



Anna Belykh (Autora de correspondencia)

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

anna.belykh@uatx.mx

ORCID: 0000-0002-7448-7339

Juan Gabriel Mora-Guzmán

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) 85,

Veracruz, México

gabrielmoraguzman@hotmail.fr

ORCID: 0000-0003-1609-8244

Liderazgo directivo educativo: análisis desde la valorización y resiliencia

Educational management leadership: analysis from valorization and resilience

Palabras clave: educación, *mattering*, Nueva Escuela Mexicana, resiliencia, revalorización.

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea retos en materia educativa, incluyendo el liderazgo escolar. En busca de caminos posibles para la correspondiente resignificación de la función directiva, este estudio de caso analiza el liderazgo directivo en un centro educativo desde la articulación de dos constructos: valorización y resiliencia. Mediante un análisis cualitativo, con elementos cuantitativos, se analizan aspectos resilientes y mecanismos de *mattering* (sentirse valorado y agregar valor) en un destacado caso de liderazgo educativo, identificando factores que interrumpen los procesos de valorización directiva en relación con la comunidad educativa externa. En conclusión, en el marco de la NEM, se requiere una resignificación y una revalorización del liderazgo directivo para posibilitar la construcción de la comunidad escolar anhelada. Por lo cual, se formula una serie de sugerencias para la implementación de las nuevas políticas educativas mexicanas desde esta perspectiva. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *education, mattering, New Mexican School, resilience, reevaluation.*

Abstract

The New Mexican School (NMS) model poses challenges in educational matters, including school leadership. In search of possible paths for the corresponding resignification of the directive function, this case study analyzes leadership in an educational center from the articulation of two constructs: valorization and resilience. Through a qualitative analysis with quantitative elements, resilient aspects and mattering mechanisms (feeling valued and adding value) are analyzed in an outstanding case of educational leadership, identifying factors that interrupt the processes of leader's valorization in relation to the external educational community. It is concluded that, within the framework of the NMS, a resignification and a reevaluation of educational leadership is required to enable the construction of the desired school community. Therefore, a series of suggestions are formulated for the new Mexican educational policies' implementation from this perspective.

Introducción

En décadas recientes, una mayor apertura al sector privado educativo en México ha dado como resultado una fuerte proliferación de empresas familiares dedicadas a la enseñanza, originando diversas interrogantes acerca de su orientación intrínseca hacia la obtención de un beneficio económico para sus fundadores. Lo cierto es que la educación, independientemente de la institución de origen, está orientada al fortalecimiento de su comunidad; sin embargo, los estudios revelan una realidad que podría parecer contraintuitiva: los establecimientos privados, en caso de ser familiares, lo hacen en mayor medida que los públicos. En este sentido, Van Gils et al. (2014) —con base en revisión de 35 artículos actuales sobre los negocios familiares— señalan que las empresas privadas familiares están típicamente mucho más preocupadas por los valores sociales en su contexto y comprometidos con su comunidad en general en comparación con sus contrapartes.

Entre las problemáticas que se subsanan debido a su esfuerzo perseverante y personalizante, se encuentra el rezago escolar (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2020), la inactividad en jóvenes adultos (López et al. 2017), retos de autogestión indígena (Vásquez-García y Gómez-González, 2006) e incluso, de crisis económicas (Pieck, 2001). El compromiso con la comunidad se inscribe

en el cumplimiento de las tareas que las autoridades educativas les han asignado. Por ejemplo, en el modelo educativo de 2017 se les encomendaba atender tanto los retos de un mundo constantemente más interconectado, complejo y desafiante, como la construcción de un México más libre, justo y próspero. En el plan SEP 0 a 23 (Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior [SEMS], 2020) se les ha ubicado frente a retos de diversos ámbitos, como los locales, regionales, nacionales y mundiales; temporales, como el pasado, presente y futuro (corto, mediano y largo plazo); y desafíos individuales, de grupo, comunidad, nación y mundo. En el marco de la NEM son llamadas a participar en la construcción de la comunidad, convirtiendo a la escuela en su centro (Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], 2022; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021; SEP, 2022).

Como resultado, se pretende que el nuevo perfil de egreso alcance el objetivo de formar mexicanas y mexicanos con las siguientes características: ciudadanos con amor por México, socialmente responsables y activos participantes con base en los valores éticos, la honestidad y capacidades para la transformación social. Por lo tanto, desde la educación se debe buscar trascender la formación individualista (donde cada uno persigue de forma exclusiva el desarrollo de su máximo potencial), al reconocer que una nación próspera no es la suma de los mexicanos desarrollados en lo individual, sino las acciones colectivas que los ciudadanos organizados emprenden en favor del bien común.

Lo anterior pone a los centros de capacitación y certificación de conocimientos un reto importante, ya que se esperaría que las personas certificadas compartan las características de los egresados de la formación tradicional para poder participar en la sociedad de forma activa. Sin embargo, a veces estos protagonistas educativos, aun contando con las capacidades para tal formación integral, se enfrentan ellos mismos a retos de rumbo individualista al no recibir el trato inclusivo o equitativo de la comunidad en la que laboran. Este artículo bosqueja la perspectiva de interacción de factores personales y contextuales en la práctica del liderazgo educativo y sugiere un análisis detenido de dicho proceso desde la resignificación y la revalorización directivas para el fortalecimiento de la educación formal ante los retos de un liderazgo que vaya más allá de lo gerencial, como lo plantea la reforma curricular en el marco de la NEM.

Marco teórico

Ante fuertes procesos de cambio, se requiere la activación social del sujeto, lo que es parte de su característica resiliente (Forés y Grané, 2008), la valorización de lo positivo

en su haber y la resignificación de funciones y realidades. El nuevo marco curricular abre, desde la normativa, infinitas posibilidades de dichos procesos para la adaptación de la acción educativa a las necesidades contextuales y personales de cada miembro y comunidad educativa del país. No obstante, la aplicación de una normativa tan ampliamente formulada, como la de la NEM, implica ciertas dificultades, por lo que aquí se ofrece una articulación de constructos que permitan atender las tareas apremiantes en todo este proceso: activación, revalorización y resignificación. El primero de estos elementos se acuña desde la resiliencia.

