni otra forma de actuar como directivos y como ejemplos de las instituciones, que con esta naturaleza de liderazgo y de manejo de la presión, porque pues no es fácil tener en equilibrio a todas las áreas y a todos los agentes de la comunidad, y que al final todo el mundo quede contento con, y más que con uno, con el resultado, ¿no? Entonces, yo los veo y veo gente que es líder, que es ejemplo de templanza, de fortaleza, de prudencia” (F3D4).

“Una de las cosas que todos, todos los maestros y directores tuvieron en cuenta o tuvieron que trabajar muchísimo, incluso ellos, cambiar nuestra forma de pensar, ser abiertos, ser, motivar cada instante a los alumnos, ¿no?, y desde luego a nosotros nos tocó animar mucho a los directores, a los maestros para ello [encarar la crisis]” (F4D5).

Otro aspecto por mostrar es el efecto económico que la pandemia ocasionó en diferentes ámbitos. Uno de ellos se reflejó en el presupuesto familiar el cual repercutió en la matrícula con efectos contrastantes. Aquellas familias que no pudieron pagar las colegiaturas cambiaron de colegio a otro de menor cuota, las familias que buscaron inscribir a sus hijos/as en instituciones públicas y las que definitivamente optaron porque sus hijos/as no continuaran con los estudios, fenómeno que principalmente se dio en el nivel preescolar.

“Sí se tuvieron que cerrar varios grupos del área de preescolar, sobre todo de los más pequeños, los dos grados de niños más pequeños, los que son antes de primero de kínder, obviamente no se tuvieron inscripciones, y primero y segundo de kínder tuvo mucha baja en la matrícula” (F2D1).

“Nosotros atendemos a un nivel socioeconómico medio, medio bajo y medio alto, pero al final medio, pues todos se han visto impactados económicamente, entonces entre quien no puede pagar, o entre quien no quiere pagar porque tiene otra ponderación de prioridades para su gasto mensual, pues nos hemos visto afectados” (F3D4).

“La retención ha sido muy difícil, para mí en específico en preescolar ha sido muy complicado. He tenido familia de muchos años que nos han abandonado...por la situación económica” (F2D2).

Al mermar la matrícula los ingresos monetarios no fueron los esperados, lo cual impactó en la retribución del personal de la escuela y en el pago a proveedores, cuestión que resultó especialmente crítica para algunas instituciones o niveles educativos que tenían que sostener contratos legales previamente establecidos. En contraste, hubo instituciones o incluso niveles educativos de la misma institución que presupuestalmente estaban fortalecidos y pudieron hacer frente a los efectos económicos en este rubro de distinta manera.

“Entonces, como institución nosotros, la verdad es que el equipo administrativo hace un trabajo extraordinario, entonces las finanzas son muy sanas y eso nos permitió decirles a ustedes no se preocupen, su sueldo está cubierto todo hasta el verano completo” (F1D5).

“Nuestra área más golpeada sin duda fue el kínder, de tener una matrícula de 100 alumnos nos quedamos con 35, ¿no?, una pérdida inmensa, lo que implicó pues que también tuviéramos que despedir a muchísimo personal. Despedimos personal docente, *misses* porque pues se cerró prácticamente un grupo de cada uno de los niveles, pero también despedimos a las auxiliares de grupo porque al no estar físicamente en el colegio pues no se requería” (F4D4).

“Nosotros también hicimos un descuento de 10% mensual en los últimos tres meses que tuvimos del ciclo anterior, tuvimos problemas porque nuestro transporte es obligatorio y nuestro transportista no dejó de cobrarlo, entonces fue, eso fue una situación muy complicada esos últimos tres meses, porque aunque nosotros habíamos hecho como colegio un descuento, nosotros de alguna manera seguíamos prestando un servicio, las clases seguían llegando, los profesores seguían estando ahí, pero el servicio de transporte hizo un descuento del 15% nada más, cuando el servicio, pues ese sí se había terminado” (F4D4).

Un segundo hallazgo ligado a la matrícula tiene que ver con una situación contrastante. Por un lado, aquellas instituciones que mermaron el número de alumnos/as porque los/as responsables de las colegiaturas no pudieron continuar atendiendo esta obligación.

“Me encantaría decir que todo ha sido color de rosa...nos la vimos muy difícil, porque al ser un colegio chico, nuevo, pues, efectivamente seguíamos prácticamente en fase de inversión, lo cual, pues con la reducción de, nosotros somos guardería y kínder, entonces obviamente guardería, pues al cerrar, se nos redujo la matrícula de guardería como un 60%” (F1D1).

“A nosotros nos pegó bastante el tema de la pandemia en cuanto a que perdimos el 50% de la matrícula en jardín de niños, esto significa aproximadamente 60 chicos, de hecho, tengo 3 inscritos en primero de kínder...pues esto me ha obligado a hacer una proyección a dos

ciclos escolares, incluyendo los períodos difíciles que son el período de diciembre por aquello de los aguinaldos y el periodo vacacional que nosotros cobramos colegiatura a 10 meses” (F3D4).

“Bueno, en kínder, pues me bajó la matrícula el 60%, en primaria un 12%, en secundaria un 8%, la verdad que preparatoria como tal es nueva, vamos por el cuarto año, la verdad que ahí realmente se consiguió una matrícula similar al año pasado” (F4D5).

Y por el otro lado aquellas instituciones que al volverse receptoras de los/as estudiantes que cambiaron a una escuela de menor cuota, vieron incrementada la nómina de estudiantes, en algunos de los niveles educativos.

“Obviamente el COVID, como a todos los presentes, nos afecta en muchos sentidos, pero a pesar de eso tuvimos un crecimiento matricular en 7% en total, inscripciones de nuevo ingreso un 12%...a pesar de que somos una colegiatura que está enfocada a un nivel socioeconómico medio, medio-bajo, estoy buscando todavía hacer un programa que va a costar el 40% de nuestra colegiatura, estamos hablando de unos \$1500.00 para el nivel primaria” (F1D2).