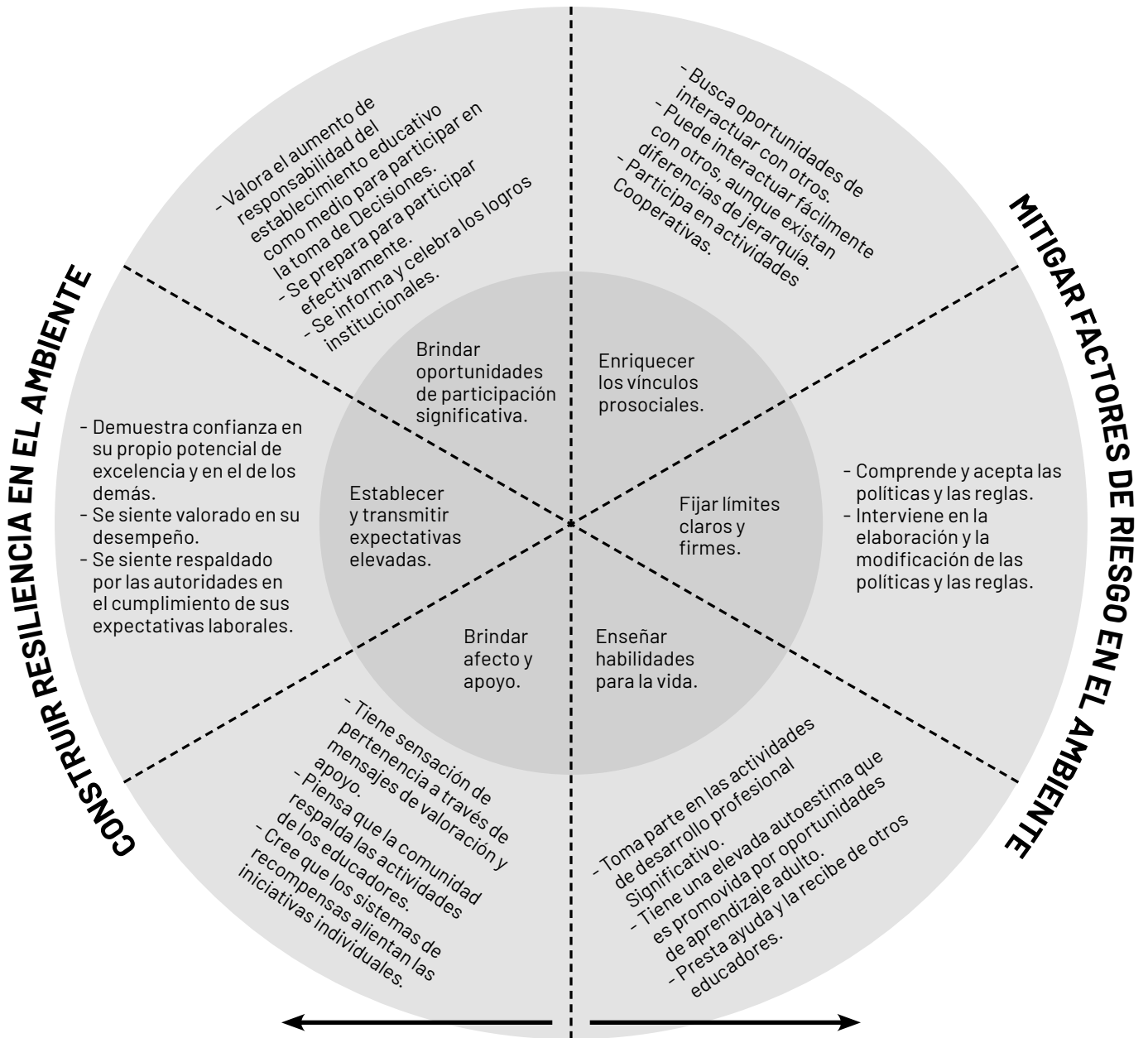
La variedad de modelos de la resiliencia (Belykh, 2018) requiere de cierto análisis y clasificación para evitar confusiones teóricas-metodológicas (Madariaga, 2014). Antes que etapas en la comprensión de la resiliencia (Villalba, 2004), se parte de sus *perspectivas*, distinguiéndose tres: a) resiliencia como hecho y sus factores, b) resiliencia como proceso y sus dinámicas y c) resiliencia como fuerza personal y su origen. Podría decirse que la primera perspectiva se adopta para el estudio retrospectivo de casos exitosos, la segunda para estudio en tiempo real e intervenciones educativas, y la tercera para la proalimentación (*feed-forward* o fortalecimiento preventivo) de la formación docente. Como marco teórico del presente estudio, se recupera la primera perspectiva para el análisis de un caso de éxito en la construcción de la resiliencia de una líder educativa, con especial enfoque en los factores que la propiciaron o la obstaculizaron.

El modelo que toma como base para tal propósito es la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2010), pues proporciona los elementos necesarios para el análisis de una variedad de factores en la institución educativa y su contexto (Figura 1).

Este es un modelo integrado por factores personales y recursos del contexto (Melillo y Suárez, 2005), según el cual la comunidad tiene un papel importante para mitigar los riesgos y facilitar que se asuma el rol resiliente con la consciencia institucional y social que requiere la implementación de la NEM. Dentro del modelo, elementos contextuales relacionados con muestras de apoyo y aprecio por parte de la comunidad no solo son parte del perfil resiliente (Henderson y Milstein, 2010), sino que parecen darse por existentes, interiorizados y reflejados en conductas resilientes. No siempre es el caso, por ello se requiere un momento de análisis adicional.

Aquí entra el segundo elemento de este marco teórico, igualmente centrado en la interacción entre el contexto y el actor educativo: revalorización. Se estudia desde el concepto de *mattering*, entendido como una conjunción de los procesos de sentirse valorado y agregar valor a los distintos ámbitos de su vida: individual, relacional, profesional y comunitario (Prilleltensky, 2019).

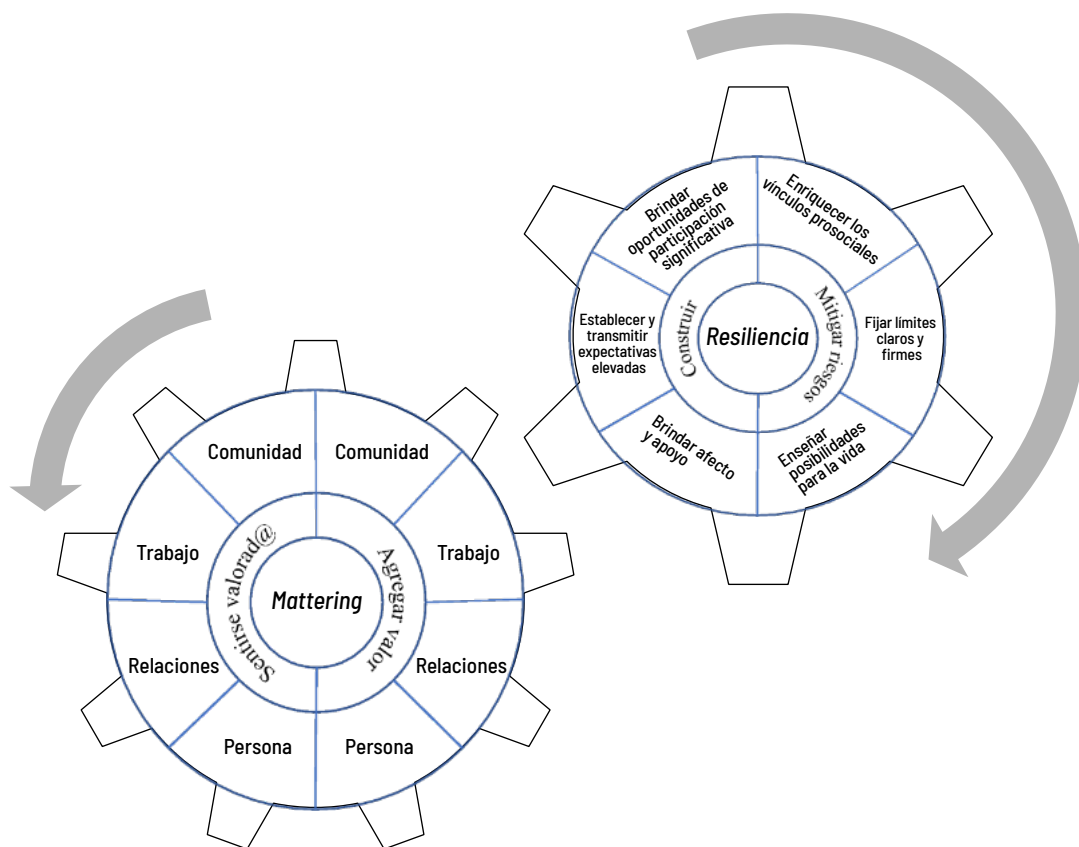
Figura 1. Perfil docente basado en la rueda de la resiliencia