“Pues realmente mantuvimos todas nuestras líneas bien. En secundaria tuvimos un crecimiento del 2% [en matrícula]” (F4D4).

“Por fortuna incrementamos la [matrícula] de primaria, entonces como que nos pudimos un poquito apalancar de esta situación” (F3D2).

Un hallazgo más que tiene que ver con este rubro, es el referente al apoyo que la institución pudo dar a las familias en torno al costo de la colegiatura.

“Para este año no lo sé, pero... en cuanto a las colegiaturas, hemos dado descuentos, no subimos la colegiatura del año pasado a este, y mantuvimos el descuento que les habíamos dado” (F1D3).

“Al iniciar el nuevo ciclo en la misma modalidad, tuvimos que, para mantener a la mayoría de las familias de guardería y preescolar, pues, tenían que tener una motivación no sólo académica (F1D1).

“Los últimos dos meses del ciclo escolar anterior yo otorgué un descuento del 40% en cada mes, la realidad es que no esperábamos que esto se prolongará tanto, entonces para este ciclo escolar el descuento, mientras estemos con las clases en línea, es del 10%” (F3D4).

Lo anterior provocó que algunas escuelas se vieran obligadas a hacer ajustes a los esquemas salariales, número de personal e incluso prescindir de algunos servicios de proveedores externos.

“Sí tuvimos reducción de personal, sí tuvimos reducción de jornada laboral también para pagar porcentajes menos del salario, pero no sale, no sale porque sí bajó la matrícula y dos porque aumentó mucho la cartera vencida. O sea, hay que crear estrategias no sólo para sacar el barco adelante, para tener números sanos es muy complicado, para también hacer que los papás entiendan que el servicio, los gastos corrientes siguen siendo prácticamente los mismos” (F2D3).

“Para poder seguir manteniendo a sus chiquitos (alumnos), lo cual, pues, tuvimos que hacer una reducción en la colegiatura, y eso hizo que pudiéramos mantener al 80% del personal, pero realmente a los profesores que no eran ahorita una pieza clave como tal, pues sí tuvimos que hacer esa reducción” (F1D1).

“En la primera etapa que, regresando de vacaciones, ya se había hecho una inversión en estos descuentos de 2 millones de pesos, lo que nos llevó en abril a sí tener que reducir el sueldo del personal, a quienes ganaban menos de 10,000 pesos se les redujo un 10% de descuento, y a quienes ganaban más de 10,000 pesos, 10,001 en adelante, tuvimos una reducción del 30% el salario durante 4 meses” (F2D2).

Aunque, por otro lado, las mismas instituciones buscaron la forma de apoyar a cada uno de sus colaboradores, principalmente de áreas operativas o extracurriculares a través de diferentes mecanismos para hacer frente a la situación por la que estaban atravesando.

“Entonces todo, todo el personal está donando un porcentaje de su sueldo para apoyar a ese grupo de maestros, para que no se quede sin trabajo...el programa de solidaridad fue para apoyar a la gente sobre todo de intendencia, limpieza, mantenimiento, las nanitas de preescolar” (F1D5).

“Y bueno, respecto a los demás profesores, a los demás trabajadores, pues como todos sabemos, a los que tienen alguna cuestión de vulnerabilidad pues se fueron a sus casas, se le sigue pagando, siguen teniendo su sueldo, aunque algunos pues no pueden hacer el trabajo porque algunos, por ejemplo, son de intendencia, pues no pueden hacerlo en sus casas, pero a ellos pues sí, pues sí, y no es un gasto tan alto porque eran sueldos más bajitos y eso sí se ha mantenido” (F3D1).

“Realmente, mantuvimos nuestro personal al 100%, les mantuvimos los sueldos al 100%, y fue lo mismo que nosotros les mencionamos desde el día uno y en el momento que se tomó la decisión: “ustedes de aquí a julio que están firmados sus contratos, su nómina siempre va a estar un día antes como se las depositamos, y va a estar al 100%, ustedes por eso no se preocupen” (F1D2).

Aunado a lo anterior se desarrollaron otras estrategias, en otro orden de ideas: las académicas, operativas y normativas. Entendiendo por estrategia las acciones que los/as directores/as tomaron para dar respuesta a las circunstancias extraordinarias causadas por la pandemia, en lo académico, se incluyen aquellas decisiones orientadas a atender lo

referente a los estudios, es decir, el currículo y el tiempo didáctico, el soporte tecnológico y la capacitación de los/as docentes.

En cuanto al currículo y el tiempo didáctico tuvieron que ajustarse a la nueva realidad. Ello implicó reordenar los espacios disciplinares y la distribución de las actividades académicas, incluso fuera del horario tradicional de clase.

“Era importante obviamente reajustar horarios, pero también hacer una priorización curricular, y que no se pretendiera enseñar todo ni enseñarlo de la misma manera, porque los primeros esfuerzos, sí era como poner el contenido a través del sistema a distancia, y eso no iba a funcionar, teníamos que priorizar” (F4D2).

“El periodo pasado, lo que se hizo fue tener un promedio de tres horas de clases en línea y después se les mandaba, a través de la plataforma, trabajos que los alumnos elaboraban en casa y lo enviaban por medio de la plataforma. Regresando de vacaciones de Semana Santa se siguió este esquema, pero con un poco más de clases virtuales. Aproximadamente cuatro horas, se pretendía que estuvieran cuatro horas de clase virtual en la mañana y dos horas de trabajo en la tarde en casa” (F2D1).

“Nosotros sí estamos dando clases durante toda la mañana, las 8 horas, desde primaria para arriba, preescolar no, menos tiempo” (F3D1).

En este nuevo contexto, el soporte tecnológico se volvió vital para todos e implicó diferentes acciones e inversiones de acuerdo con las circunstancias de cada institución. Por lo que en el caso de algunos centros escolares esto fue algo previamente atendido y estructurado, lo que facilitó su implementación.

“Bueno, pues en cuanto a la cuestión tecnológica, nosotros veníamos trabajando con la Suite de Google, concretamente con lo que era Drive y Classroom de primaria alta a prepa, claro que no con la intensidad que se requería ni con la necesidad que se iba a empezar a utilizar” (F4D3).

“Nosotros también como colegio pues digamos que ya tenemos una cierta infraestructura avanzada, todos nuestros padres de familia ya tenían el correo institucional, todos los alumnos de secundaria y preparatoria también, de primaria alta para arriba también, los niños más chiquitos no tenían tanto acceso porque todo era a través del correo de los papás, ya trabajábamos con una aplicación para mandar información a las casas, ya trabajábamos con Moodle como plataforma para nuestras clases desde hace un par de años” (F3D3).

“Sí, la verdad es que sí, sí contaban con el equipo y el entrenamiento, o sea, docentes, papás, alumnos, los únicos que reitero que requirieron un, fueron una semana de clases para manejar la plataforma y eso fue los papás de primaria baja y preescolar” (F1D5).

Mientras que para otras instituciones sí implicó un esfuerzo mayor, incluso empezar desde cero.

“Mi kínder era el menos tecnológico del mundo, mis niños corrían, jugaban, volaban papalotes, iban al arenero, y uno de mis argumentos de venta era “en este colegio los niños no tienen gadgets electrónicos, y mis niños juegan y tal”, pues me jugó en contra, me jugó en contra porque me di cuenta que estábamos a 100 años luz de poder enfrentar esta situación que se nos venía encima” (F2D2).

“Una semana antes [del confinamiento] me empezó a decir mi mamá [directora general], hay que buscar plataformas, hay que empezar a ver cómo funciona [la modalidad en línea]” (F2D4).

“Lo primero es que nosotros no estábamos tan familiarizados con la tecnología por ser un nivel socio económico medio bajo. Realmente la escuela no tenía tanto esa parte de tecnología” (F1D6).

Asimismo, se tuvieron que tomar una serie de decisiones en torno a la capacitación de los/as profesores/as en diferentes momentos. Uno, en el cual la escuela buscó responder a la necesidad de forma casi inmediata.

“Entonces nosotros la verdad es que nos tardamos tres días en empezar a dar clases en línea de manera general en los horarios normales, los de prepa capacitaron a todos los demás, a las maestras de preescolar, de primaria, de secundaria, etcétera” (F3D1).

“En cuanto a capacitación tuvimos muchísimas capacitaciones, todas fueron en línea, y seguimos teniendo, porque realmente las plataformas tienen muchas herramientas que hay que ir conociendo poco a poco para sacarles todo el provecho que tienen” (F1D4).

“Fueron capacitaciones semanales con los profesores, por ejemplo, y de ahí seguimos a, pues a los correos institucionales que nos permitieron pues sí ya utilizar todas las herramientas de Google, y pues estamos avanzando en eso” (F4D1).

Y otras en la que los equipos directivos de cada institución educativa planificaron la capacitación.

“Capacitaciones de Moodle, capacitaciones de Zoom, capacitaciones para los portafolios digitales, o sea, cada una de las herramientas que los maestros necesitaban usar en esta nueva etapa y que a lo mejor teníamos, pero no habíamos explotado porque, como les dije, nosotros traíamos un proyecto a dos años de montar el ecosistema de nuestra escuela a distancia, entonces hubo que acortar las vacaciones de verano de ellos y se capacitaron a full” (F3D2).

“Y bueno, ya que llegó el verano, entonces sí, la capacitación en todas estas, pues en todas las aplicaciones de la Suite de Google fue intensiva para todas las profesoras de manera que se les facilitara como el manejo” (F4D3).

“Ya teníamos vista una plataforma como evidencia, como un portafolio de evidencias, nos adentramos mucho más a conocer esa plataforma y la verdad es que vimos que era amistosa y era muy segura, entonces bueno, empezamos con la capacitación con el personal para poder, pues afrontar esta situación y llegar a las familias. De inicio empezamos solamente mandando documentos en lo que ellas se capacitaban, empezamos hasta después de las vacaciones de Semana Santa” (F2D2).

Para la operación se generaron diferentes servicios de apoyo y recursos. Por ejemplo, el préstamo de equipos, la posibilidad de desarrollar material audiovisual desde la institución y el préstamo de mobiliario:

“Y también se identificó qué docentes podían tener problemáticas de conectividad, de equipos, de necesidades específicas y nosotros brindamos estas facilidades, si no tenían un equipo personal todos, pues la escuela les brindó a los que lo requirieron los equipos, si no tenían buenos, o la facilidad de una buena velocidad para poder estar en línea con sus docentes, se les brindó el apoyo económico para que pudieran mejorar el servicio en casa” (F3D2).

“Se abrió la posibilidad de que las *misses* puedan ir al colegio, grabar sus clases ahí, pero teniendo todo el material dentro del salón, incluso también, por ejemplo, nosotros tenemos tres salones de neuromotricidad donde están todos los aparatos y de esa manera se facilita más aquellas en la clase en línea y al mismo tiempo se graban la clase y se pueda subir” (F1D4).

“Por ejemplo, nos hemos atrevido a ir a casa de los alumnos, a llevarles sus bancas a los de kínder, y a muestras de cuadernos, y todo con mucho cuidado, pero nos hemos atrevido a hacer cosas, y a pensarlas y a hacerlas” (F4D2).

Finalmente, en torno a lo normativo se incluye el protocolo para trabajar y dar clases en línea, la disciplina escolar y el seguimiento a lineamientos gubernamentales para asegurar el retorno a actividades presenciales cuando esto fuera posible.

Para ello se siguieron estrategias en tres órdenes. La primera estableció un protocolo para trabajar y dar clases en línea, lo cual incluye la vestimenta, la forma de conducirse frente a cámara y el uso de las herramientas tecnológicas para el ejercicio docente a distancia, por ejemplo.