Fuente: elaboración propia con información de Henderson y Milstein (2010).

El concepto se origina desde el análisis de bienestar personal y sus condicionantes sociales, y se puede interpretar como mecanismo de *feed-forward*, tanto para la formación del perfil resiliente como para la activación social, fortaleciendo los ámbitos personal, comunitario, interpersonal y laboral. Es interesante que el autor representa los procesos de *mattering* como una rueda; tomando en cuenta la estrecha interacción de resiliencia con estos procesos, se podría pensar en una visualización en forma de engranes (Figura 2).

Figura 2. El análisis del proceso apreciativo en la rueda de la resiliencia: *mattering*



Fuente: elaboración propia con información de Henderson y Milstein (2010) y Prilleltensky (2019).

Al igual que la rueda de la resiliencia, este modelo de (re)valorización consta de dos etapas del proceso apreciativo: brindar aprecio y sentirse apreciado. Cada una de estas etapas se manifiesta en cuatro ámbitos (personal, relacional, laboral y comunitario), lo que permite acotar el constructo. Es precisamente la valoración mutua lo que une los esfuerzos proresilientes del actor educativo con el contexto comunitario en el que este se encuentra inmerso, una unión reivindicada por la NEM, pero que no está dada: hace mucha falta recuperarla en esta etapa histórica con tendencias a la comercialización de la educación, deshumanización de los recursos humanos y su manejo bajo las leyes del mercado.

Por último, el tercer elemento de resignificación se aborda como una reivindicación del carácter integral de liderazgo educativo, más allá de funciones técnicas-burocráticas. Se eligió la clasificación de Sergiovanni (1984) por ser de los pocos que no han seguido la ola proempresarial al reivindicar un liderazgo propio para la escuela, fundado en un actuar moral, simbólico, desde la mente y el corazón, lo que permite representar la tensión entre el aspecto económico-administrativo y social-educativo mediante los elementos que plantea. El autor señala que el liderazgo posee distintos aspectos, cada uno de los cuales contribuye de manera única al desarrollo de habilidades y conocimientos y al logro de la excelencia en un establecimiento educativo. Como sistema alternativo, propone cinco facetas que definen un liderazgo humano holístico, apropiado para los establecimientos educativos. En un análisis en castellano, Murillo (2006) los define de la siguiente manera:

- 1) El líder técnico: hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima;
- 2) El líder humano: concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa.
- 3) El líder educativo: utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo;

4) El líder simbólico: asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente importante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, prioriza los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro, que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de acontecimientos que lleven al compromiso entre aquellos que trabajan en la organización.

5) Por último, el líder cultural, caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro (pp. 14-15).

Desde los tres retos que aquí se acotan ante la implementación de la NEM para la función directiva educativa, este primer estudio de caso ejemplifica un análisis posible de liderazgo directivo escolar que en futuros estudios necesitará abordar una variedad de contextos para una amplia generalización de los hallazgos. Como se detalla a continuación, el estudio se centra en un caso de éxito en la dirección educativa para identificar los elementos que este puede aportar para la activación, revalorización y resignificación de la función de liderazgo directivo educativo en la lógica de la NEM.

Materiales y método

Contexto: Centro de capacitación como nuevo actor educativo en México

La ciudad de Puebla es la quinta más importante de México por su población, determinada para 2015 en 6 168 883 habitantes, a menos de 150 kilómetros de la ciudad de México, el primer centro urbano del país, y a cuarenta kilómetros de la capital del estado vecino de Tlaxcala, por lo que forma parte de lo que se considerará

la primer gran megalópolis de México. El nivel de rezago escolar en la entidad es de 21 % (Coneval, 2020). Los centros de capacitación fueron creados por particulares para aprovechar los acuerdos de la Secretaría de Educación Pública de México, que permiten obtener los certificados de bachillerato y de algunas licenciaturas; el más importante es conocido como el acuerdo 286, existiendo acuerdos específicos como el educativo para acreditar y recibir el reconocimiento académico formal a los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas por los individuos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o por cualquier vía.

Estos centros de capacitación para sustentar el proceso de acreditación se han ido estableciendo en los centros urbanos más importantes del país, estos han ayudado en cierta medida a superar el rezago de formación en el país; sin embargo, no están exentos de críticas, ya que al ser capacitadores, se les señala dejar de lado cuestiones importantes de formación.

Por ejemplo, aunque estas no son organizaciones de educación superior, capacitan para la obtención de un certificado a ese nivel académico; por tanto, para algunos, cualquier organización de este tipo debería, al menos como las universidades, proporcionarle a la sociedad personas que no solo estén profesionalmente bien preparadas, sino también con un nivel de cultura aceptable, con un criterio respetable, de mente abierta, capaces de hacer buen uso de su profesión, así como de participar libre y responsablemente en las actividades de convivencia social (Hirsch-Adler, 2003).

Los servicios que ofrece el centro de capacitación, del que es directora y propietaria la participante, está bachillerato para adultos en cuatro meses, capacitación para sustentar el examen de acreditación de conocimientos para las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, así como exámenes de ingreso a la educación terciaria. Los cursos de ingreso a la preparatoria y la universidad son impartidos por otros diez centros educativos similares cuando menos. El centro en cuestión cuenta con tres administrativos, incluida la participante en el estudio, al menos quince maestros que se reparten la carga académica de los cuatro cursos y 25 alumnos en promedio, que se reparten entre todos los cursos y con una renovación total en cuatro meses aproximadamente.