“Y el maestro titular lo que hace es, se para frente al pizarrón, se para frente, en este caso nosotros tenemos una *tablet* como cámara, se para frente a la cámara y empieza a hablar

como si estuviera dando un discurso, pero tiene de este lado la pantalla de la computadora de escritorio, entonces si quiere ver a los niños, ver sus caritas, pues se voltea y dice “Ay, Fernandita, ¿qué pasó?, no sé qué” (F2D4).

“Primero platica con ellos, el segundo paso es compartir pantallas, y el tercero es empezar a incorporar herramientas poco a poco para que pueda ser una clase mucho más satisfactoria” (F1D2).

“Lo que nosotros hicimos fue que se grabaran, unas clases eran síncronas y otras asíncronas, de tal manera que como se quedaban grabadas y se subía el video de la clase, los papás podían muy bien acoplar los dispositivos que tenían para poder acomodar el horario y verlo sin ningún problema” (F1D4).

Una segunda línea de acción fue la de asegurar la disciplina escolar, la cual incluyó el ajuste a reglamentos. Lo anterior se relacionó directamente con la integridad académica y la evaluación de los aprendizajes, así como temas de ciudadanía digital.

“Tratamos de tener mucha comunicación con los papás, cada semana mandamos un comunicado con todos los puntos específicos de esa semana, para que trabajemos conjuntamente, porque realmente, como ellos están en la casa con los niños, pues también es una, como, corresponsabilidad en cuanto que se sigan las reglas, de que, tienen que estar bañados, tienen que estar vestidos, no se pueden salir antes, ni se pueden meter tarde, tienen que tener su material completo, o sea, como todo este código de buenas prácticas, necesitamos que ellos nos apoyen para que se mantengan” (F1D3).

“También hicimos cambios importantes en la evaluación, pusimos porcentajes mayores al trabajo diario, al trabajo en clase, la elaboración de exámenes, pues fue diferente, y los porcentajes de examen fueron diferentes” (F4D4).

“Entonces ese también fue un brinco muy fuerte, de adaptar nuestros reglamentos y hacerlos entender que realmente existe una ciudadanía digital y tienes un impacto, no únicamente con el famoso *copy-paste*, realmente si tú estás dentro de un aula virtual, eres un ciudadano en esa aula virtual, y tienes que actuar como tal de una manera correcta, y seguir ciertos protocolos, seguir ciertas reglas, para que las cosas funcionen, porque realmente eres un ciudadano dentro de las redes” (F1D2).

La tercera estrategia daba continuidad a lo establecido por la autoridad gubernamental para cuando se diera la posibilidad de retomar actividades presenciales, lo que implicó que las escuelas desarrollaran estrategias para atender los protocolos de salud.

“Lo que se hizo fue contratar a una empresa internacional para hacer todos los protocolos de lo que sería el regreso a clases. Hicimos toda una logística de *Blended Learning*, en donde va a ser un programa combinado de unos presencial y otros a distancia, y también los protocolos de seguridad que tenemos que tener con los alumnos desde el personal y cómo es la asistencia al colegio” (F1D4).

“Entonces la gente está muy estresada, está muy nerviosa, de hecho, yo aquí tengo un protocolo de sanidad muy exagerado, porque tengo túneles sanitizantes, les toman la temperatura, les ponen el oxímetro, la doctora está pasando a cada rato por todos los departamentos, todo el mundo, bueno, en fin” (F2D3).

“Entonces, ¿qué hicimos?, hicimos toda esta parte de, se está sanitizando dos veces, o sea, cada dos días se echa toda esta parte de las nebulizaciones, el nebulizador, están viniendo a desinfectar los señores estos que parecen astronautas, tenemos todo un protocolo de Protección Civil para tema justo del Covid, entonces se les dio el curso a ellos, vino, nos inspeccionó, nos puso qué hacer, cómo, dónde, cuándo, y de qué manera, y tal cual se hizo” (F2D4).

Aunado a lo anterior las instituciones se preocuparon por atender el tema del bienestar personal del profesorado, equipo de trabajo, alumnado y responsables de los/as estudiantes con diferentes acciones como grupos de reflexión, acompañamiento profesional, flexibilidad en las clases y comunicación constante y cercana.

“Hemos hecho grupos de reflexión, de conversación con los psicólogos, con gente externa para tratar de dar un poco de apoyo emocional, en la medida de lo posible. Como les decía hace rato, el compromiso de los maestros y el trabajo y la reacción ha sido extraordinaria y el compromiso está a más del 100%” (F3D3).

“Entonces, este, pues bueno, hemos tratado como acompañar a las profesoras, al personal que esté estresado a través de este como coaching que les, o sea, que se les da a nivel personal, y en las capacitaciones generales, una de las sesiones la hemos estado como dedicando pues al trabajo y gestión de emociones” (F4D3).

“En esta parte emocional con el equipo de trabajo, pues básicamente ha sido el acompañamiento y la confianza, como escucharlos, de repente parar un poco y también que se vean a sí mismos y darles un poco de fe, o mucha, ¿no?, trabajar la empatía con ellos y decirles que bueno, no tienen que exigirse tanto, que es momento más bien de ver, ¿no?, a nosotros mismos, de ver a los chicos, de dejar a un lado planes y programas cuando sea necesario, escuchar, a veces hay necesidad de los niños, de los jóvenes de hablar porque bueno, ellos también están viviendo momentos diferentes y hay quienes no han salido de casa” (F4D1).

De forma análoga el bienestar personal se afectó por el exceso de carga laboral lo cual desdibujó los horarios de trabajo y los horarios de vida familiar y personal.

“Lo primero que me llegó es trabajo, trabajo y trabajo, es decir, las vacaciones de primavera, pues no las vi, no las vi más que trabajando, pensando, haciendo grupos de *desing thinking*” (F4D2).

“Por otro lado, creo que los profesores han trabajado 800 veces más que normalmente, están conectados permanentemente, es más, más bien hay que pedirles que por favor no contesten ya correos a todas horas” (F3D1).

“Pero sí hay mucho miedo, hay psicosis yo diría, estrés por el exceso de trabajo y por el miedo a esas cuestiones, sin embargo, creo que dentro de todo lo malo siempre hay algo bueno, y es lo que nos ha dejado como aprendizaje esta pandemia” (F2D3).

Cabe decir que en todo este proceso que hasta aquí se ha descrito las instituciones echaron en falta claridad en las acciones a seguir por parte de la autoridad educativa en sus diferentes instancias.

“Bueno, pues prácticamente lo mismo, todo... así se comportan las, los de la SEP, ¿no?, o sea, al principio, incertidumbre, no había claridad de las cosas, piden cosas que pues en realidad no, virtualmente quieren evidencia de todo, pues le mandas foto de las fotos, no puedes hacer más. Te piden cosas que pues en realidad ni ellos mismo hacen” (F4D5).

“Cero apoyadores en la cuestión de, si nosotros tenemos incertidumbre, ellos no saben ni qué está pasando, ¿no?, cuando veníamos terminando el ciclo anterior que queríamos saber un poquito qué tal, llegó un momento que dijimos, olvidemos de lo que, o sea, ni tomemos en cuenta lo que dicen ellos, preveamos nosotros posibles escenarios” (F4D3).

“Con la SEP, pues la verdad, un día dicen una cosa, otro día dicen otra, exigen y piden cosas muy extrañas de repente, pero al mismo tiempo no quieren que estemos presenciales, pero sí piden, por ejemplo, no sé, en los chiquitos de preescolar, que una evaluación, que, imposible de poderla tener cuando los ves en una pantalla y los ves tan poco tiempo” (F3D1).

Algunos incluso acusaron la ausencia y críticas hacia la autoridad educativa al no considerar las consecuencias de mantener los establecimientos escolares cerrados.

“Mi autoridad educativa, desaparecida, nula, inexistente. Yo tengo secundaria técnica y tengo bachillerato tecnológico, entonces, no lo mismo, son como un sector más chiquitillo, pero literal nos soltaron, y nos dijeron rásquense con sus propias uñas, háganle como quieran, y como, deja tú como quieran, como puedan” (F2D4).

“Los supervisores de las diferentes secciones actúan también de acuerdo con, pues a su propio criterio, ¿verdad?, a veces, hasta hay contradicciones entre ellos. Sin embargo, preescolar y primaria, no hemos sabido mucho de ellos, secundaria, pues bueno, nos exigen plan de regreso a clases, llevamos tres o cuatro con lo mismo de siempre, ¿no?, medidas de higiene, salones con determinada distancia, en fin. Y eso es lo que, lo que ha pasado nada más. La verdad es que no se han aparecido mucho” (F4D1).

“Por otro lado, también creo que entiendo desde dónde posiblemente se mantienen las escuelas cerradas, pero también creo que desde el punto de vista de la salud socio emocional no están evaluando el gran impacto que va a tener el seguir de esta manera” (F3D3).

El escenario pospandémico plantea diferentes retos para los/as directivos/as; algunos de estos son: incorporar la tecnología al modelo y currículo educativo.

“Sí. Igual la tecnología, creo que dar este paso fue muy importante, y retroceder a como estábamos, la verdad es que ¿para qué?, si podemos tener mucho mejores herramientas y mucho mejores formas de aprender, y pues, estar preparados para cualquier situación” (F1D6).

“Hemos aprendido mucho de los sistemas híbridos, tenemos que ahora usar más la tecnología, usar más las apps, seguir priorizando el currículo, no querer enseñar todo, mantener sistemas de higiene y cuidado de la salud, y rutinas socioemocionales, que se hagan rutinas y que las lleven a cabo los profesores de grupo y que sea de manera permanente y se vea siempre a la persona antes que a los programas” (F4D2).

“Sí creo que de alguna manera debemos de seguir con esta tecnología que los niños ya dominan, de alguna manera incorporarla a nuestro modelo educativo, manteniendo pues, la esencia de lo que somos, pero sí siendo más tecnológicos” (F1D3).

También este futuro en el que la Covid forma parte de la realidad plantea la importancia del bienestar personal para sanar emocionalmente, prevenir y cuidar la salud integral y con ello fortalecer la autonomía para el trabajo escolar de los/as profesores y los/as estudiantes en aras de hacer una educación más humana en los entornos virtuales.

“Yo, lo que yo dejaría es buscar sanar emocionalmente siempre. Lo otro, que tengan los contenidos, escucharlos, seguir acompañando a las familias, porque como bien decían los compañeros, la clase se la das también a los padres de familia. La formación se está dando a padres de familia y a alumnos, así es de que... pero el énfasis que yo sí les, yo sí seguiría dando o seguiría dejando es sanar emocionalmente a cada uno de los chicos que están” (F4D5).

“La autonomía y el aprendizaje constante. Me parece que ha sido una oportunidad esto para crear en los chicos y en los profesores y en general a toda la parte, pues a todo el equipo de trabajo el ser autodidactas, el buscar herramientas para mejorar estrategias, para enfrentarnos a situaciones que no pensamos que se fueran a presentar” (F4D1).

“Yo también diré que una educación, a lo mejor con tintes y con una influencia mucho más humana, y al final hacer conciencia que esto que está ocurriendo pues no fue más que una etapa acelerada por obligación, pero que la educación para allá en su generalidad, y hay algunos niveles que no, pero la educación va para el tema virtual” (F3D4).

Y, por último, reconocer personal, social e institucionalmente a quienes trabajan en la institución educativa para que a partir de ello sea posible pensar en rediseñar una nueva

escuela, toda vez que el cambio y la incertidumbre son parte ya de la realidad educativa, pero que aún conserva su esencia como agente de cambio social.

“Y bueno, también, que se siempre, siempre se siga valorando el trabajo que hacemos los docentes en todas las instituciones educativas, porque creo que eso hacía mucha falta y que ahora lo estén valorando, creo que se debe seguir así” (F1D6).