Participante

La participante del estudio, directora y propietaria del centro educativo es una profesional altamente calificada, con una destacada trayectoria en el

ámbito educativo. Su liderazgo ha sido clave para la fundación, permanencia y consolidación del centro de capacitación, mismo que ha operado durante más de 15 años, desafiando las probabilidades iniciales de éxito del 7 % (San-Martín y Durán, 2017). La elección de este caso específico permite obtener una visión profunda y detallada del funcionamiento y las dinámicas de un centro de capacitación en un entorno difícil y competitivo, superando las probabilidades de permanencia en operación de acuerdo con las estadísticas de permanencia de funcionamiento en México, considerando que el de Puebla es un contexto urbano complejo.

Metodología: estudio de caso

El diseño de este estudio es cualitativo, con elementos de análisis cuantitativo y enfocado en un estudio de caso justificado por la relevancia del perfil de la participante. Igualmente, proporciona una valiosa oportunidad para entender sus experiencias y estrategias, ofreciendo luz que puede ser útil para replicar el estudio en otros contextos similares. Además, la singularidad del caso y el perfil de la participante (mujer de mediana edad, con posgrado, madre soltera) enriquecen el análisis y la comprensión del fenómeno educativo aquí abordado. Se considera que a partir de un par de estudios más, siguiendo la misma metodología, se podría pensar en un cuestionario con las implicaciones de replicación y generalización.

Las investigaciones cualitativas buscan un análisis de la subjetividad de los participantes respecto al objeto de estudio, como un recurso que se orienta a interpretar la forma como se perciben distintos fenómenos de su entorno en un tiempo particular. Así, la subjetividad se expresa por medio de ciertas narrativas en las que los sujetos descubren paulatinamente su posición, en cierto momento, frente a determinado problema que les afecta (Beller, 2012). Por consiguiente, al ser esta una propuesta de investigación cualitativa, se busca la comprensión a profundidad del fenómeno desde la perspectiva del sujeto, de donde se funda su validez y representatividad. Los elementos cuantitativos son de carácter secundario y se utilizan a manera de triangulación de datos y valoraciones cualitativas.

De esta manera, teniendo en cuenta que los estudios de caso pueden llegar a ofrecer explicaciones que permitan conocer datos profundos de un fenómeno estudiado, al tiempo que permiten comprensiones más precisas (Stake, 1998), para el presente trabajo se realizaron tres entrevistas semiestructuradas registradas en notas de voz: una se centró en resiliencia, otra en *mattering* y la tercera atendió temas emergentes. Estas entrevistas fueron diseñadas en torno a los elementos del

marco teórico para explorar la percepción y la experiencia de la participante sobre la operación y el impacto del centro de capacitación que dirige. A la vez, se emplearon preguntas abiertas que le permitieron expresarse de manera libre, aportando otros elementos que le resultaran relevantes.

El análisis de los datos recogidos se realizó mediante un proceso de codificación cualitativa. En primer lugar, se transcribieron las entrevistas y se realizaron lecturas exhaustivas para familiarizarse con el contenido. Posteriormente, se identificaron temas recurrentes y patrones de respuesta, los cuales fueron codificados y organizados en categorías temáticas, con la finalidad de estructurar la información y facilitar su interpretación. La valoración ordinal de los distintos aspectos de liderazgo se realizó en términos de frecuencia mediante un breve cuestionario incorporado en la tercera entrevista. Las categorías, temas emergentes y datos cuantitativos se analizaron en términos de los marcos teóricos sobre resiliencia, *mattering* y liderazgo, proporcionando un contexto interpretativo sólido.

Para los elementos de análisis, los datos se sistematizaron en tablas y se incluyeron como Anexos al presente artículo, con las respuestas abreviadas de la participante por motivos de extensión. Los archivos de audio están disponibles a petición de los interesados. A continuación, se exponen brevemente los resultados de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo con base en los planteamientos teóricos sobre los factores de la resiliencia y el *mattering*, así como la síntesis de la encuesta sobre el liderazgo.

Resultados

En la entrevista sobre los *factores resilientes personales* presentes en el modelo de la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2010), mostró reacciones positivas de identificación personal de la participante con el perfil de agente resiliente respecto a la totalidad de los descriptores, reportando la generación de valor en su comunidad, trabajo, relaciones interpersonales y en sí misma, conforme al modelo de Prilleltensky (2014; 2019). Esta contribución solo se vio limitada en dos rubros: la búsqueda de vínculos prosociales con pares —un factor de tres en este rubro, o 33.3 % de la no-resiliencia en esta etapa— y la participación significativa en las políticas educativas —un factor de dos, o el 50 % de no-resiliencia (Anexo I)—. Ambos factores que no contribuyen a su resiliencia y dificultan generar valor en su contexto se presentan como relacionados con las condiciones administrativas y,

más específicamente, desde el punto de vista de la participante, con el estatus de los centros de capacitación anteriormente descrito.

Cuando fue entrevistada sobre los *factores resilientes del contexto*, la participante ofreció una visión interesante: desde el inicio de la entrevista sobre la comunidad (Anexo II), ha separado la comunidad interna (colegas y clientes), donde todos los factores protectores se reportaron como presentes y se siente valorada en las cuatro dimensiones del modelo de *mattering* (Prilleltensky, 2019). Por lo contrario, distingue esta situación de la comunidad externa, entendida en un contexto más amplio de la localidad y autoridades locales, donde prácticamente ningún factor protector contextual fue reportado presente, incluyendo los elementos de *mattering* como muestras de reconocimiento por parte de la comunidad respecto a su contribución social, su trabajo, su calidad humana o su persona.

La única excepción tiene que ver con la participación significativa, y la entrevistada señala que, aunque se pueden abrir caminos en este sentido, en su experiencia, siempre ha tenido la iniciativa para hacer que sucediera. En cambio, cuando es cuestionada sobre la forma de organizarse y, con ello, mejorar la imagen que tienen los centros ante la comunidad, no reporta haber tenido iniciativas en ese sentido, y opta por trasladar esta responsabilidad hacia la autoridad, afirmando que esta figura debe ser la que crea una norma para que los distintos centros educativos se organicen. Esto en cuanto a las redes profesionales.

A su vez, para la construcción de la resiliencia del líder directivo educativo, lo que se requiere de la comunidad son las redes comunitarias inclusivas. Desde el marco teórico, Henderson y Milstein (2010) establecen que la comunidad debería hacerse cargo de los siguientes elementos:

Tabla 1. Factores resilientes contextuales

Comunidad	
Factores protectores	<ol style="list-style-type: none">1. Promueve vínculos estrechos.2. Valora y alienta la educación.3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.4. Fija y mantiene límites claros.5. Fomenta relaciones de apoyo entre personas afines.6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades.7. Brinda acceso a recursos vitales.8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.9. Promueve establecimiento y logro de metas.10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales.11. Proporciona liderazgo y opciones de participación significativa.12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

Fuente: elaboración propia con información de Henderson y Milstein (2010, p. 28).

El Anexo II evidencia que esto difícilmente sucede fuera del centro educativo, dado que en los aspectos personales hay “poca interacción, hay celos profesionales y críticas”, hay “doble discurso en los consejos técnicos”, “no se conoce misión y visión, tienen demasiado trabajo, no hay expectativas”. En cuanto a los factores contextuales, la participante indica que “por el clima de inseguridad no podemos darnos la oportunidad de conocernos con la comunidad en general”.

Datos similares se recopilaron en torno al concepto de *mattering* analizado en el marco de la tercera entrevista, cuya guía se basó en los elementos del modelo correspondiente (Anexo III). Los datos recopilados reflejan la misma tendencia general de fuerte presencia de factores resilientes en la líder educativa, en su ambiente relacional y laboral, mientras que el aspecto comunitario, al recibir fuerte contribución de la participante, no brinda las muestras de aprecio que corresponderían a este esfuerzo.

En otras palabras, el proceso resiliente puede ser alentado por este factor, y, si bien la resiliencia en sí se concibe como “seguir adelante a pesar de adversidades en el contexto”, en este caso ya existe una fuerte adversidad llamada *neoliberalismo*, por ello se deben movilizar todos aquellos recursos resilientes a nuestro alcance para asegurar la continuidad de los centros educativos que priorizan su función social, resistiendo a la inercia del mercado que los lleva a funciones meramente administrativas y centrados en estadísticas y beneficios económicos. El preciado recurso de tiempo ya se ve mayormente invertido en funciones de esa índole; hace falta crear condiciones para que los líderes educativos logren cumplir con el cometido social de alta relevancia para el restablecimiento del tejido social afectado por las dinámicas economicistas existentes.

Los resultados de la *encuesta sobre las facetas de liderazgo* conforme al marco teórico, en la que la participante leyó la definición de cada uno de los estilos de liderazgo y les asignó un orden de frecuencia e importancia en su labor (esta última definida en orden descendiente y en puntaje del 0 a 10), arrojó los siguientes resultados, que se muestran en la Tabla 2. Los datos recopilados están resumidos y organizados en la primera columna según el orden de importancia establecido por el propio autor en su pirámide de estilos de liderazgo (Sergiovanni, 1984), con la que argumenta que los niveles 4 y 5 son indispensables en establecimientos educativos de excelencia.

Tabla 2. Facetas de liderazgo de la participante

Faceta de liderazgo	Importancia	Frecuencia
5. Cultural	2 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-Siempre
4. Simbólica	3 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-Siempre
3. Humana	7 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-Siempre
2. Técnica	7 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-Siempre
1. Educativa	10 puntos sobre 10	Nunca-Raramente-De vez en cuando-Regularmente-Siempre

Fuente: elaboración propia.

A partir de este elemento cuantitativo se denota la importancia que le atribuye la líder a las funciones de nivel básico es mayor que las del nivel superior, base para la excelencia académica, lo que demuestra que, como agente resiliente, tiene su imaginario invertido en el compromiso con los aspectos relacionados con asegurar la continuidad de su centro de capacitación, pero nunca contempla los aspectos de cultura organizacional y solo de vez en cuando se enfoca en atender los aspectos simbólico y humano, aunque este último sí lo considera bastante importante, de acuerdo con los datos aportados por la participante cuando menciona poner todo de su parte para aportar valor y construir resiliencia en su contexto educativo, así como el segundo orden de importancia que le asignó en el cuestionario con 7 puntos sobre 10, a la par con el aspecto técnico.

Con base en los datos analizados, se puede observar que la cotidianidad del líder técnico no está permitiendo que asuma un papel destacado entre los pares, que permita que crezca la imagen de estos centros y ayude a perfeccionar estas formas de certificación de conocimientos, no para hacerlas más difíciles, sino para que incluyan aspectos de formación integral y también ayuden a los sistemas tradicionales, pues el centro está demostrando que se puede sustentar un examen de conocimientos en un periodo de cuatro a seis meses, lo que del modo tradicional se lograría hasta en cuatro años. La participante explica que su colaboración con otros centros de certificación es muy limitada o nula, debido a la falta tanto de dinámicas establecidas como de confianza entre pares o regulaciones afines que impulsen el intercambio en pro de la solidaridad y búsqueda de objetivos educativos comunes.

Se puede resumir que, en este caso de estudio, la conducta prosocial del centro de capacitación se limita al círculo de la comunidad *intramuros* y es bastante escasa hacia la comunidad local más amplia. Visto desde el planteamiento de Van-Gils et al. (2014), quienes denotan especial importancia en el comportamiento prosocial de distintos actores sociales frente a la creciente variedad de adversidades en el mundo moderno y la incapacidad gubernamental de mitigarlas, este es un hecho alarmante, ya que no favorece la construcción de la resiliencia en un contexto que la demanda, debido a las dificultades económicas y seguridad que prevalecen. En palabras de la protagonista de este estudio, el esfuerzo individual de ampliar el ámbito de impacto en el desarrollo regional se ve muy limitado y sin perspectiva: "Si no lo he logrado en 15 años, no creo que lo podré hacer".

Sin embargo, al mencionar que el remedio no necesariamente tendría que venir de su esfuerzo individual, se detectó un cambio de ánimo en ella e inmediatamente contestó que una colaboración social ideal podría hacerse realidad si forma parte

de las políticas educativas obligatorias basadas en consulta ciudadana, y en la que se brinden múltiples oportunidades de trabajo por pares. Por ello, se puede concluir que esta líder educativa altamente resiliente se ve frenada en su actividad prosocial extramuros, por el contexto social de segregación de los centros de capacitación dentro del sistema educativo, al igual que el desconocimiento de sus funciones y servicios a la comunidad, la expectativa de desconfianza entre pares por motivos de competencia y mala reputación debida a los plazos de titulación que se ofrecen. Esa iniciativa de establecer vínculos dentro de la institución disminuye drásticamente al tratarse del mismo gremio, por la convicción de no compartir los mismos valores ni el *modus operandi* completo para la formación integral.

Discusión y conclusiones

Con base en este estudio de caso, y en atención al marco teórico de la resiliencia, *mattering* y liderazgo directivo resignificado, la contribución potencial del liderazgo educativo en centros de capacitación se vislumbra limitada, debido a su segregación en la comunidad, la falta de trabajo por pares y las escasas posibilidades de participación significativa en procesos de toma de decisiones en lo que a materia educativa se refiere.

Aunque pueda observarse que los factores resilientes personales de la participante y los contextuales están presentes, siempre y cuando se trate de la comunidad interna, el fomento a la cohesión social y el desarrollo humano se ven mermados por la falta de interacción con pares, la comunidad externa y las autoridades educativas. Debido a esto, la directora se ve limitada en el ejercicio de su liderazgo, incluso en el seno de su centro de capacitación, debido a que, por disposiciones de políticas educativas, se ve obligada a enfocarse en aspectos técnicos y de control administrativo, sin poder atender los aspectos humanos en su función con la frecuencia adecuada.