“Necesitamos todo este sistema de los padres de familia, los alumnos, los profesores, y trabajar realmente de manera sincronizada todos. Y yo creo que, para esto, administrativamente, también nos da un poco para, como para reformular funciones, ¿no?, hoy podemos ver que quizás hay mucha gente en los colegios que no se vuelven, que no es necesaria, y a veces tenemos áreas saturadas que quizás no nos dejan tener quizás otras herramientas, o hacer otras estrategias, o dar una educación de mayor calidad... pero yo creo que sigue siendo el centro el alumno, la persona, creo que salimos enriquecidos todos (F4D4).

“Pues yo creo que lo que, lo que va a continuar es la pregunta constante, el cambio, el obligarnos a diseñar una nueva escuela, ahora sí en serio, o sea, se habla mucho de la escuela del futuro y la escuela del futuro y vamos a hacer una nueva escuela y... pero la nueva escuela siempre está sobre las mismas bases, ahora sí estamos obligados a diseñar una nueva escuela, todos los que estamos ahorita en educación seremos los pedagogos del futuro, y lo que hagamos, escribamos, documentemos y pensemos hoy, va a ser parte de la escuela del futuro” (F3D3).

CONSIDERACIONES FINALES

Para dar respuesta a la pregunta de investigación de esta tesis, sobre ¿ cuál fue la experiencia directiva en instituciones educativas para gestionar la crisis ocasionada por el cierre de los establecimientos escolares en el marco de la pandemia por la Covid-19?, es posible decir que fue muy diversa y que por la naturaleza de investigación de corte cualitativo es posible encontrar posturas más o menos coincidentes en los 19 entrevistados, pero con diferentes matices en cuanto a su experiencia para para gestionar la crisis que el nuevo coronavirus ocasionó en cada una de las instituciones que presiden.

Lo que lleva a considerar que en tiempos de pandemia han quedado claras diferentes cuestiones que nos obligan a repensar lo humano, empezando por la educación que nos lleva a reconocer la valía de cada uno de los trabajos y principalmente los que tienen la responsabilidad por cuidar, conservar y mejorar la vida de cada ser humano, es decir el de las y los educadores, que en este caso forman parte de una institución educativa. Sitio donde ocurre la educación formal que evoca a reconocerla como un agente social clave en la que su finalidad principal es contribuir al desarrollo integral de la persona en un entorno escolarizado, es decir, sistematizado y reconocido por la autoridad gubernamental, institución que ha de armonizar el binomio conservación-transformación para acometer y fortalecer su impacto en una sociedad urgente de respuestas y que necesita de la escuela que aprenda para enseñar mejor.

De esto que ser “la cabeza de una escuela” se considere como una profesión para la que se requiere una sólida preparación académica necesitada de actualización y profesionalización constante en el ámbito de la dirección escolar y que quien ostente este cargo, cuente no solo con competencia técnica y conocimiento del quehacer pedagógico, sino también habilidades de gestión, ética y conocimiento del contexto y la identidad institucional, condiciones necesarias para liderar el proyecto educativo de cada centro escolar y que marcan diferencia al momento de gestionar en entornos inciertos y complejos.

En este sentido, resulta muy valioso reconocer que las tendencias actuales sobre el liderazgo en instituciones educativas van encaminadas a una distribución de las responsabilidades que se deben encarar en escuelas que por su organización pueden ser versátiles o convencionales, siendo las primeras, las que responden mejor a situaciones de incertidumbre, tal y como se muestra en los resultados. También, se ha desmitificado que la dirección escolar debe ser unipersonal, por lo contrario, debe hacerse de forma colegiada reconociendo en cada colaborador una oportunidad para procurar su desarrollo profesional y con ello contribuir a alcanzar las metas que cada escuela se trace, teniendo muy en cuenta que las instituciones educativas de hoy requieren un liderazgo distribuido.

De igual manera, el nuevo coronavirus, de consecuencias fatídicas en México y el mundo desencadenó una serie de efectos negativos en lo social, que van desde la pérdida masiva de empleos, la contracción de la economía, problemas de salud mental en la población en general y mayor desigualdad al incrementarse los niveles de pobreza. Lo anterior ha de verse como marco contextual que incide fuertemente en el ecosistema educativo y que motivó que millones de niños y jóvenes dejaran la escuela ya sea por causas asociadas al Covid o por problemas económicos, lo que conlleva una serie de problemas pedagógicos muy serios como lo son la pérdida de aprendizajes, el rezago escolar, la falta de acompañamiento profesional al proceso de aprendizaje de cada estudiante y sin duda alguna las dificultades para socializar, entre otros de los cuales aún no se conocen los impactos reales de una realidad para muchos catastrófica.

También es posible concluir que la respuesta del gobierno mexicano no ha sido la esperada en cuanto a los resultados de su programa Aprende en Casa, del que se tienen varias dudas sobre su pertinencia, eficacia y calidad en voz de sus usuarios y expertos educativos, siendo un programa que priorizó la cobertura educativa pero que siembra muchas dudas sobre su calidad y de a decir de los directivos escolares no es una herramienta efectiva y de la cual se tiene en muy baja consideración.

Asimismo se concluye que las instituciones educativas particulares enfrentaron una serie de retos principalmente relacionados con la inmediatez para resolver los problemas asociados

con la impartición de las clases a distancia ya sea en temas tecnológicos y/o pedagógicos, sin dejar de lado que la gran parte de los colegios se vio afectado en sus finanzas al ejecutar estrategias que, por un lado exigieron mayor inversión para hacer frente a los retos tecnológicos y pedagógicos, y por el otro repercutieron negativamente en sus ingresos al tener considerables pérdidas de matrícula e incrementos inusuales en la morosidad, sumado a la resistencia que muchos padres y madres de familia tuvieron hacia cada colegio.

Del mismo modo, es concluyente que tras el cierre de los centros escolares, el retorno a las aulas en una eventual modalidad presencial o híbrida es urgente, esto dicho por diferentes organismos especializados en educación y salud, ya sea por motivos psicológicos o pedagógicos, puesto que existen rezagos considerables de los que aún es difícil precisar en qué grado se encuentran presentes, además de las condiciones desfavorables en las que muchos estudiantes se encuentran por lo que es urgente que las autoridades educativas y sanitarias definan protocolos para un retorno a las aulas que por un lado no fomente los contagios de esta enfermedad y por el otro ofrezca una educación de calidad a fin de contrarrestar los efectos negativos que la formación de cada estudiante pudo tener, lo que implica sin duda la reorganización de la institución educativa desde la dirección y el proyecto que se lleva a cabo para ser capaz de encarar con mayor efectividad las transformaciones de la educación, ahora en una eventual modalidad híbrida o presencial pero con el virus presente.