Es importante superar la concepción “técnica” en la educación, dejar atrás “capacitaciones”, como si educar fuera igual a fabricar objetos en una línea de producción, o “actualización docente”, como si los docentes fueran máquinas con *software* desactualizado, y redireccionar los cursos y concejo para contemplar aspectos de formación simbólica y cultural, en los cuales se reivindique a las teorías de liderazgo, específicamente *educativo* y no empresarial.

Eso reviste particular importancia, pues se detectó la falta de valoración del aspecto cultural en el liderazgo educativo de la participante, posiblemente

relacionado con relativa desvinculación de la cultura política y cultura social por parte del centro de capacitación de su localidad.

Aunque en el imaginario de la participante puede establecerse una vinculación al volverla obligatoria desde la normatividad educativa, se reivindicaría también la necesidad de dignificar la profesión docente, empezando por aliviar la carga administrativa y de capacitaciones técnicas, e implementando modalidades para la construcción de la cultura educativa de excelencia basada en el desarrollo de mecanismos de *mattering*, valoración de prácticas exitosas y volver una tradición su adaptación contextual en establecimientos educativos de diversa índole. Sería en verdad valioso compartir, por ejemplo, en consejos técnicos, los factores del éxito educativo del 98 % del centro de capacitación en cuestión y explorar maneras de aprovecharlos en el combate del rezago escolar.

La falta de comunicación entre pares y con la comunidad en general puede ser un problema, por lo cual, haría falta explorar estrategias alternativas para su atención. La sugerencia de la participante de este análisis es que se vuelva obligación dicha comunicación, reflejo de la anhelación de un estado paternalista, al menos en el aspecto de interacción social, condición menguada por la falta de soluciones en materia de solvencia económica nacional y de seguridad.

Este aporte es importante para entender que aún en agentes sociales altamente resilientes existe un punto donde esta característica se repliega sobre su comunidad intramuros, renunciando a buscar un mayor impacto en el desarrollo regional, debido a la falta de apoyo tanto de la comunidad como de las autoridades. La resiliencia es el factor que permite subsistir y aportar a la sociedad, pero no sería una panacea contra los problemas sociales, que esperan una solución protagonizada por el gobierno, incluyendo el problema de seguridad que menciona la participante en cuestión.

En conclusión, se reitera que la base de la construcción de un liderazgo educativo integral, valorado y resiliente radica en la dinámica de interacción apreciativa entre los procesos constructivos personales y contextuales, en el cual un número limitado de acciones de solidaridad y apoyo incondicional pueden contribuir a la construcción de la resiliencia en los niveles personal, organizacional y social (Prilleltensky, 2019). Por lo tanto, es urgente que se tome en cuenta y se implemente una estrategia de reconexión de la sociedad con los entes educativos, lo que permitirá contrarrestar la fuerte tendencia al desprestigio de la profesión docente (Elacqua et al., 2018), ayudando a potenciar la acción al crecimiento personal de todos los actores educativos.

En este sentido, se puede formar este círculo virtuoso valorativo que haga girar las ruedas de la resiliencia para, efectivamente, mitigar los riesgos del ambiente y construir resiliencia en los distintos niveles: personal, grupal y social; siempre y cuando las empresas familiares de enseñanza y la comunidad educativa estén conscientes de la necesidad de atender los puntos de colaboración sociedad-educador del modelo de la rueda de la resiliencia, así como centrar esfuerzos en la dignificación y revalorización docente y directiva, al igual que de la interacción y la valoración mutuas.

Hacen falta estudios de distintas modalidades educativas bajo el prisma de interacción social y profesional, los procesos de *mattering* y el liderazgo educativo y social, ya que dichos acercamientos son aún escasos (Rojas, 2013). La nueva reforma curricular abre las puertas para que surjan nuevos mecanismos que permitan el mutuo enriquecimiento de establecimientos educativos y sus líderes en materia de estrategias de fomento de la resiliencia, de fortalecimiento comunitario y de búsqueda de soluciones propias a todas aquellas circunstancias que obstaculizan el despliegue pleno del potencial educativo en cada uno de los contextos. La investigación educativa necesita recoger las inquietudes existentes frente a la reforma curricular, así como divulgar las soluciones que los docentes han implementado, pues muchos han trabajado en ello sin esperar reformas o condiciones más favorables. A manera de resumen, los autores han formulado las siguientes sugerencias para la concretización de las nuevas políticas públicas mexicanas en materia de la educación:

1. Fortalecimiento del apoyo comunitario: Es crucial promover políticas que fomenten el apoyo y el reconocimiento de la comunidad hacia los líderes educativos, haciendo hincapié en la revalorización directiva a la par con la revalorización docente. Esto puede incluir programas de integración comunitaria y campañas de concientización sobre la importancia del liderazgo educativo.
2. Reducción de la carga administrativa: Las políticas deben buscar reducir la carga administrativa sobre los líderes educativos, desburocratizar su función, permitiéndoles enfocarse más en aspectos humanos y simbólicos de su rol. Esto puede lograrse mediante la digitalización de procesos y la simplificación de trámites burocráticos.
3. Fomento de la colaboración entre pares: Promover el trabajo colaborativo entre centros educativos y crear redes profesionales entre líderes educativos, lo que puede fortalecer la resiliencia y mejorar el intercambio

de buenas prácticas. Las políticas deben incentivar la creación de estas redes, preferiblemente con la participación de los mismos directivos para su construcción artesanal adecuada a las necesidades de cada territorio, y el proporcionar plataformas para la colaboración entre todos los centros educativos.

4. Formación integral de líderes educativos: Es fundamental que los programas de formación para esos profesionales incluyan componentes sobre liderazgo humano, educativo, simbólico y cultural, no solo técnico. Esto ayudará a desarrollar líderes más completos, con sentido didáctico-pedagógico y comunitario, capaces de enfrentar los desafíos que el entorno educativo actual les plantea.

5. Evaluación y retroalimentación continua: Implementar sistemas que permitan a los líderes educativos recibir reconocimiento y apoyo constante. Esto puede incluir evaluaciones formativas periódicas, encuestas de bienestar y mecanismos de presentación de iniciativas de estudiantes, docentes y comunidad ampliada.

6. Desarrollo de redes comunitarias inclusivas: Las políticas no solo deben afirmar, también garantizar la inclusión mediante la regularización de tiempos, espacios y herramientas para la construcción artesanal de proyectos locales, a partir de las necesidades específicas de los distintos tipos de centros educativos, incluyendo aquellos de carácter familiar y privados, con la participación de la comunidad y de otros establecimientos educativos de la localidad. Esto asegurará que todos los líderes educativos reciban el apoyo necesario para cumplir con sus funciones, adecuándolos a objetivos educativos comunes y desde las particularidades de cada contexto.

En conclusión, las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana tienen un impacto significativo en el liderazgo y la resiliencia de los centros educativos, pero han dejado abiertos muchos aspectos prácticos de su implementación. Al abordar los desafíos administrativos y de integración comunitaria, y al fortalecer el apoyo y la colaboración entre líderes educativos, se puede mejorar significativamente el entorno educativo. Las recomendaciones aquí formuladas buscan fomentar un liderazgo educativo más resiliente y valorado, que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una comunidad educativa fuerte y cohesionada.^{sc}

Referencias

Agradecimientos

De manera especial a la participante por su disposición, apertura y el entusiasmo que mostró al presente equipo durante la construcción de esta reflexión, así como al Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala por el espacio propicio para la reflexión colegiada, rigurosa y centrada en los retos actuales de la educación mexicana.

- Beller, W. (2012). Teorías en tensión: Sujeto y subjetividad. *Reencuentro*, 65, 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824005.pdf>
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.81>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2020). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., y Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>
- Forés, A., y Grané, J. (2008). La resiliencia: crecer desde la adversidad. *Plataforma Editorial*. <https://www.plataformaeditorial.com/uploads/La-resiliencia.pdf>
- Henderson, H., y Milstein, M. (2010). *Resiliencia en la escuela* (1.ª ed., 6.a reimpresión). Paidós.
- Hirsch-Adler, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro*, 38, 8-15. <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003802.pdf>
- López, D. U, Méndez, J. M., y Auces, M. R. (2017). Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México: Desafíos para Atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 265-281. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100016>

- Madariaga, J. M. (Coord.). (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas*. Editorial Gedisa.
- Melillo, A., y Suárez, E. (2005). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas* (1.ª ed., 4.ª Rreimpresión). Paidós.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: Del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Pieck, E. (2001). Parte 1. Los jóvenes, la pobreza y el trabajo. *La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México*. <https://ibero.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck4.pdf>
- Prilleltensky, I. (2014). Justice and Human Development. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 287-305. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111739.pdf>
- Prilleltensky, I. (2019). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 1-19. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Rojas, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, 25, 57-76.
- San Martín, J. M., y Durán, J. A. (2017). *Radiografía de la empresa familiar en México*. Universidad de las Américas. <https://www.udlap.mx/cig/assets/files/ESTUDIO-Radiograf%C3%ADa-de-la-Empresa-Familiar-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnico-pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2022-2023/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudios de la educación básica*.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 4(5), 4-13. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2020). *Revisión del Marco Curricular de la EMS. Proyecto estratégico de la SEMS (Plan de 0*

- a 23 años). http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria3_2020/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPA0%20010320.pdf
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.ª. ed.). Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Van Gils, A., Dibrell, C., Neubaum, D. O., y Craig, J. B. (2014). Social Issues in the Family Enterprise. *Family Business Review*, 27(3), 193-205. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0894486514542398?icid=int.sj-full-text.similar-articles.3>
- Vásquez-García, S., y Gómez-González, G. (2006). Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 2(1), 151-169. <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-04articulosPDF/08%202006.pdf>
- Villalba, C. (2004). *El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social*, 12(3). <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818049003.pdf>

Anexo I. Guía de la entrevista sobre el fomento de la resiliencia

Construcción de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2010)	Conductas resilientes	Preguntas	Respuestas
1. Enriquecer los vínculos prosociales	i. Busca oportunidades de interactuar con otros.	¿Tienes vinculación con otras organizaciones del tipo? ¿En qué consiste?	Del mismo tipo no. No estamos con la SEP directamente.
	ii. Puede interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de jerarquía.	¿Cómo solucionas conflictos internos?	Hay pocos conflictos, no hay problema personal. En lo profesional, hacemos reuniones y tomamos decisiones en colegiado. Actúo como moderadora y los colegas encuentran soluciones solos.
	iii. Participa en actividades cooperativas.	¿Qué tan frecuente es el trabajo en equipo en tu establecimiento? ¿Cuál es tu papel en ellas?	Cada vez que actualizan los exámenes, nos reunimos y hacemos adecuaciones a los programas de estudio, unas dos veces por año. Por lo general, dejo la palabra a los docentes, quienes tienen a los estudiantes y llevan los programas. Yo soy la moderadora.
2. Fijar límites claros y firmes	i. Comprende y acepta las políticas y las reglas.	¿Qué tan complicado te resulta cumplir con los lineamientos oficiales en materia educativa?	Dificultad media, media baja. No es difícil cumplir, pues los lineamientos son muy claros.
	ii. Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.	¿Cómo es tu relación con las autoridades educativas?	No tengo.
3. Enseñar habilidades para la vida	i. Toma parte en las actividades de desarrollo profesional significativo.	¿Te capacitas? ¿Y tu personal?	Tomamos evaluaciones. La mayoría estamos estudiando doctorado; estamos en constante capacitación.
	ii. Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto.	¿Cómo evalúas la calidad de tus servicios? ¿Por qué? (En desarrollo, suficiente, fuerte).	Puntajes de 9.8-9.9 en cuanto a eficiencia terminal, tiempos, aprovechamiento, satisfacción de estudiantes.

	iii. Presta ayuda y la recibe de otros educadores.	¿Pertenece a alguna red profesional que brinde apoyo en tu labor?	Mis amistades e incluso familiares tienen vínculos con la educación; en el doctorado también. Formalmente no pertenezco a asociaciones.
4. Brindar afecto y apoyo	i. Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo.	¿Qué tipo de respuesta has obtenido de tus alumnos por el servicio prestado?	Tremendamente satisfactoria: en nuestra página de Facebook los alumnos se expresan continuamente de manera muy positiva.
	ii. Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores.	¿Cómo describirías la actitud de tu comunidad hacia lo que haces?	Hallazgo emergente de separar la comunidad de los inscritos de la comunidad educativa amplia (otros establecimientos y autoridades). Hay gente que está muy agradecida porque estamos elevando el nivel educativo de cientos de personas; por otro lado, también la gente que estudió en un establecimiento educativo tradicional y se muestran molestos por los tiempos que manejamos. Les decimos que se dirijan a la SEP directamente con los cuestionamientos.
	iii. Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.	¿Consideras que es fácil innovar en tu medio?	Es muy fácil innovar, siempre vamos mejorando.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas	i. Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.	¿Evaluarias tus capacidades como excelentes? ¿Y las de tus colaboradores (administrativos, docentes)?	Alta por mi educación desde el colegio activo y posibilidades de viajar. Elevó mi autoestima, apertura, emprendimiento. Busco que tengan la vocación y la formación; confío en mis maestros.
	ii. Se siente valorado en su desempeño.	¿Has recibido algún tipo de reconocimiento por tu desempeño? Cuéntame	Muestras constantes de reconocimiento por parte de nuestros clientes.
	iii. Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.	¿Las políticas públicas en materia educativa y oficinas gubernamentales te brindan suficiente respaldo para poder mejorar o expandir tu negocio?	Hemos podido aprovechar las oportunidades marcadas por el gobierno.