Casi para terminar, la experiencia directiva en el marco de la pandemia por Covid-19 en instituciones educativas obedeció a múltiples factores el primero de ellos, el liderazgo distribuido que se implementó de tal forma que se pusieran los problemas sobre la mesa y se encontraran soluciones viables en conjunto que dieran certezas. También es posible comentar que los efectos económicos fueron en su mayoría negativos, aunque en algunos casos hubo beneficios, pero la pérdida de matrícula sin duda fue algo que condicionó la operación de algunas de las instituciones educativas, siendo el preescolar el nivel que mayores dificultades enfrentó, sin que los otros niveles, tuvieran muy diferentes resultados en este sentido.

También se puede decir que las y los directivos escolares idearon estrategias para retener la mayor cantidad de alumnos posibles y con ello apoyar a las familias, principalmente con la reducción de colegiaturas; situación que implicó en algunos casos un reajuste en los salarios del personal o esquemas de solidaridad entre los colaboradores con la finalidad de conservar el mayor número de empleos posibles, aunque en algunos casos, la situación no fue sostenible de tal manera que también se presentaron pérdidas de empleo de algunos de los colaboradores, lo que implicó sobrecargas de trabajo y desajustes en la jornada laboral lo que sin duda convirtió a la crisis en un problema multifactorial que había de atenderse desde diferentes perspectivas, incluyendo la emocional.

Tanto así que la intervención delineada por los directivos para atender esta crisis implicó la puesta en marcha de estrategias con efectos muy diferentes, por un lado, la estructura de algunas organizaciones educativas que se encontraban institucionalmente más consolidadas y que eso dio el soporte necesario para encarar de mejor manera los retos y otras que tuvieron dificultades fundamentales por su poco grado de institucionalización y que tuvieron implicaciones en lo académico, lo operativo y lo normativo para garantizar los aprendizajes, el funcionamiento del centro y la implementación de protocolos acordes con la situación que se atraviesa.

Entonces se concluye que las y los directivos escolares se han sentido poco acompañados por la autoridad educativa gubernamental, misma que ha dado instrucciones poco claras y con cambios constantes, lo que ha dificultado el funcionamiento de cada institución educativa y desgastado la relación en algunos casos puesto que se asume que se ha delegado responsabilidad del gobierno en las y los directores de cada escuela.

Para culminar sobre qué es lo que depara el futuro a la institución educativa, se concluye que estos cambios forzosos han dejado aprendizajes nuevos y han reafirmado algunos anteriores como lo son la importancia de velar por la integridad de la persona, tanto de alumnos, como de profesores y directivos; la valía de una educación centrada en la persona, más que en la tecnología, siendo también revelador el planteamiento de un urgente rediseño de la escuela como institución educativa y como era antes de la pandemia, una escuela que

sea más experta en el aprendizaje que en la enseñanza en la que se valoren los esfuerzos que el personal directivo y docente realizan en aras de dar mayor reconocimiento a esta noble labor que no ha sabido detenerse y que ha puesto lo mejor de sí en la medida de sus posibilidades sin rehuir en ningún momento a la responsabilidad que su quehacer educativo conlleva.

FUENTES DE CONSULTA

- Adorno, T. (2009). *Crítica de la cultura y la sociedad II*. México: Akal
- Angulo, Y., Santos, M. y Siqueiros, J. (2021). Covid-19 y vulnerabilidad socioeconómica: un estudio convergente. *Revista Mexicana de Sociología*, 83, (número especial), 11-30
- Aprende en Casa. (2021). Portal. <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro*.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción: Una guía para superar los obstáculos del cambio en las organizaciones*. Garnica.
- Arregui, F. y Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón*, 63(3), 23-42. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29039>
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla
- Cid, M., Fernandes, A., Morato, G., y Minatel, M. (2020). Atención Psicosocial y Pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la Atención a Infancia y Adolescencia que Vive en Contextos Socialmente Vulnerables. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 178-201. doi: 10.4471/remie.2020.5887
- Collins, R. (2009). *Cadenas rituales de interacción*. Anthropos Editorial.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917 (México)
- Daniel, M., Breuer, J. y Mayer, H. (2013). *Focus Groups Eine besondere Art Gruppen zu interviewen. Pro care Springer-Verlag*.
- Day, C y Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Reino Unido: Education Development Trust

- De Vicenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate Universitario*, 8(16), 67-71. <http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/issue/view/32/showToc>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). Acuerdo número 02/03/20. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897&lng=es&tlng=es.
- Fernández, J., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, (35)142. 27-41. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)
- Fuentes-Sordo, O. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Varona*, 61,1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3606/360643422005>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., Salas, G. Alaluf, L. (2020). El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Educare*, 24, 1-4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.8>
- Gobierno de México. (2020). Consejo de Salubridad General declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus COVID-19. <https://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-covid-19-239301>
- Gobierno de México. (2021). Exceso de Mortalidad en México. <https://coronavirus.gob.mx/exceso-de-mortalidad-en-mexico/>
- González-Calvo, G. Barba-Martín, R. A., Bores-García, D. y Gallego-Lerma, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 46-71. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>