6. Brindar oportunidades de participación significativa	i. Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio para participar en la toma de decisiones.	¿Delegas? ¿Qué sí y qué no?	Capacito y luego delego de todo, menos lo financiero.
	ii. Se prepara para participar efectivamente.	¿Has implementado una iniciativa innovadora en tu establecimiento? ¿Cómo te preparaste?	Mi propia formación continua me prepara, implemento técnicas de estudio, de investigación y otras cosas sobre las que aprendo. Siempre soy muy observadora y noto lo que funciona y lo que no en otras instituciones a las que obtengo acceso.
	iii. Se informa y celebra los logros institucionales.	¿Qué haces cuando obtienes los resultados de tus alumnos? ¿Celebras un buen trimestre?	No hay una ceremonia; se les felicita verbalmente y se entregan los papeles. Con docentes hay dos festejos al año.

Anexo II. Guía de entrevista sobre los factores resilientes (protectores) contextuales con la comunidad de los clientes del centro (interna) y la comunidad educativa (externa)

Preguntas (Henderson y Milstein, 2010, p. 28)	Respuestas
¿Tu comunidad promueve vínculos estrechos?	Interna: Sí (reuniones y convivios). Externa: No, por el modelo del centro, solo participación como jurado.
¿Tu comunidad alienta la educación?	Interna: Sí (padres y alumnos). Externa: Autoridades. Sí (en el discurso) y no (alienta, pero no apoya, no garantiza).
¿Tu comunidad tiene un estilo de interacción cálido y no crítico?	Interna: Sí, poco crítico y muy cálido. Externa: No, poca interacción; hay celos profesionales y críticas.
¿Tu comunidad respeta las reglas, normas y leyes establecidas en materia educativa?	Interna: Sí (plan de estudios). Externa: No (doble discurso en los consejos técnicos).
¿Tu comunidad fomenta relaciones de apoyo con otras personas afines a ti?	Interna: Sí (son amigos todos los maestros). Externa: No, varios colegios son muy "comerciales" y no comunican con nadie.
¿Tu comunidad alienta la actitud de responsabilidades compartidas?	Interna: Sí. Externa: No, se echan la culpa entre grados/secciones y se deslindan. Solo conoce una excepción.

¿Tu comunidad te transmite expectativas elevadas y realistas?	Interna: Sí, elevadas, pero no siempre realistas. Externa: No se conoce misión y visión; tienen demasiado trabajo. No hay expectativas.
¿Tu comunidad promueve establecimiento y logro de metas?	Interna: Sí. Externa: Sí y no. Se alienta establecerlas, pero no se rastrea su logro.
¿Tu comunidad fomenta valores prosociales (altruismo) y estrategias de convivencia (cooperación)?	Interna: Sí, ayudan entre ellos; genera solidaridad. Externa: No se hacen eventos abiertos (cuando se intentó hubo mucha afluencia y robaron muchas cosas).
¿Tu comunidad proporciona liderazgo, te permite participar en sus decisiones y tener otras instancias de participación significativa?	Interna: Sí. Externa: Sí, aunque ella tiene que tener iniciativa e insistir con las autoridades para poder participar.
¿Tu comunidad aprecia los talentos específicos de cada individuo?	Interna: Sí, de alumnos y colaboradores. Grupos de 12 para conocerse bien Externa: No, por el clima de inseguridad no podemos darnos la oportunidad de conocernos con la comunidad en general.

Anexo III. Guía de entrevista sobre *mattering* (condiciones de interacción)

Preguntas	Criterio	Respuestas
¿Qué tan importante para ti es desarrollarte como profesional? ¿Sientes que aportas a tu desarrollo profesional?	Agregar valor: Del 0 al 10. ¿Puedes darme ejemplos de cómo aportas?	10: trascendental, lo seguiría aun sin necesitar el dinero. Diario actúo al respecto (actualmente estudia un doctorado).
¿Qué tan importantes son las relaciones con tus colegas y clientes para ti? ¿Y con la comunidad? ¿Sientes que te entregas en tus relaciones y les aportas valor?		10: relación académica y atención al cliente. Pone todo de su parte, aunque el canal no siempre está abierto. 1: Con la comunidad no es importante. Ni le aporta mucho por discrepancia en valores (privilegian lo económico y no calidad).
¿Cuánto valoras la educación? ¿Sientes que estás aportando mucho a ella en el trabajo?		10: es la mayor riqueza de un país. Aporto mucho (no quiero sonar pedante) en lo académico (éxito del 98 %), incluso en hábitos de salud y valores.
¿Qué importancia tiene para ti la comunidad en donde se desempeña tu empresa? ¿Sientes que estás aportando a tu comunidad?		1: integridad y rigurosidad en selección del personal. No necesitamos reconocimiento externo. Sí, salen transformados y con el certificado bien ganado.

<p>¿En qué medida te sientes valorada como profesional en la educación por tu comunidad? ¿De quién proviene el aprecio que te permite sentirte así?</p>	<p>Sentirse valorada: Del 0 al 10. ¿Puedes darme ejemplos de muestras de aprecio?</p>	<p>10: (estudiantes). 4-5: (externos) no se puede apreciar lo que no se conoce.</p>
<p>¿En qué medida te sientes valorada en tus relaciones personales con los colegas, clientes y comunidad en general?</p>		<p>10 4-5: (jurado en concursos, pero es lo único).</p>
<p>¿En qué medida te sientes valorada en el desempeño laboral? ¿De quién proviene el aprecio que te permite sentirte así? ¿Qué tan valorada es la educación en tu comunidad?</p>		<p>10: soy una madre presente. 1: no me conocen.</p>
<p>¿En qué medida te sientes valorada por tu comunidad? ¿De quién proviene el aprecio que te permite sentirte así? ¿Estás satisfecha con tu relación con la comunidad (clientes y en el sentido más amplio)? Imagina que dentro de 2 años tu relación con la comunidad es perfecta. ¿Qué pudo haber pasado?</p>		<p>10: valoran, la buscan, pero no la quieren pagar (no es prioridad, prefieren pagar una fiesta). 4-5: No, me gustaría tener oportunidad de conocer la comunidad y que ella conozca lo que aquí hacemos, porque tenemos compromiso con la comunidad y ella debería intervenir para solicitar, criticar, trabajar juntos. No creo poder lograrlo, porque en más de 15 años no he podido. Las políticas públicas podrían obligar al trabajo de pares para no estar tan ensimismados en su propio trabajo. Establecer política nacional para tener el consejo donde se aportara todo tipo de ideas, regir ese trabajo con base en consulta popular promovida por las autoridades (para tener mejor respuesta). Gracias, me sirvió para pensar en algo que nunca había pensado.</p>