- González-Fernández, R., Khampirat, B.; López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228. <http://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- González-Jaimes, N., Tejeda-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C. y Ontiveros, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Guerrero, L., Dajer-Torres, R., Pérez, M., Villalobos, M. Barrales, A. (2020). La Facultad de Pedagogía y sus estrategias ante la emergencia sanitaria por el COVID-19. *Emerging Trends in Education*, 3(5), 93-117. <https://doi.org/10.19136/etie.a3n5.3834>
- Hernández, A. (2020). COVID-19: El efecto en la gestión educativa. *Relais*, 3(1), 37-41. <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/2640/2592>
- Herrera-Villalobos, G., Salazar-Arias, L., Obando-Arias, M. y Vargas-Oviedo, C. (2020). Armonía en tiempos de ruido. *Educare*, 24, 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.8>
- INEGI. (2021a). Características de las defunciones registradas en México durante enero a agosto de 2020". https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/D defuncionesRegistradas2020_Pnles.pdf
- INEGI. (2021b). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México: informe 2019. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Krueger, R. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. University of Minnesota.
- Leal, F.; Hernández, M. y Parada, M. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas. El que nada hace nada teme. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 193-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- Lerma, H. (2012). *Qué tipo de alumno soy*. Trillas: México

- Marshall, J., Roache, D. y Moody-Marshall, R. (2020). Liderazgo en crisis: un examen crítico del liderazgo educativo en la educación superior en medio de la pandemia COVID-19. *Estudios internacionales en administración de la educación (Consejo del Commonwealth para la administración y gestión de la educación (CCEAM))* , 48 (3), 30–37.
- Martín, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. En Martín, Q. (coord.). *Organizaciones educativas*, UNED.
- Martín-Moreno, Q. (2007). Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas. *Bordón*, 59(2-3), 417-429. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36671>
- Medina, L. y Silas, J.C. (2021). El futuro incierto de la educación privada. *Faro Educativo*, Apunte de política N° 27. Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- México Cómo Vamos. (2021a). Semáforo sectorial: servicios educativos. <https://mexicocomovamos.mx/semaforos-sectoriales/indicador-por-sector/servicios-educativos/>
- México Cómo Vamos. (2021b). Crecimiento económico. <https://mexicocomovamos.mx/semaforo-nacional/crecimiento-economico/>
- Meza S. R. H. y Tobón S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), pp. 164-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>
- Oriola, S. y Cascales, J. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. 23(2), 41-58. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192>
- Meza-Mejía, M. García-Casas, C. Ortega-Barba, C. y Galbán-Lozano, S. (2020). The Meaning of Management Function: Discourse from Educational Institution Directors. En García-Álvarez, S. y Atristain-Suárez, C. *Strategy, Power and CSR. Practices and Challenges in Organizational Management* (pp. 11-30). Emerald.

- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanistica*, 74, 195–225. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91353786&lang=es&site=ehost-live>
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (1). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(Especial), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- Organización Mundial de la Salud b. (2021c). Enfermedad por el coronavirus (COVID-19): Vacunas [https://www.who.int/es/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-\(covid-19\)-vaccines?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjw3_KIBhA2EiwAaAAlikXKbtEYSNfGrg9tntpcbHqoxjuL-n7tlgr4uC1GYf9yXRw29IWgWRoCWk4QAvD_BwE](https://www.who.int/es/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-(covid-19)-vaccines?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjw3_KIBhA2EiwAaAAlikXKbtEYSNfGrg9tntpcbHqoxjuL-n7tlgr4uC1GYf9yXRw29IWgWRoCWk4QAvD_BwE)
- Organización Mundial de la Salud. (2021a). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Organización Mundial de la Salud. (2021b). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19): orientaciones para el público https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public?gclid=CjwKCAjw3_KIBhA2EiwAaAAIijeIRPtYvI1ZgW1fXv03YC8B5-o6k_W1zaZELZ2GXwt0Wep7_3ijQhoCIdYQAvD_BwE
- Organización Mundial de la Salud. (2021c). Preguntas y respuestas sobre las escuelas y la Covid-19. https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-schools-and-covid-19?gclid=CjwKCAjwjJmIBhA4EiwAQdCbXonKYFtCf5-t_hxL_t6vmXY7ZpUxSAV6R-gjUyR7Rd9MKmOIXrA13RoCmilQAvD_BwE

- Our World in Data. (2021a). Pandemia de coronavirus (COVID-19) - los datos.
<https://ourworldindata.org/coronavirus-data>
- Our World in Data. (2021b). Pandemia de coronavirus (COVID-19) - los datos-México.
<https://ourworldindata.org/coronavirus-data?country=~MEX>
- Picón, G., González, G. y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Picón, G., González, G. y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Polo, L. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Unión Editorial.
- Pruebat. (2021). Pruebat: Fundación Carlos Slim. <https://pruebat.org/>
- Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española.
<https://dle.rae.es/escuela>
- Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>
- Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(1), 83–103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del COVID-19 herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.
<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Sandoval, L. (2009). El ser y el hacer de la organización educativa. *Educación Y Educadores*, 9(1), 33–53. Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/646>

- Sandoval-Estupiñán, L., Sandoval-Estupiñán, L., Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, M., y Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 115-124. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Televisa. (2020). Aprende en Casa: materias y horarios. <https://noticieros.televisa.com/historia/aprende-en-casa-materias-y-horarios-del-23-de-junio-de-2021/>
- UNICEF, y Universidad Iberoamericana. (2021). Encovid: Siguiendo los Efectos de la COVID-19 en el Bienestar de los Hogares Mexicanos. Resultados abril 2020 - marzo 2021. <https://equide.org/wp-content/uploads/2021/06/PP-ENCOVID19-Marzo-2021.pdf>
- UNICEF. (2021a). Las escuelas primero. <https://www.unicef.org/mexico/historias/las-escuelas-primero>
- UNICEF. (2021b). La reapertura de las escuelas no puede esperar. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-reapertura-de-las-escuelas-no-puede-esperar>
- Vargas, J. (2020). Una reflexión sobre la Escuela en tiempos de Covid desde la mirada de Arendt, Meirieu, Simons y Masschelein. *RLEE Nueva Época*, 1(número especial), 195-216. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/102/476>
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., Leo-Amador, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo, *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. file:///E:/Investigaciones/COVID%2019%20Directores/Metodolog%C3%ADa/PARADIGMAS_EN_LA_INVESTIGACION_ENFOQUE_C%202014.pdf